



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

Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista

Ricardo Alexandre de Melo Arôxa

João Pessoa
Abril / 2013



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

Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista

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

Ricardo Alexandre de Melo Arôxa

Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Abril / 2013



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

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: “Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista”

Mestrando(a): Ricardo Alexandre de Melo Arôxa

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Orientador/UFPB



Prof. Dr. José Henrique Martins
Membro/UFPB



Prof. Dr. Eduardo Meirinhos
Membro/UFGO

João Pessoa, 22 de abril de 2013

*Dedico este trabalho à minha madrinha e avó
paterna Raquel (in memorian), à minha esposa
Ana Carolina e ao meu filho Luiz Henrique.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas oportunidades que me tem dado e pela força e seriedade necessária a lograr com sucesso mais essa etapa na minha vida.

A minha esposa e companheira Ana Carolina, por me apoiar, aconselhar, suportar e dividir a responsabilidade que o trabalho exigiu.

A meu filho Luiz Henrique, que norteia todo e qualquer plano que eu vislumbre para minha vida profissional.

A minha madrinha e avó paterna Raquel, pela sensibilidade musical e incentivo incontestado a seguir trilhando a carreira de músico.

Aos demais familiares e amigos que contribuíram direta ou indiretamente com trabalho, sejam com conselhos, materiais bibliográficos, energia positiva, ou o simples desejo de ver minha felicidade.

Ao Luis Ricardo, pelas orientações críticas, construtivas e decisivas para meu crescimento como pesquisador e pelo voto de confiança que me deu no trabalho.

Aos professores e violonistas Eduardo Fernández, Eduardo Meirinhos, Fábio Zanon, Mario Ulloa e Nicolás de Souza Barros, que colaboraram presencialmente com a pesquisa; a Caroline Delume, Paulo Porto Alegre e Eric Boell pelas contribuições por email.

RESUMO

A recente demanda de formar instrumentistas mais conscientes das competências necessárias para o mercado de trabalho exige deste, habilidades, conhecimentos teórico e prático de vários estilos e gêneros, ao passo que estimula inquietações em questões de pesquisa. A subárea de conhecimento denominada Pedagogia do Instrumento emerge da necessidade de diálogo entre as a Educação musical e as Práticas Interpretativas. Investiga ferramentas e práticas pedagógicas inerentes ao ensino e aprendizagem do instrumentista. Sua finalidade é tornar este contexto mais reflexivo e hábil na adaptação com as diferentes facetas em que o instrumento pode comunicar sua arte. Especificamente tratando do violão – instrumento que pode se inserir no contexto de transmissão e apropriação de música de diversas formas – e da formação institucionalizada de música, a prática da leitura à primeira vista tem sido vista como um problema frente às necessidades desse instrumento musical essencialmente solista. Todavia, uma crescente demanda em grupos de câmara tem-na configurado como importante ferramenta para a otimização da preparação da performance. O presente trabalho tem como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre questões acerca de estratégias de ensino e aprendizagem da leitura à primeira vista. A partir de uma abordagem qualitativa, a metodologia da pesquisa conta como principais instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, e entrevistas semiestruturadas com violonistas especialistas em leitura à primeira vista, entre eles Eduardo Fernández, Eduardo Meirinhos, Fábio Zanon, Mario Ulloa e Nicolás de Souza Barros. O referencial teórico de trabalhos da Cognição Musical, Educação Musical e Práticas Interpretativas foi posto em diálogo com o referencial empírico dos violonistas estudados. Como resultado, encontramos um ensino de violão que se encontra em processo de transição conceitual e metodológica, mas que pode ser complementado com diversas práticas no cotidiano do estudante, de modo a proporcionar um desenvolvimento mais acurado e deliberado da leitura à primeira vista no processo de formação do violonista.

Palavras chave: leitura à primeira vista; violão clássico; estratégias de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The current job Market demands, increasingly, instrumentalists with skills and theoretical and practical knowledge in various styles and musical genres. This situation brings up new questions and concerns in music scientific research. From the dialogue between the subareas of Musical Education and Performance, emerges the subarea of Pedagogy of Musical Instrument that investigates tools and pedagogical practices inherent to the instrumentalists teaching and learning process. Its purpose is to make this context even more reflective and skillful in adapting to the different styles in which the instrument can communicate its musical art. In case of formal education in classical guitar – instrument the can appropriate and transmit music in its various ways – the practice of sight-reading becomes an issue facing the needs of this instrument that is essentially soloist. However, the increased participation of the guitar in chamber music groups has set the sight-reading as an important tool for the preparation of the performance. This work shows the importance of sight-reading in the classical guitarists' formation process and aims to present, analyze and reflect on issues about teaching and learning of sight-reading in the classical guitarists' formation process. The research methodology is based on a qualitative approach and uses bibliographic and documental research, semi-structured interviews with expert classical guitarists at the sight-reading such as Eduardo Fernández, Eduardo Meirinhos, Fábio Zanon, Mario Ulloa and Nicolás de Souza Barros. The theoretical background about Musical Cognition, Musical Education and Performance dialogues with the empirical background of the investigated expert guitarists. As a result of the research, we conclude that the classical guitar learning finds itself undergoing a conceptual and methodological transition process, but it can be improved by using several practices which can be embedded on guitarists' routine in order to provide a more accurate and deliberate development of the sight-reading.

Key words: sight-reading; classical guitar; strategies of teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Diagrama da localização da nota <i>Dó</i> ₃ no braço de uma guitarra elétrica.....	49
FIGURA 2: Uso da quinta <i>posição</i> como referência.....	50
FIGURA 3: Manuscrito do <i>Prelúdio</i> da <i>Suíte para alaúde</i> BWV 995 de Bach.....	52
FIGURA 4: Edição moderna do <i>Prelúdio</i> da <i>Suíte</i> nº. 3 <i>para alaúde</i> BWV 995 de Bach	52
FIGURA 5: Fac-símile da primeira versão da <i>Fantasia Op.7</i> de Sor	56
FIGURA 6: Primeira <i>afinação</i> da guitarra de cinco <i>ordens</i>	58
FIGURA 7: Outra <i>afinação</i> da guitarra de cinco <i>ordens</i>	58
FIGURA 8: Trecho de partitura para arquealaúde	59
FIGURA 9: Gabarito de exercício de busca por padrões melódicos.....	74
FIGURA 10: Exercício para leitura com notas localizadas previamente	75
FIGURA 11: Exercício para ajudar na antecipação da visão em leitura ‘vertical’	77
FIGURA 12: Exercício para ajudar na antecipação da visão em leitura ‘reversa’	77
FIGURA 13: <i>Caixas de leitura</i>	78
FIGURA 14: Exercício preliminar da visão	79
FIGURA 15: Exercício de leitura multidirecional	80
FIGURA 16: Exercício para leitura rítmico-melódica	83
FIGURA 17: Cartão para a realização de ditado rítmico	84
FIGURA 18: Tabela para exercício de visualização mental da localização das notas.....	85
FIGURA 19: Questões propostas ao estudante, para imaginar o <i>dedilhado</i>	86
FIGURA 20: Exercícios de padrão melódico em várias <i>posições</i>	88
FIGURA 21: Exercício simples contendo recursos de <i>dinâmica</i> e expressão escritos	92
FIGURA 22: ‘Leitura 1’, contendo poucas indicações de <i>digitação</i> e <i>posição</i>	92
FIGURA 23: ‘Leitura 1’ com sugestão de <i>fraseado</i>	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Pressupostos para a formação de competências	36
QUADRO 2: Tonalidades dos <i>Estudos Op. 31</i> e <i>Op. 35</i> de Sor	53
QUADRO 3: Comparação de estratégias usadas por pianistas	64
QUADRO 4: Lista de conferência com aspectos musicais para análise prévia	73

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Fatores que influenciam a fluidez e precisão da leitura à primeira vista.....	24
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

BA: Bahia

CD: *Compact Disk*

CNSMDP: *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Dance de Paris*

DVD: *Digital Video Disk*

EMESP: Escola de Música do Estado de São Paulo

FRA: França

GO: Goiás

MASP: Museu de Arte de São Paulo

MIDI: *Musical Instrument Digital Interface*

ONG: Organização não governamental

RJ: Rio de Janeiro

SP: São Paulo

TCC: Trabalho de conclusão de curso

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

UFG: Universidade Federal de Goiás

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

URU: Uruguai

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - PESQUISA EM ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL E METODOLOGIA DA PESQUISA	17
1.1 A definição do estudo	18
1.2 Metodologia da pesquisa	21
1.2.1 A definição do universo	21
1.2.2 Instrumento de coleta de dados	21
1.2.2.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental.....	21
1.2.2.2 Entrevistas semiestruturadas	22
1.2.2.3 Definição do material para a prática de leitura à primeira vista	23
1.2.2.4 Observação da prática da leitura à primeira vista.....	25
1.2.2.5 Gravações em áudio e vídeo	26
1.2.3 Instrumentos de organização e análise dos dados.....	26
1.2.3.1 Constituição do referencial teórico	26
1.2.3.2 Realização de transcrições textuais.....	27
1.2.3.3 Análise dos depoimentos.....	27
1.2.3.4 Análise das gravações em áudio e vídeo	28
CAPÍTULO II - O ENSINO DE INSTRUMENTO E A LEITURA À PRIMEIRA VISTA	29
2.1 Investigando o panorama do ensino de instrumento	29
2.1.1 Bases epistemológicas para o ensino de instrumento e leitura à primeira vista	29
2.1.2 Práticas pedagógicas na formação do instrumentista	34
2.2 Fatores que influenciam a leitura à primeira vista do violonista.....	44
2.2.1 Estado da arte da leitura à primeira vista no violão	44
2.2.2 Questões da leitura à primeira vista do violonista	46
2.2.2.1 O diomatismo e a escrita do violão.....	47
2.2.2.2 A formação do violonista	60
2.3 Estratégias de estudo da leitura à primeira vista no violão.....	66
2.3.1 Importância de adquirir uma boa leitura à primeira vista	66
2.3.2 Sugestões de Métodos para a aquisição de leitura à primeira vista e o diálogo com a literatura científica da área.....	69
2.3.2.1 Sugestões para aperfeiçoar a “Percepção da notação”	70
2.3.2.2 Sugestões para aperfeiçoar o “Processamento da notação”	81

2.3.2.3 Sugestões para aperfeiçoar a “Execução do resultado motor”	88
2.4 Considerações finais	94
CAPÍTULO III - A LEITURA À PRIMEIRA VISTA NA ÓTICA DE VIOLONISTAS ESPECIALISTAS	95
3.1 Os especialistas entrevistados	96
3.1.1 Fábio Zanon.....	96
3.1.2 Nicolas de Souza Barros.....	97
3.1.3 Eduardo Fernández.....	98
3.1.4 Mario Ulloa	99
3.1.5 Eduardo Meirinhos.....	99
3.2 A leitura à primeira vista na formação e profissionalização dos violonistas	100
3.2.1 Aspectos relevantes da formação dos especialistas que contribuíram para o desenvolvimento da leitura	101
3.2.2 Concepção da formação do violonista e a importância da leitura	104
3.2.3 Questões da leitura à primeira vista no violão	114
3.2.4 Práticas que apontam o desenvolvimento da leitura à primeira vista	117
3.3 Prática de leitura à primeira vista	132
3.3.1 Situação 1: <i>Introdução Op. 201</i> de Luigi Legnani.....	133
3.3.2 Situação 2a: <i>Equinox</i> de Toru Takemitsu	136
3.3.3 Situação 2b: <i>Viaje a la semilla</i> de Leo Brouwer	138
3.4 Considerações finais	140
CAPÍTULO IV - ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA À PRIMEIRA VISTA NO VIOLÃO	141
4.1 A formação musical do violonista	142
4.1.1 <i>Reflexão sobre a iniciação na música e no violão</i>	142
4.1.2 <i>Escolher repertório solo progressivo e direcionado</i>	143
4.1.3 <i>Praticar música de câmara</i>	146
4.2 O estudo individual da leitura à primeira vista	147
4.2.1 <i>Buscar formas de praticar a leitura à primeira vista</i>	147
4.2.2 <i>Selecionar um repertório para a prática de leitura</i>	148
4.2.3 <i>Comprometer-se com o estudo de matérias teóricas importantes</i>	151
4.2.4 <i>Ler em outras claves e (ou) sistemas de escrita diferentes do padrão</i>	152
4.2.5 <i>Praticar transcrição e arranjo</i>	153
4.2.6 <i>Fazer ensaio mental antes de executar no instrumento</i>	154

4.2.7 Acompanhar gravação de música com partitura	156
4.2.8 Observar vários símbolos durante a leitura.....	156
4.2.9 Praticar ‘escalas’ para aumentar a segurança espacial no instrumento.....	158
4.2.10 Fazer estudo deliberado das ‘posições’ e ‘ditações’ do instrumento	159
4.2.11 Não desviar o olhar da partitura	163
4.2.12 Manter o andamento	163
4.2.13 Antecipar a visão durante a leitura	165
CONCLUSÃO	167
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	172
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	181
GLOSSÁRIO.....	184
APÊNDICES	186
ANEXOS.....	190

INTRODUÇÃO

O vasto campo da educação musical na atualidade aponta para uma diversidade de questões que envolvem tanto as diferentes maneiras de ensinar e aprender música, como os diversificados espaços e contextos socioculturais em que processos e situações educativo-musicais acontecem. É sabido na contemporaneidade que há muitas perspectivas e estratégias de formação musical, sendo que, cada uma delas, atende a objetivos delineados pelo universo cultural em que está inserido.

O contexto do ensino de instrumento tem recebido um gradual reconhecimento acadêmico por subsidiar o diálogo de reflexões oriundas da Educação Musical e das Práticas Interpretativas, constituindo-se no que conhecemos recentemente como a Pedagogia do Instrumento. Nessa via, o ensino de violão, mostra-se equitativamente diverso tanto como campo de pesquisa em múltiplos contextos, quanto meio de transmissão e apropriação de música, por sua dupla participação como instrumento solista e acompanhador, revelando, com isso, peculiaridades que permeiam o ensino e aprendizagem do aluno que escolhe este instrumento.

Considerando esse universo que permeia a educação musical, este trabalho apresenta, analisa e reflete sobre questões acerca do ensino e aprendizagem da leitura à primeira vista no processo de formação do violonista. De maneira mais específica, refletiremos acerca do papel da leitura à primeira vista na formação e na atuação deste instrumentista, considerando sua inserção em práticas musicais performáticas que lidam diretamente com repertórios em escrita *ortocrônica* (padrão consolidado na cultura ocidental), bem como na criação de subsídios pedagógicos eficazes à preparação dessas performances¹.

Com vistas a atingir tal intento, realizamos uma pesquisa que teve como objetivos específicos: conhecer e compreender a leitura à primeira vista enquanto processo cognitivo; ressaltar variáveis de ordem técnico-interpretativa, pedagógica, musicológica, motivacional ou cognitiva, que interferem na fluidez da leitura do violonista; conhecer a trajetória formativa de violonistas reconhecidos no cenário artístico nacional e especialistas em leitura à primeira vista; e compilar e refletir acerca de possíveis estratégias de aquisição e desenvolvimento da leitura para o estudo deliberado na formação do violonista.

Sob uma abordagem qualitativa de pesquisa, a investigação contou com instrumentos de coleta de dados como: pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas semiestruturas presencialmente e por email; seleção de obras musicais para prática de leitura à primeira vista;

¹ O termo performance será usado neste trabalho como sinônimo de execução musical.

além de observação e registro em áudio e vídeo das entrevistas presenciais. Tais dados, que conduziram ao referencial teórico e empírico sobre o assunto, foram tratados, analisados e categorizados de forma a evidenciar, principalmente, estratégias de ensino e aprendizagem da leitura à primeira vista no violão, discutidas do trabalho.

A partir do estudo realizado, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos, visando apresentar, de forma lógica e sistemática, as principais informações obtidas e as conclusões evidenciadas. Assim, a junção das diferentes partes que compõem o trabalho possibilita uma visão holística tanto dos caminhos que permearam a pesquisa realizada quanto do fenômeno educativo-musical estudado.

O primeiro capítulo apresenta das bases conceituais utilizadas na metodologia da pesquisa, partindo da ótica da Educação Musical até chegar às especificidades do Ensino de Instrumento. Além disso, são evidenciadas: a definição do estudo - revelando a motivação em escolher esse assunto e a importância deste para nossa prática profissional como violonista; esclarecimentos sobre o universo de pesquisa; critérios de seleção dos músicos e das obras para prática de leitura; e a descrição mais detalhada dos instrumentos de coleta e análise das informações.

O segundo se configura como a revisão bibliográfica e documental do trabalho. São discutidos trabalhos científicos que contemplam o assunto sob a ótica da cognição musical, da educação musical e das práticas instrumentais interpretativas. Apresentamos também métodos, documentos importantes para a pesquisa realizada, que tratam da aquisição e desenvolvimento da leitura à primeira vista não apenas no violão, mas também na guitarra elétrica e no piano, instrumentos contemplados significativamente nos métodos estudados.

Já o terceiro capítulo é dedicado a trazer a visão de violonistas de carreira consolidada e reconhecidos também pela habilidade de ler bem à primeira vista. Nessa parte do trabalho será possível conhecer como se deu a formação musical desses instrumentistas/professores; como concebem o ensino de violão e a importância da leitura nesse processo; que práticas subsidiaram a aptidão na leitura; e que sugestões fazem a fim de proporcionar um ensino e aprendizagem dessa habilidade, da forma mais “deliberada” possível. As diversas trajetórias musicais proporcionaram reflexões na ótica solista, camerista, composicional e docente destes profissionais. Neste capítulo também inclui as impressões dos violonistas entrevistados presencialmente sobre a prática de leitura proposta, principalmente no que toca a preparação e condução da leitura em tempo real.

No quarto e último capítulo ocorre o efetivo confronto entre as concepções dos referenciais teórico e prático da investigação, de modo a suscitar alternativas, direções e

diretrizes para o desenvolvimento da leitura à primeira vista no processo de formação do violonista. É realizada ainda, a análise das informações sob a perspectiva da formação do instrumentista e sob a ótica do desenvolvimento da habilidade a partir de estratégias de estudos individuais.

CAPÍTULO I

PESQUISA EM ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL E METODOLOGIA DA PESQUISA

A pluralidade de variáveis inerentes à forma como o ser humano transmite e se apropria da música fazem da Educação Musical um campo de conhecimento no qual o diálogo interdisciplinar torna-se um requisito mínimo para suscitar as reflexões sobre esses fenômenos.

Reflexões essas que surgem de questões da prática de ensino e, de alguma forma, passam por um processo investigativo de desconstrução e reconstrução do conhecimento, a fim de que se possa subsidiar os ajustes necessários à otimização do aprendizado envolvido. A reconstrução, ou seja, apropriação da reflexão pode se dar também em outros contextos e a partir de uma gama de fatores, entre eles, saber pô-lo do ponto de vista da necessidade (BELLOCHIO, 2003, p. 39).

A presente pesquisa investiga questões sobre a forma de apropriação da música escrita (partitura) utilizada por violonistas no contexto do ensino institucional de música. Com isso, o apoio de outras disciplinas “que trazem perspectivas teóricas distintas e enriquecedoras” (FIGUEIREDO, S., 2010, p. 156) ajudou na reflexão e compreensão tanto da influência que uma tradição exerce na formação desse instrumentista quanto na perspectiva do aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem do violão.

Pela necessidade de lidar com aspectos interpretativos históricos, pedagógicos, musicológicos e performáticos de maneira congruente optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. Tal abordagem se caracteriza, dentre outras, pela “ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e ao pesquisador”; e pela “validação da informação através de processos de triangulação” (BRESLER, 2007, p. 8).

Entendemos esse processo, como a “triangulação de dados” segundo Denzin (2009), no qual a reflexão sobre o mesmo objeto acontece a partir de diferentes fontes (p. 301), que neste trabalho são a bibliográfica, documental e empírica. Todavia, acreditamos essa validação não se dá enfaticamente pela intersecção entre as fontes e sim pela complementaridade, ou seja, a fim de proporcionar uma visão mais completa do fenômeno (KELLE, 2001, p. 5; FLICK, 2004, p. 179), no caso, o aprendizado da leitura à primeira vista no violão.

Embora seja possível identificar diversas questões acerca do ensino e aprendizagem em música por meio da observação de pesquisas publicadas em periódicos científicos ou de anais de congressos na área, ainda se percebe uma participação tímida de temáticas ligadas ao ensino de instrumento (FIGUEIREDO, S., 2010).

Antunes (2012) levantou e analisou trabalhos com temáticas voltadas ao violão, defendidos em Programas de Pós-Graduação em universidades brasileiras e constatou que entre os anos de 1991 e 2007, foram defendidos 108 trabalhos de mestrado ou doutorados, todavia percebemos que menos de 10% desses investiga o processo de ensino e aprendizagem do violão.

Del-Ben (2003) sugere três principais desafios para a pesquisa em Educação musical em geral: 1) O próprio entendimento da Educação musical e busca do diálogo com outras disciplinas (p. 79); 2) Aproximar a reflexão teórica do contexto real da transmissão e apropriação de música (p. 79); e 3) Encontrar novos meios e formas de divulgar a produção da pesquisa em Educação musical, inclusive, para além do ambiente científico (p. 80).

Ao se refletir sobre a segunda questão e somar ao fato da pouca presença de estudos sobre ensino de violão dentro da pesquisa em Educação musical, podemos sugerir que a pesquisa neste campo ainda mostra um distanciamento entre a reflexão teórica sobre um determinado repertório e o contexto prático do ensino e aprendizagem deste instrumento.

Tal constatação pode estar relacionada à significativa influência do “modelo conservatorial” em questões ainda pouco problematizadas na academia, como a questão da leitura à primeira vista e sua importância na formação do violonista.

Acreditamos que a discussão técnica de materiais pedagógicos ou conteúdos contribui para a melhoria na formação do aluno, mas a compreensão de fatores extrínsecos ao ambiente escolar – tais como o contexto familiar, a motivação, dentre outras questões conceituais – que possam vir a auxiliar o professor na utilização eficaz desses materiais e conteúdos.

1.1 A definição do estudo

A motivação da escolha do tema deu-se a partir de questões surgidas ainda no início da formação superior em violão, quando soube que o exame vestibular exigia uma prova de leitura à primeira vista. Fiz a prova ainda sem a mínima noção de como estudar ou me preparar a contento. Nesse momento me pus em questão sobre a importância de ter uma boa leitura.

Depois do certame ingressei no curso e percebi que o professor de violão, instrumentista de proficiência também na leitura, incentivava a prática de leitura a alunos que considerava deficientes nesse aspecto. Como minha formação anterior foi em conservatório, ele considerou que minha aptidão não precisasse ser emergencialmente trabalhada.

A forma do professor trabalhar a leitura de partitura com os alunos era em parte intuitiva e sistemática. Inicialmente media a leitura sob o critério da fluidez fazendo-o ler um trecho e medindo e anotando o tempo gasto para a tarefa. Em seguida recomendava a prática diária de sessões de leitura com duração gradativa – começando com trinta minutos – dentro de um período intensivo de dois ou três meses. Após esse processo, fazia uma nova medição para aferir a fluência.

Esse professor me fez dar um passo à frente no questionamento sobre esta habilidade, que não havia na época de estudo no conservatório e que no curso superior foi dado alguma importância. Em contato direto com outros instrumentistas, surgiu a questão: Porque o nível de aptidão da leitura do violonista é tão diferente do de músicos de outros instrumentos?

Ao conhecer gradualmente o meio violonístico na academia, percebi que alguns violonistas, além de professores e concertistas, são reconhecidos também como bons leitores à primeira vista. Definitivamente nesse momento me vi curioso por conhecer que práticas os fizeram desenvolver a habilidade de ler. Com isso, a dúvida que surgia era se apenas a prática diária de qualquer material musical escrito disponível seria a forma mais eficaz de desenvolver a leitura.

Um resultado prático que eu já imaginava para os benefícios de uma boa leitura é poder preparar uma performance musical mais rapidamente. Isso o que inicialmente guiou meu interesse pela habilidade.

Durante o curso superior, com a necessidade de cumprir a disciplina de música de câmara, busquei aprender um repertório que ampliasse a experiência com sonoridades de outros instrumentos e que, ao mesmo tempo, encontrasse uma alternativa para a prática trivial de duos, trios ou grupos de violões. E me colocar em situação de pressão na leitura junto com colegas que não precisassem entender a deficiência assumida na leitura de violonistas, parecia ser uma solução satisfatória para me obrigar a desenvolver a leitura.

Sentia-me desafiado em preparar tão bem quanto possível qualquer obra em curto prazo. Percebia os incentivos e votos de confiança do professor quando me delegava participações em grupos de câmara, incluindo em formaturas de colegas instrumentistas.

Egresso, iniciei a atividade docente profissionalmente como professor substituto em uma universidade e em seguida no mesmo conservatório que outrora estudei. Nesses espaços, pude perceber como o perfil do aluno muda de uma instituição para outra. Na primeira, cujo ensino é gratuito para os cursos técnico e superior em música, os alunos mostraram-se mais comprometido com o aprendizado, já no segundo caso, por ser uma instituição na qual os cursos são pagos (com exceção do curso técnico, implementado recentemente) percebi um grande número de alunos desinteressados pelas aulas de violão “clássico”. Acreditamos que duas questões são relevantes para compreender tal fato: a influência de um modelo de ensino em que o aluno “espera” o conhecimento vindo do professor durante a aula, sem a dedicação necessária ao aprendizado; e situação em que pais querem que os filhos estudem o gênero de música erudita por afinidades dos primeiros e não dos últimos.

Percebi que a melhoria da leitura musical dos alunos poderia retroalimentar a motivação desses. A hipótese era de que um melhor aprendizado da leitura não apenas ampliaria o conhecimento musical, mas também o interesse em conhecer mais músicas. Uma das ideias foi experimentar no repertório outros gêneros de música, além dos compositores eruditos consagrados para violão. Outra foi utilizar excertos musicais inéditos para a prática de leitura dentro e fora da sala de aula. Ainda na referida instituição, pude participar como regente da orquestra de violões, compostas por alunos meus e de outros professores. Ali observei a importância da leitura à primeira vista na atuação do grupo e como essa prática beneficia a formação do aluno.

A partir de tantas inquietações e experimentações empíricas, busquei o aprofundamento sobre o assunto na pesquisa que agora se conclui. O início da pesquisa coincidiu com a mudança de emprego e domicílio. No meu atual emprego, além da atribuição de docente para alunos iniciantes de violão, também participo como “violonista colaborador”, que, não obstante o ineditismo da função para um violonista (primeiro caso no Brasil), proporciona várias situações laborais extremamente enriquecedoras do ponto de vista prático da preparação da performance. Além disso, contribui significativamente com a ampliação do meu conhecimento sobre o repertório e outras possibilidades de execução ao violão.

A dupla função de docente e músico suscitou em mim reflexões pedagógicas e metodológicas sobre o estudo e ensino do violão nas várias etapas da formação musical, incluindo a busca por meios pedagógicos para auxiliar minha atribuição como performer e viabilizar, tanto quanto possível, um aprendizado mais ágil e motivador para os alunos. Por esse viés é que acreditamos que leitura à primeira vista pode ser importante para o violonista que deseja se inserir na formação especializada em música.

1.2 Metodologia da pesquisa

1.2.1 A definição do universo

A pesquisa está direcionada ao contexto do ensino institucionalizado de violão, delimita-se como bibliográfica, documental e empírica. A investigação envolveu principalmente o aspecto qualitativo de reflexões em diversas perspectivas.

A fim de refletir sobre a prática empírica e formação musical de profissionais com aptidão na leitura à primeira vista e na tentativa de complementar a discussão do objeto de estudo (MERKENS, 2004, p. 167), descrita nas pesquisas bibliográfica e documental, foi definido como universo de pesquisa um grupo de cinco violonistas.

Os violonistas estudados foram Fábio Zanon (São Paulo), Nicolás de Souza Barros (Rio de Janeiro), Eduardo Fernández (Uruguai), Mario Ulloa (Bahia) e Eduardo Meirinhos (Goiás).

Os entrevistados são reconhecidos como concertistas, cameristas, regentes, compositores, arranjadores ou professores de violão, além de, principalmente, possuir uma proficiência na leitura à primeira vista. Somando isso ao respaldo acadêmico – alguns atuam como docentes em universidades federais brasileiras – e artístico em cenário nacional e internacional, esses foram os critérios de seleção dos músicos a serem entrevistados presencialmente.

Os dados foram coletados e analisados em lugares, datas e com a utilização de instrumentos distintos, conforme descritos abaixo.

1.2.2 Instrumento de coleta de dados

1.2.2.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental

Foi utilizada uma bibliografia composta de trabalhos das áreas de Educação Musical, Cognição Musical, Práticas Interpretativas, Pedagogia do Instrumento e alguns da Musicologia Histórica que investigam as origens do violão moderno e de seus antecessores. Esses trabalhos proveram subsídios para uma reflexão de múltiplos pontos de vistas sobre o ensino e aprendizagem de instrumento musical, mais especificamente, o violão de concerto.

Além das publicações científicas, foram selecionados e analisados métodos que objetivam a aquisição e desenvolvimento da habilidade da leitura à primeira vista e direcionados ao estudo no violão “clássico”, guitarra elétrica e piano. Tais métodos

compuseram a literatura documental do trabalho. Após selecionar os métodos, foram identificadas as estratégias sugeridas e categorizados os dados para visualizar as mais recorrentes. A seleção das estratégias, dentre outras questões conduzidas no Capítulo 2, foi baseada na nossa reflexão empírica e corroborada pela literatura científica sobre o assunto.

As publicações utilizadas foram selecionadas a partir de um número maior de recorrências e triadas inicialmente pela busca das palavras chaves do trabalho nos idiomas português, inglês, francês e espanhol. Dessa forma todas as traduções dos excertos citados, sejam de fontes bibliográficas ou documentais, textuais ou em elementos gráficos que contém texto (ex. quadros e figuras), durante o presente trabalho são de nossa autoria.

1.2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Entrevistas semiestruturadas são utilizadas em pesquisa qualitativas com diversas funções e possibilitam colher dados que com significativa densidade de detalhes e perspectivas. Para tanto entendemos seu uso explicitada por Hopf (2004):

Um de seus usos é a transmissão de conhecimentos específicos sobre o campo de pesquisa em questão, gravação e análise da perspectiva subjetiva dos informantes, ou coletar dados relacionados com sua biografia [...], em trabalhos nos quais eles são a principal fonte empírica (HOPF, 2004, p. 203).

Os cinco violonistas especialistas citados no universo de pesquisa foram contatados previamente, convidados a participar e entrevistados presencialmente durante o trabalho de campo. Em outubro de 2011 foi possível encontrar três deles: Zanon, Barros e Fernández, em um mesmo evento violonístico que aconteceu da cidade de São Paulo (SP). Em abril de 2012 foi feita a entrevista com Ulloa em Salvador (BA) e em julho do mesmo ano foi realizada a entrevista com Meirinhos em Goiânia (GO).

Como as etapas de pesquisa literária e entrevistas foram feitas em períodos parcialmente concomitantes, surgiu a oportunidade de contatar outros três profissionais do violão por email. São eles: Paulo Porto Alegre (São Paulo), Caroline Delume (França) e Eric Boell (França).

A partir da sugestão de Barros, ao comentar sobre a necessidade de estudar obras direcionadas a cada *posição* do violão, foi contatado o violonista e compositor Porto Alegre por email para conhecer a intencionalidade de suas três *Séries de Estudos* por *posição*, no seu processo composicional.

Ainda durante as buscas pelas traduções das palavras-chave, encontramos a informação sobre violonista Delume, que é atualmente professora do Conservatoire National Supérieur de Musique et de Dance de Paris – CNSMDP, onde leciona a disciplina de leitura à primeira vista direcionada a violonistas. Foi feito o contato por email em busca de conhecer como conduz a disciplina.

O último dos contatos também ocorreu por esse meio, ao buscar métodos sobre leitura à primeira vista na internet. Então foi contatado Boell, guitarrista francês de jazz e autor de um número significativo de publicações instrucionais para este instrumento. Todos os participantes autorizaram a utilização literal de seus nomes nas citações.

A entrevista presencial foi pautada em um roteiro² acordado com o orientador desse trabalho. Teve o propósito de colher detalhes sobre a formação musical dos violonistas, suas concepções da leitura à primeira vista, como entendem a relação desta com a formação do violonista e que recomendações fazem para o desenvolvimento da habilidade em questão. Com os entrevistados por email, a discussão correu de forma mais flexível a partir de algumas das questões propostas no roteiro de entrevista.

Além das perguntas foi proposta uma prática de leitura à primeira vista com os entrevistados presencialmente, como será descrito adiante.

1.2.2.3 Definição do material para a prática de leitura à primeira vista

O material para a prática de leitura de partitura foi selecionado a fim de propor duas situações que exigissem demandas de dificuldades diferentes para a leitura à primeira vista dos violonistas. Baseado em conhecimento empírico, elaboramos, uma tabela que mostrasse como alguns aspectos ligados à escrita musical para violão interferem na fluência da leitura. Esta atividade não objetivou, de forma alguma, testar ou comparar as habilidades dos entrevistados e sim, colher diferentes opiniões sobre as mesmas obras.

A partir da tabela abaixo, percebemos que os períodos da História da Música que se encaixavam melhor nos perfis das obras procuradas eram o Classicismo e o Contemporâneo por conter aspectos técnicos e musicais contrastantes. Outro critério importante foi tentar selecionar obras *solo* e pouco conhecidas do repertório violonístico, já que o extenso conhecimento dos violonistas a respeito do repertório facilmente aumentaria a previsibilidade e fluidez da leitura. Selecionamos cinco obras de cada perfil de dificuldade para deliberar a escolha final com o orientador. Como para a observação dessa prática seria suficiente um

² Ver Apêndice 7.1.

pequeno trecho da música para colher as informações relevantes à pesquisa, então optei por utilizar apenas a primeira página das obras.

Fatores que influenciam na fluidez e precisão da leitura à primeira vista

Aspecto musical ou técnico	Torna a leitura mais fácil	Torna a leitura mais difícil
Ritmo	Menos diversidade	Mais diversidade
Compasso	Simple e composto	Irregular e misto
Altura	Intervalos próximos	Saltos
Tonalidade	Menos acidentes	Mais acidentes
Textura	Homofônica	Polifônica
Espaço do instrumento	Menos mudanças de posição	Mais mudanças de posição
Scordatura	Afinação padrão	Afinação diferente em alguma das cordas

TABELA 1: Fatores que influenciam a fluidez e precisão da leitura à primeira vista.

Uma vez que as peças foram escolhidas, fizemos uma edição da imagem original para omissão do título e nome do compositor, para que dificultasse a previsibilidade estilística.

As escolhas iniciais foram: *Introdução Op.201* de Luigi Legnani (1790-1877) e *Equinox* de Toru Takemitsu (1930-1996), que aqui nomearemos de *Situação 1* e *Situação 2a*, respectivamente. A primeira situação de leitura foi realizada com todos os violonistas entrevistados presencialmente, a segunda situação foi realizada com Zanon e Fernández. Barros recusou a proposta da atividade argumentando com dois motivos que sua própria fala descreve:

[Eu] me recuso a ler o segundo exemplo, observando que a scordatura incomum de Si bemol na segunda corda e Mi bemol na sexta corda tira a validade de muitos parâmetros da experiência. O fato de ser obra impressa também invalida pela possibilidade de alguns entrevistados já conhecerem a obra (Nícolas de Souza Barros).

Todos os entrevistados receberam o roteiro de entrevista previamente e foram instruídos claramente a respeito dos objetivos das atividades (HEMANNS, 2004, p. 209), perguntas e prática de leitura. Todavia, como Zanon e Fernández também mencionaram a dificuldade de ler a peça com *scordatura* diferente do padrão do repertório, deliberamos por substituir a peça por outra do mesmo perfil. A nova escolha, nomeada *Situação 2b*, foi *Viaje a la semilla* de Leo Brouwer (1939-), que contém a *scordatura* padrão. Esta obra também estava entre as selecionadas para o mesmo perfil de dificuldade. Barros foi contatado novamente para fazer a leitura dessa nova obra escolhida, mas relatou que não poderia mais

participar por motivos extrínsecos à pesquisa. A nova escolha foi executada por Ulloa e Meirinhos.

De certo modo o problema emblemático da *scordatura* na prática de leitura contribuiu significativamente com a discussão suscitada pelos referenciais teórico e empírico. O uso de outras afinações no violão é mais que uma exceção no repertório e a leitura ou estudo de obra musical em linguagem contemporânea exige preparação e estratégias específicas que supram a demanda do reconhecimento de novos símbolos e recursos estilísticos, como os propostos pelas peças utilizadas.

Por outro, mesmo sem haver objetivos quantitativos as informações mantiveram-se ainda em equilíbrio, visto que, no caso da obra contemporânea, dois violonistas leram a obra de Takemitsu e dois leram a obra de Brouwer.

1.2.2.4 Observação da prática da leitura à primeira vista

A prática de leitura proposta envolveu a coleta de muitas informações por vezes implícitas nas respostas e na própria performance musical. Essa observação subsidiou a percepção de comportamentos e estratégias utilizadas durante a leitura à primeira vista expressas ou não nas falas.

Os critérios de observação foram escolhidos com base nas reflexões da literatura científica que trata da leitura à primeira vista e nas recomendações dos métodos. Dentre eles pode-se citar o tempo de exposição visual à peça antes da execução, o controle da atenção na partitura, os momentos da leitura em que se olha para o instrumento.

A única diretriz recomendada aos violonistas antes da leitura foi a de observar a partitura breve o suficiente para não memorizar trechos específicos e desta forma tornar a atividade menos natural do que se pretendeu inicialmente. O tempo de exposição precedente à leitura não foi uma variável que julgamos necessária ao controle, visto que a atividade não teve objetivos comparativos. Então, os violonistas tiveram o tempo que consideraram necessário para começar a leitura.

Mais relevante foi colher as impressões de como se prepararam para tal atividade; que aspectos técnicos ou musicais observaram antes de executar e que atitudes consideraram necessárias à manutenção da fluência na leitura.

1.2.2.5 Gravações em áudio e vídeo

As entrevistas presenciais foram registradas em áudio e vídeo, incluindo a prática de leitura. Tal instrumento possibilitou não apenas a transcrição textual das informações, mas também a verificação posterior de aspectos não percebidos pela observação. Entre eles precisar em que trechos musicais os violonistas direcionam a vista para o instrumento, ou mesmo quanto repetem algum trecho.

Diversos momentos esse instrumento de coleta pode especificar e complementar sentidos quando utilizada a linguagem gestual ao violão, como “eu prefiro fazer esse trecho assim”, ou “antes de chegar nesse trecho eu visualizei o próximo”. A precisão desses aspectos contribuiu para triangular com as fontes bibliográficas e documentais os comportamentos e estratégias utilizadas pelos músicos estudados em atividade de leitura.

Outros aspectos importantes da leitura à primeira vista poderiam ter sido observados e precisados se houvesse à disposição instrumentos para medir e acompanhar os movimentos dos olhos durante a leitura, como mostraram estudos sobre o assunto. Todavia, a abordagem qualitativa permitiu absorver tais informações e subsidiar as discussões que serão explanadas no decorrer do trabalho.

1.2.3 Instrumentos de organização e análise dos dados

1.2.3.1 Constituição do referencial teórico

As reflexões provenientes das pesquisas bibliográfica e documental subsidiaram o entendimento dos conceitos, questões e recomendações que nortearam as discussões do presente trabalho, tanto do ponto de vista da educação musical, quanto da cognição musical, práticas interpretativas e pedagogia do instrumento. Estas constituíram o referencial teórico da pesquisa: viabilizaram a percepção de como se dá o ensino e aprendizagem de instrumento e mais especificamente do violão de concerto; elucidaram a importância da habilidade da leitura à primeira vista; mostraram questões inerentes ao instrumento e sua escrita; e subsidiaram a compilação de sugestões para a aquisição e desenvolvimento desta habilidade no processo de formação do violonista.

A multiplicidade de fontes e perspectivas denota como a pesquisa em Educação Musical se mostra interdisciplinar na essência de seu entendimento e como a abordagem qualitativa pode tornar rica a discussão conceitual sobre o ensino e aprendizagem de uma habilidade pouco problematizada, até mesmo no âmbito acadêmico do violão.

1.2.3.2 Realização de transcrições textuais

As transcrições de depoimentos são úteis, principalmente, para a materialização de dados subjetivos e facilitar a seleção de trechos a serem citados, ou mesmo descrever situações comportamentais passageiras durante a entrevista (KOWAL; O'CONNELL, 2004, p. 248), como identificar um gesto no violão, ou ressaltar momentos de descontração.

Os dados das entrevistas foram transcritos textualmente com esses objetivos. Em seguida foi feita a análise e seleção de trechos para integrar o corpo de citações utilizadas nos Capítulos 3 e 4. Tais citações foram inseridas com aspas e sobrenome do autor, quando utilizadas dentro do texto e sem aspas, nome e sobrenome, quando utilizados através de recuo de margem. As demais citações seguem as normas da ABNT.

Diversos termos técnicos do violão foram utilizados pelos violonistas e pelas referências bibliográficas e documentais. Estão sinalizados por destaque em estilo “*itálico*”. Os mais relevantes foram, além de esclarecidos através de notas de rodapé, compilados e resumidamente conceituados no “Glossário” do trabalho para fins de melhor entendimento.

As transcrições textuais proporcionaram, quando necessário, o resgate e verificações das informações obtidas de forma objetiva e as citações literais utilizadas serviram para atestar os conceitos compreendidos em nossa leitura e permitir que o leitor tire suas próprias conclusões a respeito do assunto debatido pelos violonistas.

Nesta etapa foram incluídos os textos das entrevistas por email com Delume, Porto Alegre e Boell.

1.2.3.3 Análise dos depoimentos

Os depoimentos dos entrevistados foram, depois de transcritos, analisados com o intuito de conhecer em detalhes suas experiências sobre o ensino e aprendizagem do violão e seus pontos de vista sobre a leitura à primeira vista. Tais dados foram categorizados em diversos tópicos que compuseram as reflexões nos dois últimos capítulos: aspectos relevantes da formação dos especialistas que contribuíram para o desenvolvimento da leitura; concepção da formação do violonista e a importância da leitura; questões da leitura à primeira vista no violão; e recomendações para o desenvolvimento da leitura na formação do violonista foram os grupos de tópicos comuns que trouxeram as concepções dos violonistas especialistas que participaram tanto presencialmente quanto por email.

Este instrumento de análise foi o principal responsável pela constituição do referencial empírico da pesquisa. Com isso, tal referencial foi posto em diálogo e confronto

com o teórico, que acontece no Capítulo 4. Tópicos estes que se desdobraram também no Capítulo 4, onde ocorre o diálogo do referencial teórico exposto no Capítulo 2, com o referencial prático do Capítulo 3.

1.2.3.4 *Análise das gravações em áudio e vídeo*

Analisar as gravações de áudio e vídeo serviu principalmente para complementar e assegurar as informações, bem como para colher impressões implícitas na fala dos violonistas. Também foi útil para auxiliar na observação da prática de leitura ou enfatizar um aspecto gestual que aconteceu durante a entrevista.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE INSTRUMENTO E A LEITURA À PRIMEIRA VISTA

A formação do instrumentista em nível profissional tem sido considerada um desafio por várias questões, entre elas, a tentativa de se desvencilhar de algumas práticas do chamado “modelo conservatorial” a favor de uma formação musical e humana mais completa por demanda do próprio mercado de trabalho. Este tem exigido competências necessárias para a inserção social de músicos que trabalham com a prática instrumental. Dentre elas, além de saber lidar com uma pluralidade de gêneros, estilos de música e perfis de instrumentista e dos conhecimentos técnico-musicais necessários para sua expressão musical, a formação pedagógica do instrumentista também será significativamente requisitada, visto que “a atividade profissional do músico instrumentista está quase sempre ligada à atividade pedagógica, seja por opção profissional ou por necessidade de colocação no mercado de trabalho” (CARVALHO; RAY, 2006, p. 1027).

Apesar de criticado, o “modelo conservatorial”, continua sendo fortemente influente no processo de formação do instrumentista no Brasil, visto que o domínio técnico e dedicação prioritária ao instrumento ainda fazem parte do perfil do intérprete, seja ele solista ou não. Todavia, como adaptação ao mundo moderno e contemporâneo de múltiplos suportes de apoio às diferentes linguagens artísticas e especialmente à música, outras perspectivas pedagógicas emergiram de práticas musicais diversas, como a música popular urbana e a ascensão das tecnologias, que fomentaram novas estratégias de ensino e aprendizagem da música, constituindo, assim, novas bases para a pedagogia da performance instrumental.

2.1 Investigando o panorama do ensino de instrumento

2.1.1 Bases epistemológicas para o ensino de instrumento e leitura à primeira vista

Atualmente se sabe que o sucesso na performance musical não fica a cargo de algum tipo de intervenção divina, ou apenas de talento inato e sim, de extrema dedicação ao instrumento, com nível elevado de minúcia e critério, com inúmeras repetições de fragmentos da obra, a fim de controlá-la técnica e musicalmente. Cada repetição tem de ser executada

com constante autoavaliação e monitoramento, pois “a mera repetição de uma atividade não levará automaticamente à melhoria, especialmente, na precisão da performance” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 367) e isso implica em um número de horas acumuladas de *prática deliberada*.

A *prática deliberada* é um termo conhecido por diversas áreas da atividade humana e é conceituado essencialmente como “atividades especialmente designadas para aperfeiçoar níveis de performance” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 368). E a *expertise*³ na performance musical é resultado de um extenso período de estudo dominado por essa prática deliberada (JØRGENSEN, 2002, p. 106). Conquanto o conceito seja comumente utilizado em níveis de *expertise* em alguma tarefa, neste trabalho adaptaremos o conceito original dessa *prática* para um conjunto de atividades estratégica e sistematicamente pensadas para otimizar como o ser humano se apropria da informação, nesse caso a música, também em diversos níveis de aprendizagem. Dessa forma o conceito de *prática deliberada* se configuraria melhor como meta.

Essas atividades executadas com tamanha consciência resultam em processos cognitivos nos quais o indivíduo, ativo e reflexivo, percebe quando um ato o faz guardar melhor ou mais rapidamente uma informação do que outros, ou seja, otimizando esse aprendizado. Nessa direção utilizaremos o conceito de *metacognição* segundo a ótica de Flavell (1979), como um “conhecimento ou crença sobre quais fatores ou variáveis agem e interagem de forma a afetar o curso e o resultado cognitivo do empreendimento” (p. 907). Esse conceito pode também ser entendido como “aprender a aprender” (DANSEREAU *et al*, 1979, p. 65), ou “pensar sobre os próprios pensamentos” (HACKER, 1998, p.3).

A metacognição se configura como uma necessidade, em se tratando de um mercado competitivo de música instrumental e envolve uma série de atitudes reguladoras de grande utilidade à preparação da performance, como mostra Susan Hallam:

O músico também deve ter habilidades metacognitivas bem desenvolvidas, incluindo o conhecimento de como utilizá-las para apoiar a prática, por exemplo, administrar o tempo de forma adequada para ser capaz de cumprir os prazos, manter a concentração, manter a motivação e compreensão da preparação necessária para garantir elevados níveis de performance (HALLAM, 2001, p.28).

Neste mesmo trabalho, Hallam conclui que de fato músicos “aprendem a aprender” e sugere que a razão pode ser a necessidade de sobreviver em um mercado de trabalho

³ Utilizaremos o termo *expertise* como sinônimo de ‘alto desempenho’.

competitivo (2001, p. 36). Em outro trabalho esta autora e Barry trazem que “a prática é mais efetiva quando é deliberada e consciente. Adquirir habilidades metacognitivas é central para a prática eficiente e efetiva” (BARRY; HALLAM, 2002, p. 160).

As ideias acima expostas estão diretamente ligadas a uma postura ativa do aprendente frente aos conhecimentos, novos ou não, que enfatiza uma visão do *praticante reflexivo* (SCHON, 2000), consciente da *autorregulação* de suas ações (NIELSEN, 2001), em um tipo de *autoensino* (JØRGENSEN, 2004). Nesse trabalho Jørgensen expõe várias estratégias para a prática instrumental e autoavaliação, assumindo a divisão da prática em: “prática tocando” efetivamente e “prática sem tocar”⁴. Dessa forma, profissionais, estudantes e instrumentistas criam ou aprendem uma série de procedimentos músico-instrumentais, de acordo com sua necessidade pessoal (SANTOS; HENTSCHE, 2009, p.73), a fim de suprir a demanda dos requisitos cotidianos que o estudo e (ou) ofício lhes impõem. Contudo, alguns destes procedimentos dependem da natureza individual do instrumento, apesar de que outros têm tendências mais generalistas e úteis aos demais instrumentos (HALLAM, 2001, p.30).

Cavalcanti, em seu trabalho *Crenças de autoeficácia e seu papel na autorregulação da prática deliberada de músicos instrumentistas* (2008), sintetiza com clareza a relação entre tais conceitos:

A autorregulação da aprendizagem requer que o aluno aprenda a aprender. Isto pode incluir a necessidade de aferir o que é preciso fazer ao iniciar o estudo de uma peça, estar atento aos pontos onde poderão surgir possíveis obstáculos, ser capaz de reconhecer os erros, controlar e avaliar o progresso do trabalho ou mesmo estar disposto a agir apropriadamente para sobrepujar os problemas que possam surgir (CAVALCANTI, 2008, p. 1).

Não apenas o caminho escolhido para adquirir, organizar e integrar novos conhecimentos é garantia de eficácia no empreendimento; faz-se necessário também atentar para o estado motivacional e afetivo do aprendente (NIELSEN, 1999, p.276), visto que esse fator tem sido um importante determinante dos níveis de *expertise* atingidos na música (HALLAM, 2002, p. 232).

No que toca ao desenvolvimento de habilidades a leitura de um texto, em princípio, consiste em uma série de repostas a uma série de sinais (GUILLAUME, 1949, p.415). Neste sentido Hakim (2007) comenta que “estudos realizados tanto na leitura da linguagem – verbal – como na da partitura musical mostram que, tirando a diferença no conteúdo a que se trata cada campo, apresentam-se características comuns aos dois” (p. 143).

⁴ Idem, ibidem, p. 88.

As leituras na linguagem verbal e musical apresentam características em comum, no que se trata em depender de processos cognitivos. Esses processos cognitivos, na música, são gerar um som (vocal ou instrumental) a partir da conversão dos sinais gráficos em impulsos motores. Essa correspondência entre sinais e movimentos permanece incompleta e irregular, visto que cada sinal não corresponde sempre ao mesmo toque, seu significado depende da clave, indicação da tonalidade na armadura entre outros (GUILLAUME, 1949, p. 416).

Na mesma direção, Hakim (2007) sugere outro aspecto que demonstre essa irregularidade na associação entre leitura textual e leitura de partitura:

[...] poderia se dizer que, em princípio, na leitura da linguagem ou da música o movimento dos olhos se dirige no sentido que segue a informação (palavras ou notas), apenas de que na partitura a direção é mais complexa, dependendo do tipo de textura exposta (HAKIM, 2007, p. 145).

O termo *leitura à primeira vista* tem sido amplamente empregado na literatura, mas por se tratar de uma habilidade, uma gama de variáveis é colocada como questão. O tempo e a forma de exposição ao material escrito (se apenas contato visual ou não), o nível de contato com a notação, o estilo, o instrumento, são apenas algumas dessas variáveis relacionadas à leitura e que não permite chegar a um único conceito. Lehmann e McArthur (2002) exemplificam a ampla concepção do termo:

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 uma execução depois de 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).

Uma dessas visões corrobora com a ideia de Gabrielsson (2003), quando diz que “leitura à primeira vista significa tocar sem nenhuma prática precedente da partitura no instrumento, tocar *a prima vista*” (p. 243). Entendemos a preocupação com o nível de contato anterior com o material, mas concordamos mais com um quarto conceito, apresentado por Lehmann e McArthur:

Poderia se limitar a descrição de leitura à primeira vista em algo que requer que a música seja fisicamente tocada (gesticulada, que soe suave ou de outra forma) em um andamento aceitável e com expressão apropriada, assim, excluindo a mera decifração da notação, especialmente com o tedioso e lento tatear das notas [...] (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 135).

Mais próximo da visão de Lehmann e Kopiez (2009), quando diz que “pode-se nunca ler à primeira vista no nível de uma performance ensaiada, mas chegar próximo dela parecer ser muito mais uma questão de treino” (p. 349), a exata concepção que sugerimos é a da leitura à primeira vista como a habilidade que proporciona uma execução musical com o mínimo de ensaio possível (seja gestual ou mental), com vistas a se aproximar do cuidado expressivo e técnico de uma performance ensaiada ao máximo possível. Dependendo da complexidade da obra, o resultado pode ser satisfatório já na primeira leitura.

A habilidade da leitura à primeira vista envolve uma representação mental do sinal processado antes de se produzir o som (SLOBODA, 1978; HODGES, 1992; GHIENA, 2008) e ao produzir o som, apenas se checa as representações internas (FIREMAN, 2008). Por ser uma habilidade possível de ser automatizada, vide intérpretes que leem com eficiência e expressão musical à primeira vista, alguns autores a descrevem como uma tarefa de transcrição (SHAFFER, 1982), onde se converte uma notação em um impulso motor, como ler em voz alta ou digitar de um documento (FINE; BERRY; ROSNER, 2006, p. 431). Todavia, na mesma direção de Guillaume (1949), acreditamos que a ideia de conversão não satisfaz por completo, sobretudo porque, como sugere Palmer (1997), “a música tonal ocidental desenvolveu uma notação que representa as informações de altura e duração muito explicitamente, mas intensidade e timbre apenas aproximadamente” (p. 119). Mais frágil se torna essa ideia de mera conversão, se se leva em conta que uma leitura à primeira vista pode carregar conteúdos expressivos da música, como o ato de interpretar, de conceber inflexões de agógica, articulação, dinâmica e outros, que dependem da familiaridade com o estilo, visto que apenas a notação presente (mesmo existindo recursos escritos para alguns destes) não se fará suficiente para tal.

Thompson e Lehmann (2004) sugerem que, a leitura à primeira vista enquanto processo cognitivo pode ser dividido em três estágios sucessivos: (1) percepção da notação; (2) processamento da notação e (3) execução do resultado motor (p. 146). Não existe exatamente uma medida que temporize cada estágio, mesmo que pareçam acontecer instantânea e concomitantemente. Na mesma direção, Drake e Palmer (2000) mencionam que “a performance musical em uma tarefa de leitura à primeira vista envolve a identificação de eventos musicais, concepção estrutural de suas relações e a coordenação dos movimentos necessários para produzi-la” (p. 28).

McPherson (1995) enumera cinco aspectos da performance musical e Kopiez *et al* (2006) cita a leitura à primeira vista como uma das “cinco habilidades básicas que todo

músico deve adquirir” (p. 5), sendo as outras: execução de memória, execução de ouvido, técnicas de ensaio e improvisação (SEBASTIANI; MALBRÁN, 2003; KOPIEZ; LEE, 2008).

Pesquisas sobre a leitura à primeira vista apontam conceitos inerentes aos processos cognitivos que serão tratados neste trabalho, tais como, ao se observar músicos em tarefa de leitura, conceituaram como *fixação* o momento em que absorvem informações com a vista parada (fixa) e *movimentos sacádicos*, quando a vista “salta” a uma próxima *fixação* (KINSLER; CARPENTER, 1995; FURNEAUX; LAND, 1999; FIREMAN, 2010). Tais movimentos denotaram que a leitura musical não é feita nota por nota – assim como a textual não é feita letra por letra – e sim, em unidades significativas, denominadas *chunk* (WOLF, 1976). A leitura em reconhecimento de unidades significativas depende principalmente da familiaridade com a notação e estilo musical. Por vez essa familiaridade pode causar o que se conhece como *proofreaders’ error*, ou “erro de revisão final”⁵, que é a situação quando a predição do leitor por um estilo específico “corrige” notas inconscientemente em música de outro estilo, imaginando estarem erradas (SLOBODA, 2005, 2008).

Esse conjunto de variáveis permitiu que se convencionasse um índice para aferir tal habilidade, é o *eye-hand span*, ou “intervalo olho-mão”⁶, que denota em valores (notas, tempos ou compassos), o quão antecipado o leitor consegue ler (SLOBODA, 1977, 1978, 2008; KINSLER; CARPENTER, 1995; FURNEAUX; LAND, 1997, 1999; WATERS; UNDERWOOD, 1998; FIREMAN, 2007, 2010; PASTORINI, 2011). Este importante índice de medida da leitura é uma analogia ao *eye-voice span*, utilizado em um trabalho relacionado à leitura escrita do inglês, de Wanat e Levin (1967). Nesse estudo, foi pedido a participantes que lessem um parágrafo de texto em voz alta e num determinado momento, foi desligada a luz e o participante foi desafiado a dizer que palavras viriam a seguir, na sua leitura, quando apagaram a luz.

Uma vez entendidas as bases conceituais que conduzirão o trabalho, revisemos algumas práticas no ensino de instrumento e do violão que apontam para a concepção contemporânea levantada nesta fundamentação teórica.

2.1.2 Práticas pedagógicas na formação do instrumentista

Com vistas a lidar com essa realidade no mercado de trabalho atual, o ensino institucionalizado de instrumento não tem sido pesquisado apenas sob a ótica musical, mas

⁵ Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari.

⁶ Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari.

também a partir da psicologia cognitiva e da pedagogia, a fim de incitar reflexões e, conseqüentemente, a produção de subsídios pedagógicos para o aperfeiçoamento das habilidades necessárias a *expertise* na performance.

Sabemos que o ensino de instrumento pode ocorrer em diversos contextos sociais, como escolas de ensino especializado de música, educação básica, ONG's, aulas particulares, círculos sociais entre outros. O mesmo pode planejado levando-se em conta diversos aspectos, seja em uma abordagem tutorial ou coletiva, presencial ou à distância e utilizar diversas opções de suportes para escrever sua música, tais como partitura, *cifra* e *tablatura*. Não obstante a pluralidade em que ocorre a transmissão e apropriação de música delimitaremos a reflexão ao âmbito do ensino institucionalizado de música, onde ocorre com mais frequência a formação de músicos solistas, a partir de uma abordagem predominantemente tutorial e presencial.

Acreditamos que não é possível discutir o ensino de instrumento sem mencionar o conhecido “modelo conservatorial”, conquanto não seja o objeto de pesquisa. O fato é que o ensino tutorial de instrumento ainda é influenciado por algumas das práticas desse modelo, tais como: sequencialidade; privilégio a exceção à média; privilégio dado à escrita; desprestígio da audição em relação à escrita; nenhuma preocupação com as questões musicais; separação entre teoria e prática; e exercer controle total sobre os destinos do alunado (JARDIM, 2002, p. 108-10), na mesma direção Penna (1995) já considerava que os professores desse modelo “ensinam como foram ensinados” (p. 103). Todavia acreditamos que um acesso cada vez maior a pesquisas nacionais e internacionais da área – como as fomentadas por grandes associações de pesquisa em música do Brasil, tais como a ANPPOM e ABEM – podem indicar uma sensível mudança em como se considera o ensino de instrumento e do violão mais especificamente.

Esta discussão inicial não objetiva dualizar, comparar, ou avaliar práticas pedagógicas no ensino de instrumento musical e sim, refletir sobre múltiplas perspectivas que tem permeado o ensino de instrumento sob o viés da prática pedagógica e como o acesso à pesquisa tem contribuído significativamente para subsidiar novas inflexões e reflexões que subsidiem um ensino instrumental de música contextualizado com o aluno.

Destarte visitemos algumas práticas pedagógicas de autores do ensino de instrumento, que sugeriram mudanças nas antigas práticas do ensino do “modelo conservatorial” nesses espaços.

De forma mais ampla, Souza (2001) discute uma formação baseada nas competências, enquanto “conjunto de conhecimentos [...], habilidades [...], e atitudes [...]” a

favor de um ensino mais pleno e colaborativo. E para exemplificar, ele demonstra paradigmas que se pretende superar a favor de outros, que se pretende implantar, como ilustra o quadro abaixo:

Pressupostos para formação por competências	
Paradigma em superação	Paradigma em implantação
Aula expositiva	Problematização
Professor especialista	Professor facilitador
Disciplina isolada	Interdisciplinaridade
Teoria versus prática	Contextualização
Sala de aula	Ambiente de formação
Conteúdo	Competência
Aprender	Aprender a aprender
Avaliação	Acompanhamento
Turmas homogêneas	Turmas heterogêneas
Registro de notas	Registro de resultados

QUADRO 1: Pressupostos para a formação de competências. Fonte: SOUZA, 2001, p.3.

Com essa proposta, já se percebe uma concepção de transferência “vertical” do conhecimento a ser superada – ou, nas palavras de Freire na sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), uma espécie de “educação bancária”⁷; em contraposição a outra “horizontal”, a ser difundida. Além desse ponto, poder-se-ia levantar outros que corroboram com uma sensível mudança, como “Professor facilitador”, “Contextualização”, “Aprender a aprender”. Essa transferência “vertical”, como mostrado, indica uma prática em que a aula é centrada no professor, quando o ideal seria “um professor de instrumento cujo modelo de aula seja mais centrado no aluno” (HALLAM, 2006, p.165). E um modelo centrado no aluno, pode ser sinônimo de: fazer sugestão de repertório e deixar que ele escolha (NASCIMENTO, 2006, p. 765); considerar suas potencialidades e respeitar suas limitações (RAMOS; MARINO, 2002, p. 1); e que de alguma forma possibilite a autonomia de criação (SANTOS, 2009a, p. 1179).

A iniciação ao violão tem-se demonstrado uma pauta corrente em investigações, visto que a influência conservatorial imprime regularmente deficiências de ensino e aprendizagem

⁷ “Na concepção ‘bancária’ [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 34).

durante a formação do aluno violonista e traz com isso, inquietações de pesquisadores. Exemplo disso pode ser encontrado em Queiroz (2000), que investigou problemas na iniciação de alunos de violão em um conservatório e aplicou conceitos de Schafer e Paynter, no advogar de uma ênfase no estudo da percepção auditiva antes da leitura musical.

O repertório também tem sido um fator que deflagra a “sequencialidade” do modelo conservatório levantada por Jardim (2002). No entanto, pedagogos do instrumento sugerem que a utilização de uma música contemporânea no estudo pode resultar em benefícios expressivos e de compreensão em um retorno aos estudos de obras do repertório Clássico e Romântico (APTHORP, 2005, p. 46). Destarte, “muitos autores defendem que a ampla variedade de estilos musicais deve estar presente desde as primeiras aulas de piano, incluindo peças com sonoridades contemporâneas” (DESTREGIA, 2012, p. 1304).

Ainda sobre o repertório, Ramos e Marino (2002) mostram que é “essencial que o professor valorize a fase anterior à leitura [...], [buscando uma] melhor adequação do repertório e da criação de atividades para que o ensino do instrumento seja prazeroso e esteja em consonância com cada etapa do desenvolvimento motor e cognitivo do aluno, [...] inclusive fazendo uso de imitação como auxílio” (p. 2). Nesse sentido Matos (2009), defende em sua tese de doutorado uma possibilidade de formação do instrumentista a partir de uma preparação técnica por meio da prática do Choro, evidenciando a relevância de que gêneros populares também podem fornecer recursos técnico-musicais e fazer parte da constituição do material didático para ensino do instrumento, que nesse caso é o violão.

A “sequencialidade” do Modelo conservatorial pode ganhar outra conotação, quando se leva em conta um professor que conhece as capacidades e dificuldades do aluno, que planeja metas e seleciona uma “sequência” de músicas contextualizadas com o desenvolvimento técnico-musical e cognitivo e motivacional desse aluno. Mesmo que a tradição exerça forte influência na abordagem do professor, as pesquisas aqui mostradas denotam a adaptação deste modelo às demandas das reflexões contemporâneas do ensino instrumental.

Pode-se também tentar a adaptação desses gêneros populares em forma de arranjo para o instrumento direcionado às necessidades do aluno, visto que, na ótica de Freire, Mendonça e Freire (2004), “a elaboração do arranjo não é uma atividade descontextualizada, pois o arranjador necessita imaginar a capacidade técnica do instrumentista que irá executar a música e antever as possibilidades nos processo de aprendizagem” (p. 2).

Esses arranjos, ao serem transmitidos pelo mesmo suporte do ensino tradicional, a partitura, possivelmente incitarão a curiosidade do aluno em tentar relacionar os signos que se

encontram a sua frente, durante uma leitura musical, à sua referência sonora da música antes do estudo.

Inclusive, quanto à leitura, atualmente já se verifica uma consciência significativamente distinta do “modelo conservatorial”, em que é tratada com um “código abstrato que se esgota em si mesmo” (PENNA, 1995, p.105). Santos (2002) mostra como a leitura musical se dá concomitante a outros processos cognitivos, ratificando a importância do elo visual-aural para uma prática mais completa do ensino de música:

Acredita-se que a leitura musical engloba modalidades de escuta interna, podendo esta ser efetuada por leitura silenciosa, por emissão vocal, ou ainda por execução instrumental, bem como combinações e integrações dessas modalidades (SANTOS, 2002, p.1).

Ao se ter consciência de que os processos cognitivos não acontecem de forma isolada na execução musical, torna-se útil imprimir uma abordagem interdisciplinar no ensino de instrumento, a fim de aperfeiçoar equilibradamente as várias habilidades necessárias na performance. No mesmo sentido de Santos (2002), Lehmann, Sloboda e Woody (2007), ao apontar várias habilidades necessárias na tarefa de leitura, sugerem que esta última “não está meramente comprometida com processos mecânicos de conversão visual em impulsos motores automaticamente” (p. 117).

Na direção de aguçar outras competências importantes para a aprendizagem do violão. Nascimento (2006) utiliza em sua prática, além de questões técnico-idiomáticas do instrumento, “exercícios de percepção melódica, rítmica e harmônica de forma analítica e reflexiva”; e “reflexões sobre o contexto histórico e estético das composições abordadas”, com vistas em uma “formação musical mais completa, onde os educandos podem adquirir um maior leque de possibilidades para atuação [...] (seja em nível profissional, ou apenas como lazer)” (p. 765).

Esta concepção mais holística do ensino de instrumento, bem como a consciência de que as resoluções de problemas na preparação da performance se conotam como uma espécie de processo criativo, não apenas estando submisso ao que está escrito na partitura, também pode ser percebida nas palavras de Santos (2009b), quando menciona que “o instrumentista, ao posicionar-se de maneira aberta, pode utilizar suas ferramentas – timbre, dinâmica, tempo, articulação e técnica instrumental – de forma a proporcionar uma obra interpretativa sempre nova” (p. 92).

A formação de músicos solistas é frequentemente associada à uma abordagem tecnicista focada no resultado motor da performance. Além de discordar disso, apresentamos

a visão de um dos autores que concebem um sentido do termo ‘técnica instrumental’ em uma perspectiva que foge à visão da simples capacidade motora de reproduzir o que está escrito, sendo relevado com bastante importância dentro da pedagogia do instrumento:

O domínio da técnica do instrumento se relaciona diretamente com expressão, exigindo do executante um certo nível de compreensão daquilo que se propõe a tocar, que envolve estilo, fraseologia, dentre outros aspectos que serão determinantes no resultado da performance (SCARDUELLI, FIORINI, 2012, p. 1179).

Sobre este assunto, um dos grandes violonistas e pedagogos do instrumento no século XX, Carlevaro, tem uma contribuição mais ampla sobre a mecânica instrumental no seu livro *Escuela de la guitarra* (1978):

No que corresponde diretamente à mecânica instrumental, todo trabalho em que a mente não participe de forma ativa deve-se considerar nocivo e prejudicial para o verdadeiro desenvolvimento das faculdades técnicas. O violonista, para sua formação integral, deve ter uma ideia concreta e consciente de sua atitude frente ao instrumento [...] (CARLEVARO, 1978, p. 35).

Concepção muito próxima e anterior a de Carlevaro é a de Mejia em *La dinamica del violinista* (1947). Mejia explana diversos tópicos que também fogem à prática repetitiva e irreflexiva do “modelo conservatorial” e que pode ser considerada na visão dele como a “determinação precisa de movimentos musculares perfeitamente individualizados e automatizados pelo pensamento” (p. 7). Este autor aborda desde o entendimento do conceito de fadiga muscular no estudo do violino, memória muscular, representações mentais do movimento, ao aperfeiçoamento da escuta na afinação. Essas ideias demonstram, dentre outros aspectos, a importância da consciência no estudo e do conceito de *autorregulação* (NIELSEN, 2001) no estudo do instrumento. Poder-se-ia sugerir pelas congruências nas concepções, proximidades temporais, territoriais e linguísticas, que Carlevaro adotou e adaptou o legado de Mejia para suas práticas violonísticas.

Carlevaro emerge como um grande questionador das práticas violonísticas irreflexivas, buscando formas mais efetivas de aprender, compreender a função do corpo nisso e comunicar a arte com a devida técnica e expressão musical. Seu legado pode ser percebido nas próximas gerações de violonistas. Sua concepção da consciência do corpo na performance do violonista é claro na fala de um de seus alunos, Eduardo Fernández (um dos violonistas convidados a participar da pesquisa) em *Mecanismo, técnica, aprendizaje* (2000).

Nesta obra Fernández apresenta com detalhes do aprendizado de mecanismos motores simples e construção de elementos técnicos do violão a partir da consciência corporal, enfatizando, também, duas etapas que ele denomina de “localização mental e cinestésica da sensação neuromotora dos movimentos desejados” e “memorização dessa sensação com poucas repetições” (p. 16). Sugere que as reflexões sejam feitas acompanhadas ou não do instrumento.

Essa ideia também encontra eco na ampla concepção de Vieira (2008), sobre utilização do corpo e o foco no processo de aprendizagem do aluno:

É necessário compreender o movimento em seu próprio corpo, ter um foco para aprender, saber onde olhar e em quê pensar no momento em que se recebe a informação, através de experimentações e ações propostas por um orientador, percebendo que o corpo é uma consciência de aprendizado em si (VIEIRA, 2008, p. 273).

Percebemos com clareza que essa concepção de ensino do violão, que conscientiza para um melhor aproveitamento do corpo no processo de preparação da performance e permite ao aluno mais autonomia nas escolhas técnico-instrumentais cada vez mais parece se distanciar da visão prioritariamente mecânica de educadores musicais.

Questões técnico-idiomáticas normalmente são inquietações de instrumentistas que, ao se veem docentes e com vistas em conhecer melhor os limites dos alunos, compartilham ferramentas pedagógicas com os pares, como em Glaser e Fonterrada (2007) que coloca questionamentos a respeito da formação do músico-instrumentista e das dificuldades em obter um tipo de formação completa, que prepare o músico para tocar e lecionar (p. 27). Todavia uma das fragilidades dessas publicações sobre práticas pedagógicas instrumentais é que em se tratando de possíveis soluções para problemas técnicos, autores, inconscientemente ou não, por vezes expressam suas práticas como superiores a outras, deixando implícito um tom de discurso normativo.

A atividade de ensino de instrumento tem se configurado como uma das mais representativas para o músico-instrumentista; que busca espaço para comunicar sua arte dentre as outras; e que nem sempre (ou quase nunca) se mostra consonante com as possibilidades que oferece o mercado e mídia local. Desta forma “é importante que o professor ofereça um panorama das atividades profissionais possíveis em música no Brasil procurando levar em conta as capacidades e limitações desse aluno” (HARDER, 2003, p. 37). No mesmo sentido, Tourinho (2011) comenta que “é preciso propiciar o desenvolvimento de competências que o mundo moderno e o mercado de trabalho passou a exigir” (p.345).

Do violonista, formado academicamente por um ensino predominantemente tutorial, o mercado de trabalho exigiu a busca incessante por espaços de atuação e funções diversificadas na música, como ressalta Tourinho (2011) quando diz que “sem ser um instrumento integrante de orquestra o violão oferece, por outro lado, uma gama de possibilidades de atuação por suas características intrínsecas de portabilidade e adaptação” (p. 342). E continua a respeito das possibilidades de trabalho do violonista contemporâneo:

O seu campo de atuação foi ampliado visivelmente nas últimas três décadas, disputando com o não graduado, mas que possui preparo prático no exercício, de muitas funções, seja como intérprete, agente, produtor, diretor, comerciante, compositor, arranjador, músico de estúdio e de mídias, apenas para exemplificar (TOURINHO, 2011, p.342).

Esse ponto de vista ‘mercadológico’ muitas vezes é deixado de lado pelo professor, frente à necessidade de preparar um instrumentista durante o curso, já que por muitas vezes o contato que esse aluno teve com o instrumento antes do curso superior é mínimo. Harder, na obra anteriormente citada, vislumbra outras competências para o professor contemporâneo de instrumento, relacionando mais a teoria à prática e que fogem ao padrão do dito modelo conservatorial:

O novo professor de instrumento deve ser capaz de adaptar os programas preestabelecidos pela Escola de Música às múltiplas opções de atuação desejáveis, buscando contemplar em suas aulas a integração entre a Execução Musical e atividades de apreciação, composição e improvisação, objetivando não apenas a aquisição de habilidades técnicas e motoras por parte de seus alunos [...] (HARDER, 2003, p. 37).

As reflexões de Harder e Tourinho se mostram um passo à frente para o desvencilhamento de outra característica do criticado Modelo, que “exerce controle total no destino do aluno”. Essas autoras demonstram a consciência da necessidade de apresentar aos alunos possibilidades para tornarem-se profissionalmente independentes. Na direção de apresentar outras competências envolvidas no ensino instrumenta, Queiroz (2010) elenca, além dos aspectos técnicos, vários tópicos que considera relevante de se desenvolver na formação do violonista, dentre eles: concentração; estabelecimento de metas exequíveis; autoavaliação constante; uso de estratégias flexíveis; e visualização de um plano global (p. 200). Com isso, o mesmo autor evidencia que:

O processo de formação do violonista deve lhe permitir lidar e conhecer: elementos interpretativos relacionados aos períodos, estilos e gêneros de diferentes expressões musicais; características e definições composicionais

diversas; aspectos técnicos de cada repertório; e aspectos culturais em geral (QUEIROZ, 2010, p. 203).

Outro viés do ensino (e que parece ser pouco relevante sob uma ótica conservatorial) é atentar para o estado emocional do aluno; isso pode ser constatado através dos trabalhos de Edson Figueiredo (2010) sobre a motivação de bacharelados em violão a partir um conceito de autodeterminação; e de Cavalcanti (2009), que deflagra a autoconfiança como um dos aspectos diretamente ligados ao interesse e compromisso do aluno com o estudo de música:

No percurso que conduz à expertise, instrumentistas de tradição clássica irão enfrentar obstáculos ou situações desafiadoras de ordem física, emocional e cognitiva, nas quais a confiança em suas próprias capacidades poderá tornar-se um elemento-chave no que se refere à qualidade de seu desempenho ou até à continuidade de seus estudos musicais (CAVALCANTI, 2009, p. 93).

O fator emocional pode ser um paradigma ainda mais difícil de transpor, se se leva em conta que o violão tem em seu repertório grande número de obras solo, percebendo-se com isso a grande atenção dada ao ensino tutorial do instrumento. Na direção de apresentar benefícios da prática de conjunto para a formação solista, Carvalho e Ray (2006) ligam essa prática a outras questões musicais da performance e reivindicam que a motivação para que os alunos toquem com outros instrumentos deve iniciar com o professor:

[...] pois através da experiência em tocar em conjunto o aluno aprende novos recursos de sonoridade existentes em outro instrumento, podendo transferir para o seu, [...] e para que isso ocorra com sucesso, há muitas vezes a necessidade de tentar imitar o que o outro instrumento faz (CARVALHO; RAY, 2006, p. 1028).

Outra grande preocupação emergente é como o músico utiliza o corpo na profissão, desde o estudo até a atuação em performance. Essa atuação, por um lado pode ser prazerosa - tocar uma determinada obra que se aspira, ou apresentar-se com um grupo musical - mas por outro pode indicar desequilíbrio na utilização dos músculos necessários para tal. Por muitas vezes uma seção precedente de exercícios técnicos é vista como necessária ao condicionamento físico exigido pela performance no instrumento. Ray e Andreola (2005) menciona que há um mal entendido sobre a aplicação do chamado ‘aquecimento’ e ressalta a importância do alongamento, ao passo que sugere que “instrumentistas precisam trabalhar o fortalecimento de toda a musculatura corporal a fim de adquirirem mais resistência para longos períodos de atividade prática com seus instrumentos” (p. 25). Esta fala entra em consonância com a de Costa (2005) quando traz que:

[...] novas abordagens sobre o fazer musical podem fornecer subsídios para uma integração entre prática instrumental e qualidade de vida no exercício da profissão. A promoção da saúde do músico desponta como um somatório de esforços que passam tanto pela área médica quanto pela educacional, de forma contextualizada (COSTA, 2005, p. 54).

Grande contribuição, que não se constituiu em uma mudança em si, mas forneceu o suporte para possíveis reflexões na execução das práticas é a ascensão das novas tecnologias da informação. Se antes a forma de interpretar e de transmitir o conhecimento de seu professor incentivava a “copiá-lo”, agora o aluno tem acesso a vídeos de várias referências de professores do instrumento ministrando aulas e/ou interpretando, possivelmente, a mesma obra que ele está estudando. O uso de ferramentas de informáticas, as chamadas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação)⁸, tem sido investigado, inclusive, para auxiliar na prática da leitura à primeira vista no violão – objeto de estudo da presente pesquisa – entre outros aspectos, como mostrado através de Nogueira, Souto e Valente (2012), quando constata que “o estudo da leitura à primeira vista, ainda hoje, acaba por se tornar informal dada à falta de ferramentas didáticas para sua realização, mensuração de créditos e de itens para avaliação” (p. 2180). Para isso o autor propõe:

[...] a criação de uma sala virtual em ambiente moodle, com a finalidade de divulgar todo o material didático das disciplinas de instrumento e também para o treinamento dos alunos na prática de leitura à primeira vista e digitalização de concertos para violão e orquestra atendendo à demanda curricular (NOGUEIRA; SOUTO; VALENTE, 2012, p. 2177).

Entendemos que o professor deve absorver tantas ferramentas quanto necessárias a customização do ensino do aluno e estas diversas práticas pedagógicas também denotam, no que toca ao violão, formas de adaptar o ensino às demandas contemporâneas do mercado de trabalho, exigindo dos cursos uma ‘flexibilização’, não apenas em conteúdos de disciplinas, mas também nas abordagens utilizadas:

Esta flexibilização pode estar presente em diversos aspectos do ensino, desde a técnica, em que o aluno estuda aquilo que de fato necessita (diferindo de antigas concepções em que prevaleciam cargas diárias de trabalho visando a resolução dos mecanismos básicos da execução do violão), até questões de estética, em que são respeitadas as escolhas de repertório pelos próprios alunos, ainda que seja privilegiada a abordagem da maior variedade possível de estilos (SCARDUELLI, 2011, p. 4).

⁸ Tradução do inglês CIT (Communications and Information Technology).

Em virtude dos fatos mencionados acreditamos que os contextos de ensino de instrumento vivem um período de transição conceitual e metodológica. Enquanto o Modelo conservatorial permanece nas práticas de professores, em cuja geração não se podia usufruir do suporte científico de pesquisas que se tem hoje, os alunos destes demonstram práticas pedagógicas gradativamente diferentes que prezam não apenas pelos aspectos técnicos, mas também humanos e contextualistas. Estas práticas, por sua vez, não se encaixam mais na concepção de “modelo” enquanto conjuntos de práticas fixas, visto que são pautadas conforme o contexto e as aspirações do aluno.

Levantado o panorama de práticas pedagógicas contemporâneas no ensino de instrumento e de violão, conheçamos os trabalhos que dirigem seus esforços diretamente à habilidade da leitura à primeira vista neste instrumento, bem como questões inerentes ao seu ensino e aprendizado.

2.2 Fatores que influenciam a leitura à primeira vista do violonista

2.2.1 Estado da arte da leitura à primeira vista no violão

Atualmente, grande parte das investigações que contemplam violão como objeto de estudo está voltado a reflexões sobre obras específicas, algumas com enfoques musicológicos e outros performáticos destas obras. Todavia, pouquíssimos buscam investigar sobre habilidades necessárias à performance e o que fazer para desenvolvê-las. Sabe-se que a maioria das pesquisas em leitura à primeira vista investigou pianistas e apenas uma pequena proporção de estudos investigaram-na em outros instrumentos (FINE; BERRY; ROSNER, 2006, p. 432).

No Brasil encontrou-se que as publicações científicas sobre o tema, diretamente ligadas ao violão, iniciaram-se apenas nos últimos seis anos, com a inquietação do violonista Bogo. Em seu artigo *Leitura musical ao violão: um método focado nas dificuldades de mudança de posições* (2007), o autor retrata peculiaridades do instrumento e sua relação com a música de câmara; relata os vários suportes de escrita utilizados para o violão e seus antecessores; a importância dadas às *posições* nos métodos do Classicismo para este instrumento; e como o estudo destas podem auxiliar no desenvolvimento da leitura e no seu aprendizado.

Dois anos depois Malaquias escreve um TCC intitulado *Leitura à primeira vista no Violão: problemas e dificuldades relacionadas com a linguagem do instrumento* (2009),

sondando aspectos da trajetória do violonista (no aprendizado informal e formal); peculiaridades do violão que o distingue de outros instrumentos, no que toca à habilidade de ler música em tempo real; e práticas comuns do violonista que dificultam a tarefa em questão, como o mau uso da memorização.

Em 2010, depois de investigar sobre a escolha do repertório na sua dissertação de mestrado, Fireman tece sua tese de doutorado, intitulada *Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo*, voltado para o desenvolvimento da habilidade sob um ponto de vista do repertório para a prática. Utiliza em sua metodologia, três grupos de violonistas com ordens de dificuldades diferentes nas peças para praticar a leitura; testa a leitura a partir de acompanhamento de música com a partitura, *flashes* de trechos; e avaliação da própria leitura à primeira vista a partir de jurados e aspectos específicos. Com isso ele verificou que se deu uma diferença sensível no resultado dos grupos, antes e depois da prática em uma determinada ordem do repertório.

Por fim, em 2011, Pastorini defendeu sua dissertação de mestrado intitulada *Leitura à primeira vista no violão: um estudo com alunos de graduação*, um trabalho que buscou saber como os alunos valoram essa habilidade; que aspectos observam antes de ler; e observa que soluções de digitação são mais correntemente usadas em leitura em tempo real. Para isso ele selecionou alunos do bacharelado e da licenciatura em música. O material musical selecionado para o teste de leitura foi composto pelo autor, que também descreveu o que chama de “possibilidades” de digitação em cada trecho da composição. Analisou quais dessas possibilidades eram mais usadas e realizou entrevistas para colher as impressões.

Os quatro trabalhos citados configuram o estado da arte em que atualmente se encontra a leitura à primeira vista no violão no Brasil que, apesar de ter tido um interesse recente, mostra-se fértil principalmente por se tratar, não de uma habilidade importante para a performance ensaiada de alto desempenho, pois já sabemos que é possível atingir uma performance de qualidade sem necessariamente ter uma boa leitura (WOLF, 1976; WATERS *et al.*, 1998; GAYLEN, 2005; FINE; BERRY; ROSNER, 2006), mas por dar uma possibilidade de retorno mais prático, de preparar essa performance num tempo mais hábil. Além de permitir uma melhor inserção do violonista em grupos de câmara.

Se por um lado esses autores tentaram entender como funciona tal habilidade no violão, como estudantes a entendem e até questões que auxiliariam no seu desenvolvimento, por outro ainda não se sabe claramente o porquê de apenas uma minoria dos violonistas demonstrarem destreza nesse tipo de tarefa.

2.2.2 Questões da leitura à primeira vista do violonista

Sabendo-se que o ensino de instrumento está diretamente ligado à preparação da performance, uma importante ferramenta para otimizar essa preparação é a leitura à primeira vista, embora seja uma das habilidades menos valoradas na formação do violonista. A maioria dos professores acredita que apenas o tempo e a prática de ler grandes quantidades de música podem levar o aluno a um bom estágio de desenvolvimento da leitura e, quando questionados, alegam que o violão naturalmente oferece peculiaridades que dificultam a fluência na tarefa da leitura. “Mesmo com toda a dificuldade apresentada por músicos, aparentemente muitos deles acreditam que a leitura musical à primeira vista é apenas um processo limitado de decodificação ou interpretação de signos” (FIREMAN, 2007, p. 32).

Como foi visto, a habilidade em questão envolve processos cognitivos que exigem percepção apurada em três aspectos sensoriais. Acreditamos ser válido investigar questões que relacionem estes processos às possíveis dificuldades inerentes à leitura à primeira vista no violão, que expliquem, pelo menos em parte, porque os violonistas não leem bem à primeira vista (em média). Todavia sugerimos que não apenas questões inerentes a estes aspectos podem ser indícios de tal variabilidade, mas também a iniciação e formação musical destes são de grande relevância para tal entendimento.

A tarefa de ler à primeira vista, em qualquer instrumento, demanda atenção para alguns aspectos, como, por exemplo, a relação do material com o contexto tonal (FIREMAN, 2010, p.54), a textura (WEAVER, 1943, p. 26), a compreensão do ritmo (MCPHERSON, 1994, p. 229), conhecimentos teóricos, dentre outros. Todavia que outros aspectos específicos do violão agem direta e (ou) indiretamente na fluência da leitura do violonista? Dividirei esta reflexão em duas etapas, uma primeira ligada a alguns aspectos do idiomatismo e escrita, uma segunda que evidencia aspectos da formação do violonista. Bogo (2007) sugere a influência de vários fatores na pouca valoração da habilidade dentro da formação do violonista:

Talvez pelo seu caráter solitário e intimista que provém do seu pouco som em relação aos instrumentos da orquestra, e pelo fato de que grande parte do repertório para o instrumento é composto de obras solo, a leitura musical ao violão é muitas vezes deixada de lado nos métodos para o instrumento (BOGO, 2007, p. 1).

2.2.2.1 O idiomatismo e a escrita para violão

Scordatura

O violão é declarado um instrumento harmônico. Sua versatilidade na execução de diversos gêneros musicais deve-se também à sua origem, relacionada a instrumentos tais como alaúde, vihuela, predominantemente solista e guitarra, predominantemente acompanhante. Estes instrumentos partilham praticamente da mesma *scordatura*⁹, composta principalmente de intervalos de *quartas*, o que facilita a obtenção de acordes e grupos de sons combinados em simultâneo. Assim é possível mensurar o montante do repertório que o violão absorve. Como relata Gontarski:

O violão é um instrumento relativamente novo, se levarmos em consideração suas últimas alterações estruturais, atribuídas a Antonio Torres Jurado, por volta de 1856. Este instrumento abrange um repertório de mais de cinco séculos, devido à grande semelhança com instrumentos dos períodos musicais anteriores, tais como alaúdes, vihuelas e guitarras, por exemplo (GONTARSKI, 2008, p. 192).

O repertório para o alaúde e a vihuela, particularmente, é adaptado para o violão mediante uma mínima mudança na afinação, baixando em um semitom a terceira corda. Em se tratando de preparar uma performance de música ensaiada e tocar de memória, com disponibilidade de tempo para revisão, não ocorre tantos problemas com os violonistas, mas se a tarefa é ler à primeira vista em uma *scordatura* diferente do padrão, torna-se quase uma tortura tentar aferir no braço do instrumento notas que antes se encontravam em um lugar e que agora estão em outros. Como esse tipo de repertório é muito usado no violão, acreditamos que essa alteração na afinação (3ª corda = *Fá#*) aos pouco se torne um mecanismo automático de transposição, mas ler à primeira vista obras como *Equinox* (1993) de Toru Takemitsu, cuja *scordatura* difere do padrão nas 6ª (*Mib*) e 2ª (*Bb*) cordas, ou pior, a *Suíte Koyunbaba* (1985), que altera toda a *scordatura*, pode se converter em uma decepção.

Regiões e posições

Este padrão de afinação permite localizar com facilidade o mesmo som em diferentes cordas sem uma distensão significativa da mão esquerda, ao passo que a mobilidade de se obter acordes tanto quanto frases melódicas, nessa *scordatura*, conduz a fatores dos mais

⁹ Usaremos como sinônimo de ‘afinação’ das cordas soltas. As cordas soltas do violão tem afinação padronizada em *Mi1-Lá1-Ré2-Sol2-Si2-Mi3*, na ordem da 6ª. para a 1ª. corda.

relevantes à fluência da leitura: o uso de outras *regiões* e por consequência, as mudanças de *posição*. Por *região* entendamos como cada grupo de quatro *casas* no braço do instrumento, aferidas cada uma por um dedo da mão direita correspondente. Da primeira à quarta *casa* nomeia-se primeira *região*, da quinta à oitava segunda *região* e assim sucessivamente. E *posição* denomina-se “a *casa* onde se posiciona o primeiro dedo (indicador da mão esquerda). Desta forma, uma mão na terceira *posição* estará abrangendo as primeiras e segundas regiões, posicionada da terceira a sexta *casas*” (BOGO, 2007, p. 6). Malaquias (2009) descreve sucintamente o problema que as *posições* oferecem à *digitação* de uma obra no violão:

Um problema a mais para nós violonistas é a grande quantidade de modelos para uma mesma escala no braço do instrumento, onde cada oitava possui uma digitação diferente. Devido à variedade de localização de muitas notas no braço do instrumento, há escalas em algumas oitavas que possuem variadas possibilidades de digitação (MALAQUIAS, 2009, p. 23).

A facilidade de encontrar um mesmo som em vários lugares no instrumento se converte na não tão fácil tarefa de eleger um melhor e mais fluido caminho para a leitura em tempo real (DEMPSEY, 2003, p. 5). O som *Mi3* por exemplo, pode ser encontrado em cinco lugares diferentes do *braço* do violão (som fundamental); sem contar com os sons *harmônicos*, que aumentam a gama de timbre e o leque de possibilidades que podem ser utilizadas; e, com isso, exige critério e agilidade na escolha na leitura. Ou como comentava o último, autor de um dos métodos que serão discutidos adiante, “o fato é que precisamos estar aptos a ler não apenas notas individuais, mas também linhas melódicas, contraponto, acordes e cifras, que não faz disso um trabalho tão fácil. Além disso, há a questão da escolha da *posição*” (p. 5).

Se estivéssemos tratando da guitarra elétrica, aumentaria ainda mais as opções, visto que normalmente tem um número de *casas* maior que o violão (Fig. 1). Guillaume (1949) já alertava para a importância da digitação, que menciona que “uma mesma passagem pode ser executada com digitações diferentes. A escolha de uma digitação cômoda para uma nota depende das notas precedentes e seguintes ao trecho” (p. 416).

Para Bruner (2003), faz-se necessário entender a prioridade de uma leitura à primeira vista e saber lidar com situação de escolha de digitação, como mostra no seu método:

É muito importante você [leitor] que quando está literalmente lendo uma música pela primeira vez, a primeira obrigação que se tem, seja tocando sozinho ou em grupo, é conseguir tocar as notas. Isso nem sempre acontece com o dedilhado mais confortável (BRUNER, 2003, p. 8).

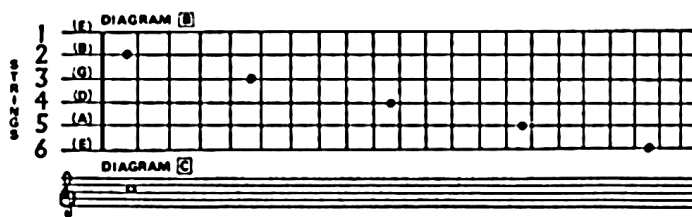


FIGURA 1: Diagrama da localização da nota Dó₃ no braço de uma guitarra elétrica, e a forma como é escrita em partitura. Fonte: BRUNER, 2003, p. 6.

Danner, autor de uma série de *Estudos* voltados às mudanças de posição no desenvolvimento da leitura à primeira vista, menciona que “qualquer pessoa que estuda violão clássico rapidamente descobre que um dos maiores obstáculos para uma leitura à primeira vista eficiente está ligado à duplicidade de notas no braço do instrumento” (DANNER, 1982, p. 2). Stevens, autor de outro método direcionado ao estudo das *posições* acredita que há uma necessidade de conhecer melhor a região aguda do instrumento em questão (STEVENS, 2006, p. 2). E esta opinião encontra eco na fala de Bogo (2007), ao trazer que “[...] uma boa leitura começa com o conhecimento da escrita musical, isto é, a familiaridade com padrões rítmicos, melódicos e harmônicos. Mas é fato também que a leitura ao violão é dificultada pela mudança de posições” (p. 5).

O fato é que não parece haver um estudo equilibrado de todas as *regiões* do *braço* do violão desde a iniciação, conhecendo outras possibilidades e peculiaridades de *digitação* em outras regiões, como distância entre casas, timbre, altura das cordas. Então, na preparação da performance, segue-se a forma mais comum de se iniciar, havendo uma maior “procura por parte dos autores em desenvolver em seu método, exercício e repertório que abranjam somente as quatro primeiras casas do violão, ou seja, a primeira posição deste instrumento” (VIEIRA; RAY, 2007, p. 56). Ideia esta que está em consonância com a de Elmer (2009):

A maioria dos estudantes está familiarizada com acordes e notas na primeira posição, e usará com frequência essa posição como padrão quando for ler uma peça escrita pela primeira vez. Isso é produto de uma ênfase demasiada sobre a posição, pelos professores de violão (ELMER, 2009, p. 20).

Curiosamente, autores de dois dos métodos que serão discutidos em seguida, Dodgson e Quine (1975) e Oakes (1998), ao contrário dos demais, sugerem que se inicie conhecendo e localizando as notas na quinta *posição* (da quinta à oitava *casa*), um deles escreve:

Nós começaremos a ler música na região do meio do braço do violão, na quinta *posição*. A maioria das melodias pode ser tocada nesse âmbito [...]. Por acaso, notas encontradas na quarta ou nona *casa* também serão incluídas na quinta *posição*. Essas alturas serão tocadas sem mover a mão da posição, com distensão dos primeiro [indicador] e quarto [mínimo] dedos [da mão esquerda] (OAKES, 1998, p. 14).

Em adição ele sugere através da figura abaixo que outras notas serão conhecidas com base nessa região central (Fig. 2).



FIGURA 2: Uso da quinta posição como referência para conhecer outras regiões do braço do violão. Fonte: OAKES, 1998, p. 79

Tonalidade e acidentes

O trabalho de Pastorini (2011) investigou a leitura à primeira vista de alunos de graduação; em uma etapa do trabalho, pediu que eles fizessem uma leitura silenciosa de um trecho musical; e em seguida constatou a partir de entrevistas que os investigados observaram os seguintes elementos musicais: digitação, tonalidade, dinâmica, compasso, andamento, expressão ritmo e acordes. Percebeu através dos dados que “a tonalidade demonstrou-se como uma das principais dificuldades encontradas na execução da leitura à primeira vista” (PASTORINI, 2011, p. 58).

Aparentemente este aspecto seria de ordem geral, para todos os instrumentos, porém, mais uma vez levando em conta os instrumentos predecessores do violão – cujo repertório constitui-se parte do escolhido dentro da formação do violonista – pode-se levantar duas dúvidas: uma relacionada à afinação das alturas; e outra relacionada ao uso das cordas soltas. E estas, possivelmente, podiam influenciar uma na outra.

Em relação à afinação das alturas nos instrumentos dessa época, antes do que atualmente conhecemos como *temperamento igual* – denominado como “ajustar os intervalos da escala de modo que alguns intervalos, como a oitava, sejam perfeitos (puros), e alguns [...] imperfeitos” (ZUMPANO; GOLDEMBERG, 2009, p. 4), que permite explorar vários centros tonais sem que o instrumento cause ao intérprete a sensação de estranheza na afinação – esta precisava ser ajustada conforme a tonalidade (ou centro tonal) da obra a partir de ajustes nos *trastes*, que eram móveis e o que limitava as possibilidades de execução e mudanças de *posição*. A princípio a afinação *pura*¹⁰ dos intervalos de *quinta*, seria um problema maior para os instrumentos de teclado, como *cravo* e *órgão*, cujas alturas eram fixas, mas também afetava os demais instrumentos, caso fossem utilizados em conjunto com os primeiros¹¹. O problema se dá pelo fato de que, nos instrumentos de *trastes*, esses ajustes não podiam ser feitos durante a própria performance, tal como nos *violinos* e *vozes*. Deste modo, “problemas se agravavam gradualmente na medida em que se afastava de uma ‘boa’ tonalidade” (GOLDEMBERG, 2007, p. 69). Sobre o período histórico em questão, Goldemberg, traz outra contribuição relevante:

O fato de que a afinação ficava pior na medida em que se afastava da tonalidade principal não se constituiu em um impedimento relevante até aproximadamente 1500, quando ocorreu muita experimentação na tentativa de se lidar com harmonias gradualmente mais complexas (GOLDEMBERG, 2007, p. 69).

Essa informação é relevante porque, como dito, o violonista moderno absorve em sua formação, obras originais para estes instrumentos a partir desta época, fazendo as devidas adaptações, como foi relatado através Gontarski (2008), no tópico sobre *scordatura*.

A outra questão é o uso frequente das cordas soltas, característica idiomática dos instrumentos de cordas dedilhadas que, possivelmente, direcionou a escrita dos compositores, quando fazem uso delas para compor a estrutura harmônica, ou seja, os centros tonais das obras prioriza o uso das notas das cordas soltas (*Mi, Si, Sol, Ré e Lá*). Sanz, na sua obra *Instruccion de Musica sobre la Guitarra Española*¹² (1674), já evidenciava como “o modo moderno que agora se compõe” (p. 1), a prática de tocar notas adjacentes intercalando cordas soltas e presas, denominada *campanelas*, facilitado principalmente pela *scordatura* deste instrumento, como será mostrado depois.

¹⁰ Conhecido como afinação *Pitagórica* (ZUMPANO; GOLDEMBERG, 2009, p. 3).

¹¹ Idem, *ibidem*, p. 1.

¹² Disponível gratuitamente em: <http://imslp.org/wiki/File%3APMLP393222-Sanz,_Gaspar_-_Instruccion_de_musica_sobre_la_guitarra_espanola_y_metodo.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

Na prática, ao se observar esse repertório, adaptado para o violão em transcrições, vê-se que as tonalidades escolhidas para tal utilizam poucos acidentes, salvo as alterações de importância melódicas. Essa ideia pode ser estendida, até certo ponto, ao repertório histórico posterior a este, pelo fato de que não se utilizar de tonalidades distantes do centro tonal *Dó*, possivelmente causando uma sensível “atrofia” da habilidade de ler fluentemente alterações da *escala* pelo violonista, principalmente (e curiosamente), em se tratando de *bemóis*, visto que as notas das cordas soltas são mais facilmente encontradas em tonalidades com *sustenidos*. Ao contrário de pianistas, que leem melhor trechos com *bemóis* (CHAMBERS; GILBERT; WOTTON; ROBINSON, 1927, p. 932).

Um exemplo claro são as transcrições para violão de obras de Johann Sebastian Bach para alaúde solo. Observemos dois exemplos emblemáticos:



FIGURA 3: Manuscrito do Prelúdio da Suíte para alaúde BWV 995 (c. 1727) de Johann Sebastian Bach (1685-1750). Compassos 1 a 3 demonstram a utilização da tonalidade de Sol menor.

Como se observa (Fig.3), a *Suíte n.º 3 BWV 995 para alaúde* de Bach¹³ é escrita na tonalidade de *Sol menor*. Mas a tonalidade escolhida para a maioria das transcrições¹⁴ desta obra é *Lá menor* (Fig. 4).



FIGURA 4: Edição moderna do Prelúdio da Suíte n.º 3 para alaúde BWV 995 de Johann Sebastian Bach. Transcrição de Eva Jakcsh. Compassos 1 a 4 demonstram a escolha da tonalidade de Lá menor para a transcrição para violão.

¹³ Disponível em: <http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/9/91/IMSLP07521-Bach_Suite_5_Lute_Manuscript.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2012.

¹⁴ Disponível em: <<http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/8/8a/IMSLP186014-WIMA.f718-bwv995cg.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

No caso da *Suíte n.º.1 para alaúde BWV 996*, a tonalidade original é *Mi menor* e suas transcrições mantém essa tonalidade, por possibilitar o uso de todas as cordas soltas na performance. Em um trabalho sobre confecção de arranjos para violão, Vieira e Ray (2007) demonstram acordar com essa ideia de que existem tonalidades mais procuradas do que outras:

As tonalidades escolhidas também são importantes e devem ser observadas, as mais usadas são: *Mi menor*, *Dó Maior* e *Lá menor*, posteriormente com o desenvolver técnico do aluno são usadas também as tonalidades de *Lá Maior*, *Mi Maior* e *Ré Maior* (VIEIRA; RAY, 2007, p. 56).

A escolha por tonalidades específicas, supostamente convenientes ao violão, pode ser verificada ao se observar as escolhas feitas por Ferdinando Sor, para alguns de seus *Estudos*¹⁵ (Quadro 2). Vê-se que, não apenas poucas alterações são usadas, mas que o uso de *sustenidos* é mais frequente que o de *bemóis*.

<i>Estudo Op. 35</i>	<i>Tom</i>	<i>Alterações</i>	<i>Estudo Op. 31</i>	<i>Tom</i>	<i>Alterações</i>
1	C	0	1	C	0
2	C	0	2	C	0
3	Am	1#	3	D	2#
4	G	1#	4	Bm	2#
5	G	1#	5	G	1#
6	D	2#	6	Em	1#
7	Em	1#	7	E	4#
8	E	4#	8	A	3#
9	A	3#	9	C	0
10	F	1b	10	D	2#
11	Dm	1b	11	F	1b
12	F	1b	12	Dm	1b
13	C	0	13	C	0
14	Am	1#	14	G	1#
15	A	3#	15	D	2#
16	Dm	1b	16	Dm	1b
17	D	2#	17	C	0
18	Em	1#	18	Bm	2#
19	C	0	19	A	3#
20	A	3#	20	Am	1#
21	A	3#	21	F	1b
22	Bm	2#	22	Bb	2b
23	E	4#	23	E	4#
24	Em	1#	24	E	4#

QUADRO 2: Tonalidades dos Estudos Op. 31 e Op. 35 para violão, de Ferdinando Sor. Fonte: FIREMAN, 2010, p. 98.

¹⁵ Os estudos de Sor analisados na tese de doutorado de Milson Fireman estão disponíveis em: <http://imslp.org/wiki/24_Progressive_Lessons_For_Beginners,_Op.31_%28Sor,_Fernando%29> e <http://imslp.org/wiki/24_Exercices_tr%C3%A8s_faciles,_Op.35_%28Sor,_Fernando%29> . Acesso em: 8 fev. 2013.

Em resumo, há uma sensível predileção na escrita com o uso de algumas tonalidades no violão, sejam em adaptações de obras originais para outros instrumentos, ou mesmo no repertório a partir do Classicismo do violão, quando o repertório se consolidou na configuração de instrumento que temos hoje (*scordatura* e seis *ordens*¹⁶ simples). E essa predileção pode resultar em lacunas dentro da formação, no que toca ao desenvolvimento da habilidade de ler à primeira vista.

Clave

Existe pouca discussão sobre o início da sistematização da escrita para o instrumento, ainda quando se utilizavam *ordens* duplas. O fato é que atualmente existe uma *scordatura* sedimentada pela tradição; uso de *ordens* simples; e que se tem como padrão de escrita para violão na notação *ortocrônica* moderna (partitura) o uso da *clave* de *Sol* com transposição de *oitava* (a nota escrita soa uma oitava mais grave). Temos, inicialmente, uma pequena hipótese de que a escrita em uma *clave*, para um instrumento predominantemente harmônico e de tessitura razoável resulta em dificuldade de ler à primeira vista sob dois aspectos, um primeiro de causar um congestionamento de símbolos e linhas suplementares para tocar em simultâneo e uma segunda de que a transposição de *oitava* dificulta a leitura quando o violão se insere em grupos de câmara. Apesar disso, esta etapa do trabalho não se compromete em atestar esta hipótese e sim, apenas levantar fatos documentais históricos e bibliográficos que apoiem a questão e sirva de subsídio para investigações posteriores.

Tem-se como senso comum dentro da comunidade especializada que existem três instrumentos que deram origem concomitantemente ao violão moderno: alaúde, vihuela e guitarra. A relação com estes instrumentos vai além de sua anatomia, inclui, principalmente, a configuração da *scordatura*, a forma de produção do som e sua função perante a ocasião e outros instrumentos. Todavia o estudo aprofundado dessas semelhanças desde a origem não é objeto de discussão neste trabalho. Passemos a observar o uso dos instrumentos relacionados à origem do violão e os primeiros métodos sugeriam a mudança na escrita (de *tablatura* para partitura).

Tyler (1980) relata alguns fatores relacionados à escrita e afinação destes instrumentos que, possivelmente, resultaram em lacunas pouco claras na adoção da escrita para o violão moderno:

¹⁶ Grupos de cordas. As *ordens* podem simples (uma corda) ou duplas (em *intervalos uníssonos* ou de *oitavas*).

Juntamente com a ênfase no desenvolvimento da região grave da guitarra e o consequente abandono das afinações variáveis, a notação também começou a mudar. A *tablatura*, que era essencial para a leitura de música com *afinações* variáveis, tornou-se mais rara, e a música para guitarra apareceu mais e com maior frequência, mais ou menos, na forma moderna de impressão (por exemplo, *clave* de *Sol* com as notas soando uma *oitava* abaixo). Agora que sabemos como a guitarra desenvolveu sua região grave, sua notação na *clave* de *Sol* parece ilógica e muitas vezes difícil tocar a partir dela, porém a escolha provavelmente deriva do fato de a guitarra ter sido um instrumento mais agudo no passado. No entanto, apesar de sua estranheza, o sistema foi adotado e, aparentemente, nada pode ser feito para mudar isso (TYLER, 1980, p. 53).

O Método *Escuela de guitarra* (1825) do espanhol Aguado, um dos principais métodos para violão do período clássico, não obstante ser de uma época onde a sistematização da escrita em partitura para o instrumento já estava deliberada, o autor levanta dúvidas quanto a essa convenção a partir do seguinte trecho:

A *clave* adotada geralmente para a guitarra é a de *Sol* e assim me conformarei com o uso, mesmo que se pudesse adotar outra mais adequada, como a de *Dó* na terceira [linha]. [...] Isto se fundamenta ao comparar a voz média do violino e a da guitarra, que se encontra uma *oitava* abaixo (AGUADO, 1825, p. 9).

Não se tem conhecimento de obras Clássicas para violão escritas em outras *claves*, exceto a *Fantasia Op. 7* de Sor, outro violonista espanhol e uma das grandes referências do Período. Essa obra teve sua primeira versão publicada em 1814 (Fig. 5), dedicada pelo compositor a seu amigo e pianista Ignace Pleyel. Utilizando a escrita em duas pautas com *claves* diferentes, uma sendo a de *Fá* e outra alternando entre *Dó* e *Sol*, a depender da altura.

Nesta edição acompanha a partitura um prefácio de “Advertência”, que traz instruções sobre esse tipo de escrita e como o compositor entende a questão da *clave oitavada*:

A música para guitarra é geralmente escrita em *clave* de *Sol*, mas não me parece que deveria ser exclusivamente, a menos que não se questione à música a possibilidade de ser escrita com exata precisão e que só se queira afirmar que duas cordas igualmente tensas e de mesmo tamanho¹⁷, sendo que uma seria duas vezes maior que a outra – tais como as ‘chanterelles’ do violino e da guitarra – mostradas todas duas como *Mi* possam produzir um uníssono e não, uma *oitava* (SOR, 1814, p.1).

¹⁷ ‘nome’ da nota escrita.



FIGURA 5: Fac-símile da primeira versão da Fantasia Op.7 (1814) de Sor. Compassos 1 a 9. Demonstra a utilização da escrita em duas pautas e claves diferentes.

Nota-se que houve uma inquietude com forma de escrever transposta uma oitava abaixo. Mais à frente, o autor manifesta ser contrário à ideia da escrita tradicional e menciona que usa a *clave* de *Sol* apenas com o intuito de minimizar a necessidade de usar linhas suplementares em notas que passam da pauta na *clave* de *Dó*, ou como ele escreve, *clave contralto*. Em uma obra anterior a esta, *Six petites pièces Op. 5* (1814), traz como subtítulo “écrites selon la méthode ordinaire”, ou seja, ‘escritos da forma mais comum na época’, mas levanta a possibilidade de que suas obras até o ano de 1814, poderiam ser escritas de outras formas e publicadas segundo exigências da editora. Até certo ponto poder-se-ia acreditar que Sor pretendia mais do que experimentar outro suporte de escrita e sim, possibilitar um melhor entendimento da partitura deste ponto da história em diante, talvez. Todavia não encontramos outros dizeres ou obras desse autor que corroborassem com tal ideia, inclusive a *Fantasia Op. 7* foi publicada novamente em 1817 na notação em uma pauta e *clave* de *Sol* com transposição de oitava.

Antes disso Moretti, na sua obra intitulada *Princípios para tocar la guitarra* (1807), revela indícios que se buscou evitar o uso de duas *claves* em simultâneo:

Como a guitarra tem seis ordens de cordas e seus baixos são mais graves que os do violino, forçou-se a adição outra linha [suplementar] às duas acidentais [do violino], abaixo das cinco [linhas] fixas, para explicar os sinais E [mi] e F[fá], que precedem o G[sol] na sexta corda deste instrumento, a fim de evitar o uso de outra *clave*, como se costuma no fortepiano, harpa e outros instrumentos (MORETTI, 1807, p. 16).

Se as concepções dos últimos três autores apontam para uma inconsistência na aceitação da forma convencional de escrever músicas para o instrumento da época, a cerca de cinquenta anos antes se encontram as primeiras publicações para guitarra que mencionam o uso da escrita *ortocrônica*. Nessa direção Tyler e Sparks, no livro *The guitar and its music* (2002), descrevem um momento dessa história que pode ser relevante sobre o início da notação em pauta, para a guitarra da época:

O Encyclopédie de 1757 discute tablatura por algum tempo, 'esse método, apesar de antigo, é conservada para este instrumento através da facilidade com que se dá a graciosidade das mãos, o arranjo dos dedos, a beleza do som, a harmonia e a facilidade na execução' – mas nem sequer menciona a possibilidade de utilizar a notação em pauta. [...] e no mesmo ano em que a Encyclopédie defendia o uso continuado da tablatura, Merchi publicou seus *Quattro duetti a due chitarre e sei minuetti a solo com variationi* op. 3 (Paris), usando a notação padrão de pauta (TYLER; SPARKS, 2002, p. 200).

Merchi (1730-1789), mencionado na citação acima foi um italiano nascido em Brescia, supostamente responsável por publicar as primeiras obras para guitarra em notação padrão (STENSTADVOLD, 2006, p. 12). As obras posteriores aos *Quattro duetti*, até 1760, trazem ambas as notação em *tablatura* e *partitura*, quando em 1761, no seu livro instrucional *Les guides des écoliers de guitarre Op. 7*, “Merchi argumenta a rejeição da *tablatura* e assim, o fez nas publicações subsequentes”¹⁸. Anos depois, no prefácio de seu *Traité des Agréments de la Musique Executées sur la Guitare Op. 35* (1777) ele assume para si os créditos pela mudança da escrita, de *tablatura* para a *partitura*¹⁹. Um fato interessante é que além de tocar a guitarra, Merchi também tocava *mandolin*, instrumento ancestral do bandolim moderno e de tessitura próxima a do violino, que utiliza a *clave* de *Sol* na sua escrita. Outros métodos de contemporâneos de Merchi foram publicados, usando escrita em *tablatura* e *partitura*, como *Les dons d'Apollon* (1762) de Corrette, *Methode de guittarre par musique et tablature* (1773) do anônimo “B. D. C.”.

Esses métodos foram direcionados à guitarra de cinco *ordens* e outra razão que apoia a adoção apenas da *clave* de *Sol* pode ter relação com a afinação deste instrumento (Fig. 6 e Fig. 7):

¹⁸ Idem, op. cit, p. 12.

¹⁹ Idem, ibidem, p. 12.

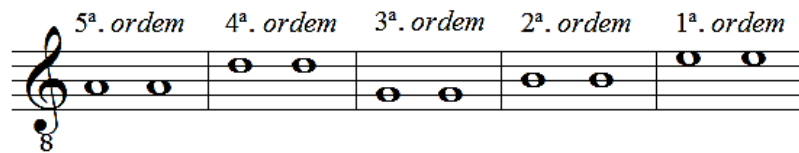


FIGURA 6: Primeira afinação da guitarra de cinco ordens. Note-se que diferentemente do violão, a ordem mais grave é a 3ª. Fonte: TYLER; SPARKS, 2002, p. 73 (editada).

Essa *scordatura* fazia da guitarra um instrumento de pouca tessitura, possivelmente não criando a necessidade do uso demasiado de linhas suplementares, como o violão moderno. Esta ideia encontra fôlego na opinião de Dudeque (1994):

[...] o uso da clave de sol para a notação musical de um instrumento de registro grave, como é o violão moderno, remonta à guitarra na sua época renascentista e barroca, em que o instrumento tinha um registro médio para agudo (*chitarrino*), sendo esta herança preservada até hoje em dia. (DUDEQUE, 1994, p. 54)

Com o desenvolvimento da região grave, como dito por Tyler (1980), citado mais acima, o instrumento passou a ter afinação que possibilitasse sons mais graves e uma maior tessitura, mas sob uma escrita já fixada nesta *clave*.

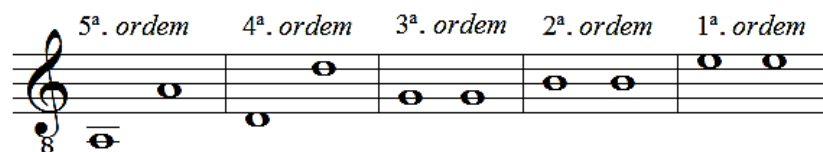


FIGURA 7: Outra afinação da guitarra de cinco ordens. Note-se uma maior semelhança com a afinação do violão moderno. Fonte: TYLER; SPARKS, 2002, p. 223 (editada).

Se a discussão sobre a adoção da *clave* de Sol é escassa na literatura, a explicação sobre a transposição de *oitava* é ainda mais. Provavelmente tem a ver com as várias funções e forma de se executar a guitarra, alaúde e vihuela durante sua História, além dos vários suportes de escrita usados nesse momento de transição. A *tablatura* e a *partitura* eram utilizadas predominantemente no estilo *punteado* (dedilhado) de tocar, mas também existia o estilo *rasgueado*, no qual se imprimia ritmos fixos em acordes com a mão direita para o acompanhamento de danças, para este último havia duas formas principais de se escrever

música, o *baixo cifrado*²⁰, mais utilizado para o alaúde quando compunha o *baixo contínuo* e o *alfabeto*²¹, mais utilizado na guitarra barroca de quatro e cinco ordens. E curiosamente, Spencer mostra no seu artigo *Chitarrone, theorbo and archlute* (1976) uma forma de escrita híbrida e de grande relevância para tal discussão sobre a *clave* transposta (Fig. 8):

Eu tenho em minha própria biblioteca um manuscrito de anônimo italiano escrito aproximadamente em 1720, contendo dois “Concertini Per Cammera Com Arciliuto obligato, Violini è Basso” e uma “Sinfonia à solo di Arciliuto”. A parte do arquealaúde é escrita em uma única pauta transposta uma oitava acima (como o violão moderno), alternando entre seções solo e baixo cifrado [...] (SPENCER, 1976, p. 417).

Esta citação demonstra a possibilidade de haver mais de uma forma de executar a mesma obra, com uma escrita mais apropriada para cada uma delas. A escrita em *baixo cifrado* utiliza a *clave* de *Fá*, mas alterna para a de *Sol* nas mesmas alturas, exatamente como é escrito e soa o violão moderno, observemos a figura abaixo.



FIGURA 8: Trecho de partitura para arquealaúde, com baixo cifrado alternando para solo, do Concertino Per Cammera Com Arciliuto obligato, Violini, è Basso (c. 1720). Fonte: SPENCER, 1976, p. 418.

Por outra parte alguns autores sugerem que a escolha da *clave* transposta tem relação com um dado momento da História no qual a guitarra tornou-se muito popular entre amadores. Segundo eles, uma melhor disseminação de música partiu da tentativa de facilitar o aprendizado desses amadores (SACHS, 1940, p.375; TYLER; SPARKS, 2002, p. 200; STENSTADVOLD, 2006, p. 15).

Desse modo pode-se acreditar que as várias práticas destes instrumentos anteriores ao violão, somado a uma possível facilitação pelo modismo de época, pouca problematização e possivelmente, fatores mercadológicos, culminaram na sistematização da escrita como

²⁰ Forma de abreviar acordes de acompanhamento onde apenas uma nota era indicada na *clave* de *Fá* e um número acima indicava a qualidade do acorde a ser montado.

²¹ Forma de abreviar acordes de acompanhamento onde uma letra maiúscula simbolizava a posição no braço do instrumento, semelhante ao que acontece com a *cifra* moderna.

vemos hoje que, apesar de não ser um fator exclusivo, acreditamos que o excesso de signos, linhas suplementares e a transposição da *clave* interfiram na fluidez da leitura do violonista, bem como na sua performance em grupos de câmara.

A fim de tentar evitar ou minimizar esses problemas, o professor, violonista e compositor Boccia empreendeu um projeto com alunos de violão do curso superior da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), experimentando uma “escrita em claves naturais”, que resultou em duas publicações, *A Troca da Clave* (1997), no qual o autor motiva a conversão das obras para escrita em duas pautas – alternando entre *claves* conforme necessário para tornar a leitura mais clara e precisa, argumentando com fatores tais como aqui mencionados – e o *Invenções em claves naturais* (1999), contendo obras para violão deste compositor a partir desta concepção de escrita. Todavia verifica-se que a escrita em *clave* de *Sol* com transposição de *oitava* tornou-se um paradigma pouco atrativo em discussões acadêmicas, provavelmente pela resistência das práticas “conservatoriais”.

2.2.2.2 A formação do violonista

Influência “conservatorial” na metodologia do estudo da performance

Apenas para visualizar como uma performance pode ser preparada, Sloboda (2008) traz que há um primeiro estágio no qual a performance não é premeditada – leitura à primeira vista –, um segundo momento em que há uma exposição significativa à *partitura* – prática –, até que se atinja o terceiro e último estágio, de concepção da interpretação e controle preciso do instrumento – *expertise* (p. 85).

Sabe-se que o ensino de instrumento está fortemente ligado às práticas “conservatoriais”, como, por exemplo, através de repetições irreflexivas de trechos musicais na preparação da performance. Bogo (2007) retrata a existência de uma “infeliz ideia de que se você está estudando uma peça sozinho, você faz seu tempo, isto é, não importa quantas vezes você volte para ler um mesmo trecho” (p. 2). Existem dois importantes aspectos do desenvolvimento da leitura à primeira vista que sofrem com algumas dessas práticas: o reconhecimento de padrões e a segurança espacial no instrumento. Imaginemos um aluno estudando *escalas* no violão na fala de Orellana:

Nas passagens técnicas de maior dificuldade, esses violonistas em geral, praticam exaustivamente até conseguirem um resultado sonoro satisfatório, muitas vezes desrespeitando limites físicos e/ou inibindo a formação de suas próprias, concepções musicais (ORELLANA, 2008, p. 304).

A virtuosidade é uma meta característica dessa prática “conservatorial” (JARDIM, 2002; PENNA, 1995) que incita o aluno a tentar tocar o trecho mais rápido, sem a devida atenção a detalhes de sonoridade, expressão, sensação cinestésica do corpo durante a tarefa, dentre outros. Prática de *escalas* teoricamente ajudaria no reconhecimento de padrões e a segurança espacial no braço do instrumento, mas não se percebe isso no violão, visto que a essa tarefa se dissocia do som produzido e do símbolo ao qual está ligado, restando apenas a memória mecânica. Basso e Gava (2009) comentam no seu método a relação dessa memória com o idiomatismo do violão:

Uma boa leitura à primeira vista, sem interrupções do início ao fim da música pode eventualmente ocorrer, mas, dada a complexidade técnica do violão, dificilmente se terá tido tempo de optar pela melhor digitação. Esta particularidade faz com que o treinamento de leitura à primeira vista seja normalmente pouco praticado ou até compreensivelmente menosprezado pelo violonista, importando mais a capacidade em digitar, memorizar com rapidez e executar a música já sem atenção à partitura (BASSO; GAVA, 2009, p. 41).

Como grande parte do repertório para violão é composto de obras solísticas, cria-se um desequilíbrio entre o desenvolvimento da habilidade de tocar música ensaiada, que está mais ligada à memorização e ler à primeira vista uma nova obra, ou ainda ler com fluência uma obra pouco conhecida. Nesse sentido, Henrique Pinto, em entrevista dada a Malaquias (2009) resume o paradigma:

Essa questão de leitura a primeira vista no meu entendimento é um [problema no] processo de um ensino do instrumento: você estuda para tocar logo. Aí você fica lendo compasso por compasso, nota por nota. Com mais um pouco você decora, decora e decora, ou então você vai ficar tocando, tocando até decorar. Isso daí é um hábito do violonista (MALAQUIAS, 2009, p. 40).

Não apenas porque se trata de um repertório solo, mas também por que às vezes não se percebe na escolha das peças uma gradação razoável de dificuldade técnica, com muitas informações escritas competindo pela mesma atenção. Essa visão pode ser constatada através de Tourinho (2001), quando traz a opinião de um professor sobre o desempenho da leitura de um aluno, ele descreve que o aluno “estava tocando uma grande quantidade de música de dificuldade técnica maior que as suas possibilidades e, como não conseguia ler fluentemente, memorizava as peças e não conseguia associar sua performance com a música escrita.” (p. 175).

Dessa forma, na direção de um desenvolvimento mais equilibrado das habilidades de ler e memorizar música concordamos com Gaylen (2005) quando diz que “o desenvolvimento da habilidade da leitura à primeira vista pode ser prejudicado se todo o tempo de ensaio [estudo] é direcionado à preparação da performance [ensaiada] (p. 57). Provavelmente não haveria toda essa discussão se a metodologia de estudo do violonista durante a formação fosse próximo ao que encontrou Hallam em seu trabalho *The development of metacognition in musicians* (2001), ao trazer que “estudantes avançados demonstram consideráveis planejamentos de tarefas em suas leituras à primeira vista preparadas, independente do plano cotidiano de suas práticas” (p. 36). Todavia a citação de Corti (1995) parece sumária:

A História nos mostrou que o fato de apresentar lacunas na leitura à primeira vista jamais foi considerado como um índice relevante que pudesse trazer prejuízo à carreira de um músico, como é o caso [...] da Escola para uma criança, que tem se preocupado com a leitura de textos (CORTI, 1995, p. 5).

Pouca prática de música de câmara

O excesso de repetição comentado acima, se irreflexivo, pode tornar a performance fragmentada, de modo que um ensaio com um grupo de câmara pode se configurar uma árdua e frustrante tarefa para seus componentes. Enquanto na prática de repertório é possível que o violonista pense, “caso eu erre, volto e corrijo”, mas na prática de música de câmara, esse pensamento pode causar desconforto no grupo e prejudicar a preparação da obra.

Uma possível causa para essa falta de prática, é que, por influência do Modelo conservatorial, voltado à formação de solistas (JARDIM, 2002, p. 109), de um instrumento cujo repertório é essencialmente solístico, há pouco incentivo de alguns professores para a prática de tocar em grupo, para que estes alunos priorizem a construção do programa solo com melhor competência. Além disso, não apenas cai em detrimento a habilidade da leitura à primeira vista, como também a possibilidade de aumentar o leque de ferramentas para a resolução de problemas, que a visão de outros instrumentistas pode trazer, como comentado por Carvalho e Ray (2006) anteriormente. Na direção de uma melhor leitura à primeira vista, Fireman (2010) observa que “participantes de grupos musicais normalmente são melhores leitores” (p.64).

O fato de ser um instrumento predominantemente harmônico e não ter a necessidade de tocar junto a outros instrumentos desde o início de sua formação, como violinistas, flautistas, clarinetistas e instrumentos melódicos em geral, faz com que gradualmente se dê pouco valor a esse fator. Esta visão é compartilhada com Pinto (2005):

É comum violonistas que já atingiram um nível elevado de desenvolvimento, não terem uma leitura fluente à primeira vista, uma das razões é sua pouca exigência neste sentido. O violão não é um instrumento de orquestra e raras vezes realiza música de câmara com instrumentos diferentes, como flauta, violino, violoncelo, oboé e outros de orquestra, pois uma das exigências destes intérpretes é ler com desenvoltura uma peça desconhecida (PINTO, 2005, p. 31).

No entanto este mesmo autor, em entrevista a Malaquias (2009), sugere que o simples fato de ser predominantemente harmônico, não torna a leitura no violão mais difícil que em outros instrumentos. Ele comenta:

O cara nunca viu [aquela partitura] na vida e numa primeira leitura o cara lê sem errar uma nota. Você vai falar que é só uma linha melódica! É uma linha melódica complicadíssima. E o cara chega pronto [...]. Só que se você fizer uma coisa dessas com um violonista, mais não vai dar certo nunca (MALAQUIAS, 2009, p. 40).

O que se sobressai como exceção do repertório solo é o estudo de concertos para violão e orquestra que, mesmo assim, o violonista tende estudar como mais uma obra dentre as do repertório solo e quase sempre mostra desde o primeiro ensaio com orquestra, a obra inteira de cor. Acreditamos que estas constatações indicam que o problema da leitura surge em momentos anteriores a essa fase formativa.

Uma alternativa para o pouco volume do violão é a utilização de amplificação sonora, que equilibra a sonoridade deste instrumento em um grupo de câmara. Esses recursos têm possibilitado novas oportunidades para este instrumentista, como traz Bogo (2007):

A questão da amplificação que permite uma melhor interação do violão com outros instrumentos, e o crescente interesse por parte dos novos compositores por novos sons, isto é, diferentes daqueles das orquestras tradicionais, tem proporcionado ao violão um bom status camerístico tanto de instrumento harmônico/melódico, como de efeito (percussão no corpo do instrumento ou outros ruídos conseguidos das cordas) (BOGO, 2007, p. 11).

Essa pouca prática de tocar em grupo, implica em hábitos e atitudes diferentes na performance, onde a “liberdade” (principalmente na duração das notas) ao se tocar sozinho não condiz com o dinamismo do ensaio em grupo, onde existem meios de comunicação (visual e escrito) que permitem que a sincronia das partes se faça mais facilmente. Lehman e McArthur (2002) expõem, no quadro a seguir, diferenças entre comportamentos nas práticas de performance solo ensaiada e música de câmara.

Prática de performance	Prática de leitura à primeira vista
Corrigem seus erros	Mantém o ritmo e a métrica
Olham as mãos ao tocar	Evitam olhar as mãos
Os detalhes são importantes	O quadro geral é importante
O dedilhado correto é crucial	Encontrar as notas da forma que puder
Evitar erros e descuidos	Erros e descuidos não preocupam

QUADRO 3: Comparação de estratégias usadas por pianistas quando praticam uma performance ensaiada e quando leem à primeira vista. Fonte: LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 145.

Essa prática com frequência pode fazer o violonista criar meios cognitivos para perceber os padrões e as unidades musicais significativas (*chunk*) com mais brevidade.

Idade de iniciação na música e no violão

Este trabalho não está voltado para o desenvolvimento da leitura desde a iniciação musical do violonista, conquanto algumas discussões possam ser proveitosas também neste âmbito, mas trabalhos mostram que a iniciação na música durante a infância pode proporcionar relevantes ganhos também para a faculdade de ler em tempo real uma música. (LEHMANN; ERICSSON, 1996; MCPHERSON, 1997; FIREMAN, 2010).

Questões férteis nesse tópico podem servir de incentivo a futuras pesquisas futuras dentro da Pedagogia do Violão sobre o desenvolvimento da leitura à primeira vista na iniciação do violonista. Tais como: Em que idade da infância se iniciar na música para ter melhores chances de alcançar fluência na leitura musical para o futuro violonista? Há indício de músicos na família, que possam influenciar nessa iniciação? A iniciação musical por outros instrumentos antes de se iniciar ao violão trará resultados significativos para o nível de leitura à primeira vista deste instrumentista no futuro? A iniciação no instrumento deve ser concomitante à leitura musical?

Essas perguntas se tornam mais relevantes quando examinamos violonistas que são bons em leitura. Apenas para citar um caso, Fireman (2010), como dito, realizou em sua pesquisa testes de leitura à primeira vista com sete indivíduos violonistas e, ao fim de todas as etapas foi definida uma classificação geral que resume todos os aspectos investigados. Fez relação com o perfil do indivíduo (coletado através de questionário) e observou que o indivíduo que ficou em primeiro lugar respondeu que tem músicos na família. Este foi o que iniciou os estudos no instrumento mais cedo, aos sete anos, e apesar de não ter iniciado com o

violão, desde o início estudou através da escrita *ortocrônica*. Conquanto seja um caso, parece existir relevância nas questões.

Uma possível reflexão sobre a iniciação do violonista, é que o contato com a partitura, em média, mostra-se tardia, talvez pela influência da música popular urbana, visto que, no Brasil, a vertente do violão de acompanhamento é mais presente que a instrumental cultuada em conservatórios e universidades. Como comenta Pereira e Gloeden (2012):

Sabemos que o violão no Brasil constitui-se em um instrumento eminentemente popular e esta popularidade pode ser explicada por diversos motivos: sua natureza portátil, a praticidade de seu aprendizado para acompanhamento, seu custo reduzido e seu enraizamento na cultura brasileira. (PEREIRA; GLOEDEN, 2012, p. 68)

A influência da música popular urbana se percebe também pela forma como ocorre a apropriação desta, que se dá também através da habilidade de tocar de ouvido, como mostra Elmer (2009):

Muitos estudantes que aprendem violão o fazem tão informalmente e, como esse estudo tem se dado amplamente em uma tradição aural, o estudo formal pode ocorrer muito mais tarde no desenvolvimento do estudante, portanto, a leitura à primeira vista não é uma parte de seu estudo (ELMER, 2009, p. 14).

Em virtude de um contato tardio, o aluno que se torna interessado pelo violão de concerto, talvez intuitivamente, busca uma forma de “recuperar o tempo perdido” e estuda intensivamente as peças mais conhecidas do repertório solo, na medida em que se sente desafiado pelo nível técnico da obra. Essa ideia pode ser compartilhada por Pinto (2005) quando diz que “o aluno iniciante tem a necessidade de tocar pequenas peças, por ter sua imaginação focada no tocar ou se ver manuseando o instrumento como um profissional” (p. 50). Disso pode incorrer na falha de estudar um repertório acima do seu nível técnico, como relatado por Tourinho (2001). E o professor é essencial nesta etapa, para que oriente o aluno sobre essa atitude e os prejuízos, inclusive, à saúde. A falta de leitura do aluno também o faz submisso à escolha do professor para o repertório. Nesse sentido concordamos novamente com Carvalho e Ray (2006):

Para que o processo de ensino aprendizagem tenha êxito são necessárias algumas condições básicas, entre elas que o educador esteja disposto a transmitir conhecimento e saber orientar o aluno para que ele busque seu próprio caminho, não simplesmente oferecer respostas prontas (CARVALHO; RAY, 2006, p. 1028).

Percebe-se que muitas são as questões que permeiam a prática e formação do violonista para que este não desenvolva uma fluência na leitura musical em tempo real. Sejam elas inerentes ao idiomatismo do instrumento ou às lacunas metodológicas na formação, não se torna difícil ligá-las à presença e poder de uma tradição. Por questões que não foram problematizadas na época em que se originou o instrumento, possivelmente por não se ver como problema, o ensino de violão tem sido marcado pela prática da memorização de um repertório solista.

Todavia essas inquietudes são matérias-primas para investigações e experiências, que, de alguma forma busquem auxiliar o violonista na sua prática. Para isso espera-se explorar o desenvolvimento da leitura do violonista a partir de estratégias de ensino e aprendizagem deliberadamente direcionadas a estes fatores. Tais estratégias podem ser encontradas na literatura científica, em sua grande maioria a partir da prática pianística, ou em métodos para o aperfeiçoamento da leitura à primeira vista, que buscam um imediatismo na resolução de problemas, muitas vezes sob uma prática intuitiva. Destarte vi a possibilidade de relacionar e confrontar estas fontes.

2.3 Estratégias de estudo da leitura à primeira vista no violão

Como visto, o violão absorveu de seus ancestrais alaúde, vihuela e guitarra, diversas influências na forma de execução e no propósito da interpretação, podendo ser usado como instrumento solo, camerista e acompanhador. Desses instrumentos também assumiu vários suportes de escrita, que se sobressaem três deles na atualidade: a escrita *ortocrônica* (partitura), a *tablatura* e *cifra* a depender do contexto. A habilidade de ler música, em qualquer desses suportes, depende da proximidade do músico com o instrumento, a notação e outras variáveis inerentes a conhecimentos teóricos e práticos que ele tenha internalizado no decorrer de sua formação, seja ela sistemática ou não. Todavia é possível demonstrar recomendações de autores de métodos para a aquisição, prática e desenvolvimento dessa habilidade e como dialogam com a literatura acadêmica da área.

2.3.1 Importância de adquirir uma boa leitura à primeira vista

Imaginemos uma situação de diálogo: “- O que você faz da vida? - Eu toco violão [ou qualquer outro instrumento]. - Ah, então você é músico? - Não. Eu não sei ler partitura, apenas toco violão”. Existe algo cultural que de alguma forma parece legitimar a habilidade

de ler e entender uma escrita para considerar alguém músico. Neste sentido Sloboda, autor da psicologia musical, sugere:

A habilidade de ler em uma língua nativa é, na maioria das culturas, uma quase essencial qualificação para se integrar completamente como membro da sociedade. Consequentemente, a atenção devotada à leitura por parte de educadores e psicólogos tem sido imensa. A habilidade de ler música é, se não essencial, um bem insubstituível para quem pretende se entregar em uma atividade musical (SLOBODA, 2005, p.4).

Em outras palavras, para um músico por formação acadêmica, esta habilidade é tão básica quanto necessária à socialização entre pares, mas o nível de fluidez que sua leitura tem, pode indicar reconhecimento e, por sua vez, mais garantia de trabalho. Não queremos dizer aqui que a leitura de música por partitura é imprescindível para ser ou tornar-se músico profissional, porque o próprio sentido de profissionalização em música pode ser questionável. Sabe-se que existem diversos contextos em que o músico atua e que o suporte de escrita constitui-se como meio de comunicação entre pares. Para boa parte dos gêneros populares de canção, a *cifra* atende suficientemente bem à proposta de abreviar os acordes do acompanhamento. Em outros casos, as habilidades de tocar de ouvido e improvisar, como em rodas de *choro*, podem comunicar a arte sem suporte algum de escrita. E se levarmos em conta a utilização da música em outros contextos e culturas, até mesmo o seu sentido e função mudam, mas essa discussão foge à proposta do trabalho. Todavia, no contexto da formação de músicos para atuarem em salas de concerto esse suporte de escrita (partitura) é de extrema importância.

Palmer (1997) menciona a leitura à primeira vista como uma das formas de performance da música ocidental tonal (p. 116); porém acreditamos que esta não compete com a performance ensaiada e sim, serve como ferramenta para tal. Kliscktein (2009) sugere um modelo de planejamento para a construção da performance e, no quesito “Musicalidade”, ele localiza a leitura à primeira vista como umas das habilidades necessárias à execução musical. Como mencionado na fundamentação teórica, existem pesquisas que consideram essa habilidade como uma simples tarefa de decodificação, mas a visão de Kliscktein para o violão pode ter sido eco da de Maydwell (2003) para piano, quando associa a leitura à musicalidade, dizendo que “com a aquisição da leitura à primeira vista, vem uma confiança maior na musicalidade geral. Uma técnica forte sem a proficiência da leitura converte-se em insegurança e nervosismo” (p. 4).

Seguindo a ideia de ter uma leitura proficiente como meio e não como fim, concordamos com Gregory (1972) quando diz que “uma das mais importantes metas

educacionais de qualquer disciplina é desenvolver um aprendente independente. Na música, um óbvio pré-requisito para a independência é a habilidade da leitura à primeira vista” (p. 462). Corti (1995) traz uma ideia holística da leitura como uma descoberta e sensibilização do aluno:

[...] se desejamos fazer com que o aluno descubra a estrutura da peça, suas articulações, suas frases e suas vozes, sua aproximação imediata pela leitura à primeira vista seria, talvez, um método privilegiado para se aprofundar, afim de que o aluno aprenda a ver nisso um sentido e não simplesmente uma tarefa para aprender de cor uma nota depois da outra, o mais rápido possível. [...] Nessa ótica, a leitura à primeira vista nos aparece como um instrumento pedagógico, um caminho real para sensibilizar o aluno para a musicalidade de uma nova peça (CORTI, 1995, p. 7).

Com uma boa leitura é possível ter um acesso maior e mais ágil à literatura musical, selecionar obra(s) de interesse para um estudo aprofundado e atingir os estágios mais avançados de concepção da interpretação da obra, antes do que seria se dependesse apenas da memorização de fragmentos, através de inúmeras e cansativas repetições. O menor tempo de preparação da performance, sobretudo no que toca ao repertório de câmara, importante demanda do mercado de trabalho, torna-se um argumento forte para a ascensão profissional e um sociável convívio entre pares. Nesta direção, o mesmo trabalho de Maydwell (2003) relata que como “resultado prático [de ter uma boa leitura à primeira vista] é que como a leitura torna-se mais rápida, automaticamente proporcionará uma absorção mais rápida de um repertório maior” (p. 4).

Destarte concordamos com Sloboda (2005) quando este diz que “é praticamente desnecessário afirmar que o músico com facilidade de ler à primeira vista tem uma imensa vantagem sobre outros músicos em quase todas as esferas da vida musical” (p. 5).

Pela necessidade de adquirir e desenvolver esta habilidade, buscamos estratégias de aprendizagem que intermedeiem esse processo cognitivo, cientes de que “as estratégias de leitura escolhidas pelo intérprete são determinadas em parte, pelo seu instrumento” (ELLIOT, 1982, p. 14). Todavia, “pode ser que maus leitores trabalhem arduamente nas suas leituras, mas de maneira inapropriada” (SLOBODA, 2005, p. 4).

Não é incomum ver professores incitarem seus alunos a “ler tudo o que puder”, como se o desenvolvimento dessa habilidade ficasse a cargo do tempo de prática, ou que ela “simplesmente acontece”. Mesmo podendo-se perceber por McPherson (1997), que “o desenvolvimento da habilidade de tocar de memória, tocar de ouvido e improvisar, podem ocorrer informalmente [...]” (p. 70), não acreditamos que a habilidade da leitura

“simplesmente acontece”, ou seja, que apenas o tempo de prática é responsável por isso. Ao contrário, esta demanda trabalho consciente e investimentos pedagógicos para isso (BUCK, 1944, p. 28).

Mesmo imaginando que deve ser feito um esforço consciente para alcançar um bom nível de leitura, Lehmann e Ericsson (1996) trazem um dado interessante: “julgando a partir de uma evidência anedótica, a maioria dos músicos especialistas não se envolvem em grandes quantidades de prática deliberada, embora relatem que a performance da leitura à primeira vista melhora envolvendo-se com ela” (p. 7). Esta ideia caminha na mesma direção do “ler tudo o que puder” mencionado acima.

Ainda a respeito dessa ideia, imaginamos que sem um direcionamento pedagógico para atingir esse objetivo, porque alguns professores pensam da mesma forma relatada por Lehmann e Ericsson (1996), aluno sem o mínimo de fluência na leitura, provavelmente não se sentirá atraído por algo que ele mesmo não sabe se resultará em sucesso. Em consonância com essa ideia, Kwalwasser (1955) já sugeria que “quando considerarmos a leitura musical à luz da motivação e necessidade, perceberemos que o desejo de ler, por si só, não será suficiente para produzir bons leitores” (p. 149).

De certa forma há de se concordar e discordar parcialmente de ambos os autores, tendo-se em conta que se engajar nessa tarefa, seja por desejo ou necessidade, trará bons resultados para o futuro profissional do violonista. Neste sentido, Pinto (2005) aconselha:

Na profissionalização do músico, ele pode se deparar com situações diversas ao seu real interesse musical, como fazer parte de um grupo camerístico, ou trabalhar com obras em que ele não tenha interesse em tocar por não sentir empatia, é importante que ele tenha uma leitura, à primeira vista, muito desenvolvida e um espaço técnico bastante amplo que supra todos os problemas que a partitura ofereça (PINTO, 2005, p. 44).

2.3.2 Sugestões de métodos para a aquisição de leitura à primeira vista e o diálogo com a literatura científica da área

Após o mapeamento, categorização e seleção de estratégias relevantes contidas em métodos comerciais, como descrito no Capítulo 1, buscamos um possível diálogo desses documentos com a literatura científica que pudesse corroborar com a qualificação de diretrizes válidas para um possível estudo deliberado da leitura à primeira vista. Os métodos utilizados na reflexão estão citados nas referências documentais.

Sabendo-se que compõem também o corpo de fontes documentais métodos relativos ao piano, algumas discussões são de caráter generalista e que explicitam conceitos inerentes à leitura enquanto processo cognitivo.

Ao se ter em mente que as estratégias tentam servir aos “três estágios” sugeridos por Thompson e Lehman (2004) anteriormente citados, percebe-se variações de uma prática e o efeito positivo dela em mais de um dos fatores problematizados anteriormente. Na ótica e divisão dos processos cognitivos da leitura musical segundo estes autores, ressaltamos algumas das estratégias que consideramos relevantes e categorizamos dentro de cada “estágio” sugerido – mediante sua relação de sentido – sem a necessidade de ordem cronológica de estudo, ao passo que trazemos para a discussão as concepções da literatura científica sobre tais.

As contribuições desses métodos se darão com a explanação dessas diretrizes categorizadas, ou em pequenas citações, se for necessário para uma explicação de um dado mais relevante. Vale ressaltar que alguns deles podem considerar necessário que o leitor já leia partitura razoavelmente bem pelo menos na primeira *posição* (cordas soltas e quatro primeiras *casas*) (DEMPSEY, 2003, p. 4); que tais estratégias precisam se desvincular do hábito da memorização (LEAVITT, 1979, p. 2); e que o nível da leitura deve estar ligado ao conhecimento do leitor, sendo necessário manter-se estudando em um nível por um tempo maior, se for o caso (TAGLIARINO, 2007, p. 5).

2.3.2.1 Sugestões para aperfeiçoar a “Percepção da notação”

Não desviar o olhar da partitura

O violão, instrumento cuja produção sonora ocorre quase sempre com movimentos de ambas as mãos, a visão pode ficar tentada a olhar o que cada mão faz e poucas vezes permite fazê-lo em simultâneo. Esse se configura um hábito do violonista, visto que suas práticas de estudo são direcionadas em grande parte para performance ensaiada. Lehmann e McArthur (2002) pensam isso como “uma questão de quebrar velhos hábitos” (p. 145).

Em tarefa de leitura aconselha-se manter a vista na partitura, pois ao desviá-la para olhar algumas das mãos, na volta terá que executar, antes, a tarefa de se localizar novamente no ponto que se segue. Um pouco diferente se passa no piano, que tem as mãos quase sempre dentro da visão periférica, o que parece facilitar, mas ainda assim deve ser evitado, como retrata Cara e Molin (2010):

Um fenômeno particular acontece no momento em que o pianista, enquanto realiza um deslocamento da mão, pode ser induzido repentinamente a olhar o teclado, que pode se transformar em uma desvantagem se se repete frequentemente (CARA; MOLIN, 2010, p. 2).

Automaticamente imagina-se a necessidade de se ter uma segurança espacial do instrumento, poder localizar *trastes* e cordas a partir da própria sensação que tais movimentos proporcionam. Deste modo “pode-se pensar que o instrumentista que desvia menos o olhar da partitura tem mais consciência cinestésica e esteja mais acostumado com o instrumento” (FIREMAN, 2010, p. 62). Uma possibilidade de minimizar a insegurança de ler sem olhar para o instrumento é posicionar a estante de partitura perto da mão esquerda, para que se faça melhor uso da visão periférica. Todavia a mão direita será ainda mais penalizada com isso.

Fazer prévia análise do material

Na definição de leitura à primeira vista, foi problematizado o nível de exposição antes da performance de leitura. Autores que concebem a possibilidade que visualizar superficialmente, por um curto período de tempo, entendem que o reconhecimento de alguns elementos são subsídio para a manutenção de uma maior fluência na leitura e no aprendizado da peça. Hallam (2001) é uma das que compartilham desta ideia, como percebemos em:

Quando se aprende uma nova música, a maioria dos músicos adquiriu uma visão geral dela, seja para tocá-la [em leitura à primeira vista], seja para fazer um exame cuidadoso da partitura. Obter uma visão geral da obra serve para fins técnicos e musicais. Possibilita a identificação de dificuldades, ajuste do tempo, [...] e considerações sobre a estrutura da obra e materiais tematicamente importantes (HALLAM, 2001, p. 30).

Essa prévia análise pode se incumbir de identificar os elementos básicos como *clave*, fórmula de *compasso*, tonalidade e havendo tempo para isso, a busca pode passar a identificação de pontos de dificuldade, acidentes, ou mesmo identificação de padrões rítmicos e melódicos, a depender do tempo que se disponha e da destreza do leitor. Nesta direção, McPherson (1994) coloca que se deve “observar a tonalidade e fórmula de compasso da obra junto à habilidade de escanear a música brevemente a fim de maximizar a compreensão e identificar possíveis obstáculos” (p. 229). Advogando a necessidade deste tempo inicial de visualização e sugerindo uma ordem para tal, Karpinski (2000) comenta:

É prudente desenvolver o hábito de começar orientando-se para as informações globais que aparecem no início da pauta. Pode-se verificar essas informações listadas na ordem da esquerda para a direita: instrumento ou

voz, transposição (se necessário), clave, tonalidade, fórmula de compasso, pulso e andamento (KARPINSKI, 2000, p. 158).

Um elemento importante para evitar surpresas no deslocamento das mãos é a tessitura. Esse foi outro elemento de importante identificação nesta visualização prévia e que os métodos sugeriram. “Uma rápida verificação das alturas deveria também identificar as notas mais agudas e mais graves”²². No violão isso é de uma importância significativa, visto que é possível tocar as notas *Mi1*(sexta corda solta) e a nota mais aguda possível *Si4* (localizado na décima nona casa da primeira corda) ou *Dó5*, em alguns violões modernos atingir intervalos harmônicos de tessituras extremas. Além disso, tem o fato de que se torna mais difícil ler à primeira vista notas escritas com o uso de quatro ou cinco linhas suplementares, como o caso do extremo agudo do violão.

Além desses elementos, acontecem interrupções no fluxo de uma leitura por não atentar para os símbolos de repetição e abreviação de repetição. Destarte a análise prévia pode ser importante para esquematizar na mente como se dará o fluxo da obra. Sobre isso Karpinski (2000) também aconselha:

Os leitores devem tomar nota de qualquer sinal de repetição na música. Deve ser ensinado aos estudantes o significado dos vários símbolos, incluindo barras para repetição de tempos individuais, barras para repetição de compassos, barra para repetição no fim (e início) de passagens [ritornelo], primeira e segundas casas e as indicações de várias situações como ‘da capo’, ‘dal segno’, ‘fine’ e ‘coda’²³.

A título de sugestão de diferentes abordagens, bem como da observação de elementos em uma partitura, Maydwell (2003) propõe uma espécie de “lista de conferência” em ordem específica que considera útil na prática da leitura:

²² Idem, ibidem, p. 163.

²³ Idem, ibidem, p. 163.

Lista de conferência
Título
Andamento
Clave
Tonalidade
Compasso
Motivos
Dedilhado
Surpresas
Detalhes
Forma

QUADRO 4: Lista de conferência com aspectos musicais a se observar em análise prévia. Fonte: MAYDWELL, 2003, p. 39.

Procurar padrões

A leitura de padrões é o que mais claramente possibilita a decodificação de trechos musicais de forma mais rápida e foi uma das estratégias mais relevadas na busca. Esses padrões são conceituados na literatura científica como *chunks*, onde “uma vez que as notas são decifradas pelo sistema perceptivo, um dispositivo de armazenamento associado à memória (*buffers*) organiza seu conteúdo em unidades musicalmente significativas” (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 139). Todavia Fireman (2010) alerta que “a complexidade do material interfere na velocidade e acuracidade da leitura à primeira vista” (p. 64). Esses padrões podem ser desde fragmentos de escalas até frases e a observação de outros símbolos (vide item 4.2) auxilia esse processo, concordando que “a capacidade de identificar estruturas distintas é reforçada pela habilidade de reconhecer ambas as marcações estruturais e físicas [na partitura]” (SLOBODA, 1977, p. 117). Goolsby reforça:

Leitores habilidosos leem em unidades e direcionam mais suas fixações para pontos estruturais da música, sejam cadências e fins de frases, sejam marcações de separação de partes, enquanto os menos habilidosos leem nota por nota (GOOLSBY, 1994, p. 121).

Por vezes a habilidade de ler em unidades pode provocar o que se denomina como *erro de revisão final*²⁴ (SLOBODA, 2005, 2008; FIREMAN, 2010): a correção inconsciente de notas pouco usuais em um determinado contexto musical (THOMPSON; LEHMANN, 2004, p. 148).

Os métodos sugerem que se fale o nome das notas em leitura antes de ir ao instrumento, de forma a reconhecer padrões a partir de aspectos de alturas e duração das notas, como melodias, intervalos, acordes, ritmos, frases e articulação repetidos. Ou então praticar exercícios escritos de busca por padrões melódicos ou rítmicos, como mostra Tagliarino (2007) na figura abaixo:



FIGURA 9: Gabarito de exercício de busca por padrões melódicos, no caso, de notas em graus conjuntos. Fonte: TAGLIARINO, 2007, p. 122.

Especificamente sobre a leitura e relações entre alturas das notas, Lehmann e McArthur (2002) explicam e sugerem um aperfeiçoamento direcionado:

Problemas comuns de percepção de padrões muitas vezes envolvem a falta de julgamento em partes melódicas e intervalos harmônicos. Sugere-se estratégias para remediar que envolvem a verbalização dos nomes dos intervalos e escalas antes de tocar, isolando o problema da identificação dos intervalos a partir de ‘flash-cards’ [cartões com excertos] ou um computador que gere sequências; tocando as notas sem levar em conta o ritmo; e identificando padrões melódicos antes de tocar. (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 147).

O uso de flashes de imagens e controle do tempo de exposição do leitor ao material escrito tem sido uma ferramenta correntemente usada para verificar como o leitor captura e processa a informação escrita (WATERS; UNDERWOOD, 1998; FIREMAN, 2010).

²⁴ Tradução dada por Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari à expressão *proofreaders' error*.

Outra forma de otimizar a busca do padrão consiste na leitura prévia do material, comentado a pouco, tatear as notas que serão tocadas, conhecendo e buscando os padrões pelas *posições*. Em alguns dos exercícios de leitura propostos por Dodgson e Quine (1975), encontra-se escritos antes da música, um padrão de notas a localizar previamente, como mostra a figura:

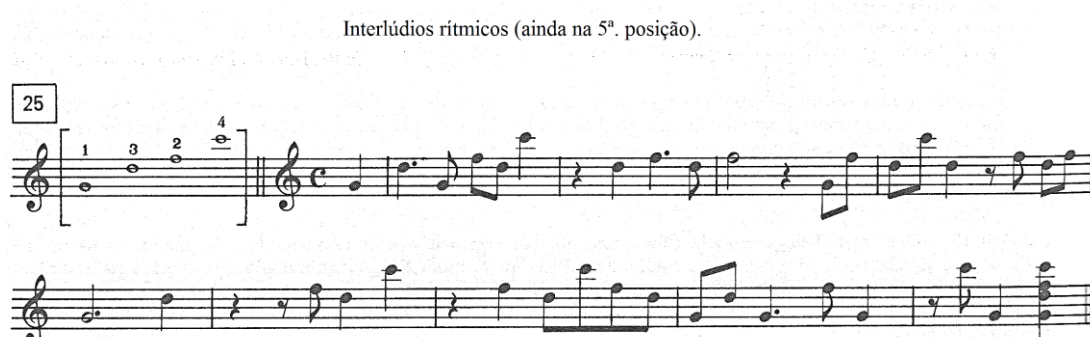


FIGURA 10: Exercício para leitura com notas localizadas previamente. Fonte: DODGSON; QUINE, 1975, p. 5 (editado).

Acreditamos que por ser o violão um instrumento transpositor, a habilidade de ler em outras claves pode reforçar a eficácia dos exercícios acima citados. Desta forma concordamos com Wristen (2005) quando diz que “pode ser útil ler a parte [partitura] em outra clave para facilitar a [habilidade de] transposição” (p. 32).

Esse tipo de predição tem relação direta com proximidade que se tem com o texto musical, como aspectos de estilos, que exigem conhecimento de história da música e teoria musical. Nesse sentido concordamos com Thompson e Lehmann (2004) que diz que “a habilidade de reconhecer e inferir padrões é baseada na profundidade do conhecimento do estilo em questão” (p. 148).

A capacidade de ler unidades significativas é uma característica comum no bom leitor, é o que claramente possibilita a antecipação da visão para um próximo trecho. Na mesma direção Waters, Townsend e Underwood (1998) encontraram que:

Leitores menos habilidosos frequentemente queixam-se que não conseguem apreender uma informação suficientemente rápido porque leem notas individualmente, enquanto os mais habilidosos parecem processar grupos de notas rapidamente (WATERS; TOWNSEND; UNDERWOOD, 1998, p. 125).

Concordamos com Hakim (2007), quando comenta sobre a relação entre a fluidez da leitura e a experiência musical de um indivíduo nesse tipo de prática à habilidade de agrupar em unidades musicais significativas:

Alcançar fluidez na leitura de partituras à primeira vista supõe um largo processo de aprendizagem e prática pertinente, o qual resume a experiência musical de um indivíduo. A fluidez da leitura se associa à habilidade de agrupar a informação da partitura, seja aplicando marcações de referência internas que aludem níveis de estruturação musical ou através do reconhecimento ágil de configurações recorrentes (HAKIM, 2007, p. 148).

Praticar transcrições

As predições em unidades maiores se constituem em uma espécie de vocabulário visual que o leitor tem acumulado em outras experiências de leitura, e que agrupa elementos melódicos, rítmicos, harmônicos e outras formas de *chunking*. Para ajudar nesse processo, os métodos sugerem a prática de transcrições e cópias, onde a atividade implica diretamente numa forma laboral de entender as tais escolhas melódicas, rítmicas e harmônicas. Nessas situações, Fireman (2010) sugere ainda outra ferramenta pedagógica útil para essa prática:

A sugestão é que os estudantes devem ser encorajados a fazer cópias de partituras em intervalos mais ou menos regulares de tempo. Essas partituras terão notas ou acordes retirados (omitidos). Os estudantes deverão tentar tocar a música preenchendo com notas que considerarem apropriadas (FIREMAN, 2010, p. 59).

Antecipar a visão durante a leitura

Antecipação da visão é uma atitude presente na leitura de músicos com experiência nessa prática, apesar de saber que se relaciona diretamente com a capacidade de agrupar o texto musical em unidades maiores, pouco se sabe como praticar, apesar de parecer uma atitude deliberada sugerida pelos métodos. Concordamos com Sloboda (2005) em sua terceira das “recomendações” aos iniciantes, de “tentar ler compassos inteiros” (p. 20; FIREMAN, 2010, p. 58), mas “iniciantes leem apenas duas ou três notas adiante” (THOMPSON, LEHMANN, 2004, p. 146).

Uma proposta simples que parece útil e lógica, é aproveitar momentos em que são tocadas notas de durações longas como *semibreve* e *mínima* – a depender da unidade de tempo e do andamento – para olhar o que vem adiante (GOOLSBY, 1994, p. 114). Para possibilitar a ampliação dos reflexos da visão, dois dos métodos investigados trouxeram exercícios interessantes. Levy (1997), no prefácio propõe uma espécie de jogo em que se leia saltando compassos (por exemplo, ler o primeiro compasso, em seguida o terceiro compasso, quinto, etc.), ou então, tentar uma “leitura vertical” da partitura onde se leia o primeiro compasso de cada pauta, depois o segundo, etc. (p. 3). Oakes (1998) sugere uma tarefa similar

à de Levy (1997), mas também outras formas de exercitar os reflexos da visão, como mostram as figuras a seguir:



FIGURA 11: Exercício para ajudar na antecipação da visão em leitura ‘vertical’.
Fonte: OAKES, 1998, p. 8.

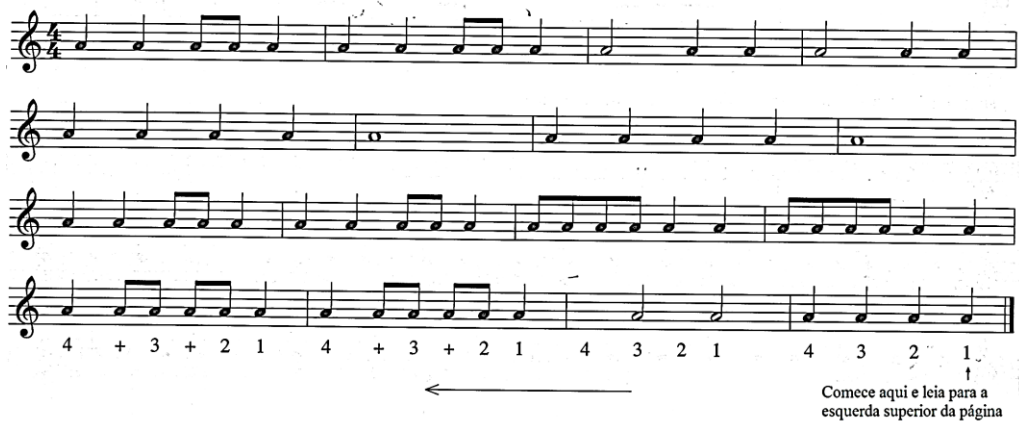


FIGURA 12: Exercício para ajudar na antecipação da visão em leitura ‘reversa’.
Fonte. OAKES, 1998, p. 8 (editado).

Ele propõe também, o que chama de “Caixas de leitura” (Fig. 12), onde, através dos números de compasso de um trecho rítmico em duas pautas (que deve ser escrito acima de cada compasso para melhor identificação), sorteia-se uma sequência de forma a causar o constrangimento de tocar excertos em ordem aleatória (p. 9).



FIGURA 13: Caixas de leitura demonstra a possibilidade de ampliar os reflexos da visão através da mudança no fluxo da leitura musical. Fonte: OAKES, 1998, p. 9.

Note-se que a intenção dos três exemplos foi utilizar a leitura rítmica para exercitar a visão, porém, imaginamos que pode ser estendido a trechos melódicos ou harmônicos de outras partituras. Esse tipo de exercício possibilita que a distância irregular entre os trechos forcem um agrupamento mais ágil das *chunk*. Para isso busca desenvolver a visão periférica, ou *parafóvea*, a parte da visão que se percebe sem nitidez, contrapartida à *fóvea*, âmbito da visão de aproximadamente uma polegada que se vê com nitidez (HODGES, 1992; LEHMANN; MCARTHUR, 2002; FIREMAN, 2010). Tratando de um exercício ainda mais específico da visão, Guerzoni (2009) propõe um tipo de “aquecimento” para fazer antes da leitura. Observemos a figura seguinte (Fig. 14). O leitor deve fixar a vista no número central “1” em “n. 01”, sem mover a vista, se concentrar em deixar o número “2” nítido e os outros números embaçados (como em “n. 02”), em seguida com os números mais afastados do centro.

Como mencionado, existe um índice convencional para medir quanto se antecipa a visão em um trecho musical (em notas, ou compasso): o *eye-hand span* ou *intervalo olho-mão*²⁵ (SLOBODA, 1977, 2005, 2008; FIREMAN, 2010). Além dos exercícios de ampliação do reflexo, sugerimos através destes últimos autores ao concordarem que “acompanhar a execução de uma música com a partitura” também serve para adquirir gradualmente um melhor *intervalo olho-mão*.

A partir da relação direta entre antecipação da visão e *chunking*, Karpinski (2000) advoga pelo que entendemos como o uso otimizado da memória de trabalho, ou memória de curto prazo – que tem a ver com a ideia dos ‘flash-cards’, mencionado anteriormente por Lehmann e McArthur (2002) – pelo poder de apreensão de uma informação em um curto período de exposição. Ele sugere:

²⁵ Tradução dada por Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari à expressão *eye-hand span*.

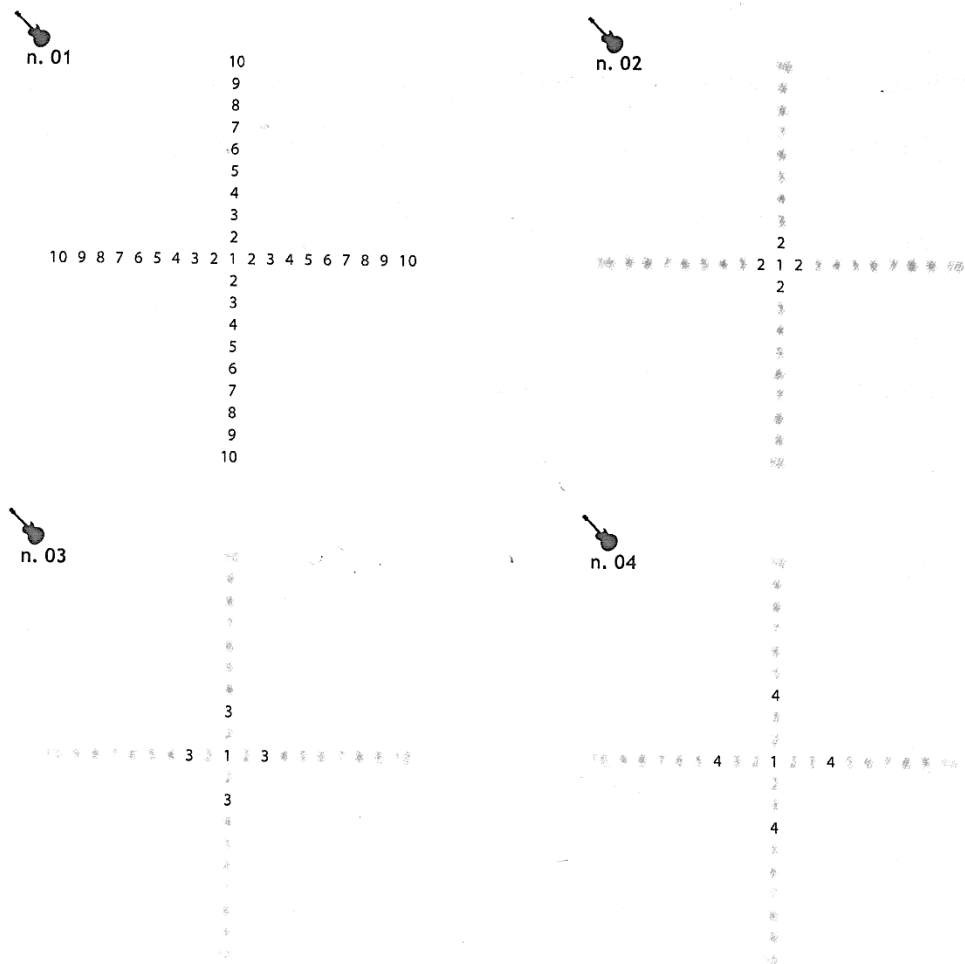


FIGURA 14: Exercício preliminar da visão. Fonte: GUERZONI, 2009, p. 8.

[...] há um exercício simples, que uma forma muito inespecífica, ajuda a criar o hábito de olhar adiante enquanto lê música: (1) escolha uma unidade métrica de duração básica (um pulso, meio compasso, etc.); (2) olhe a primeira unidade; (3) cubra a unidade (com um polegar, um cartão ‘três por cinco’ [polegadas], ou similar) e cante a primeira unidade enquanto olha a segunda unidade; (4) cubra a segunda e cante a segunda, enquanto olha a terceira unidade; e assim se segue, sempre cantando a unidade que tem sido coberta (KARPINSKI, 2000, p. 174).

Ele explica que esse tipo de exercício não pode fazer por si só, o leitor escanear e agrupar (*chunking*) significativamente, mas o força a ler adiante²⁶. Prática semelhante a esta utilizou Fernández (2009), para avaliar os avanços de músicos depois de seções de estudo com diretrizes para o desenvolvimento dessa habilidade. Assim, ele descreve a técnica utilizada:

²⁶ Idem, ibidem, p. 174.

Ampliação forçada da visão e da memória de curto prazo do [trecho] lido (caixa de memória, na minha terminologia) por meio da situação de retirar a partitura inesperadamente enquanto o participante estava tocando. Um refinamento desta técnica foi correr uma folha em branco pela partitura, cobrindo o compasso que se está tocando (especialmente ao fim de uma linha) e, em certos casos, o compasso seguinte (FERNÁNDEZ, 2009, p.4).

Maydwell sugere um exercício de leitura multidirecional (Fig. 15), a fim de que o leitor guie a visão com mais agilidade.

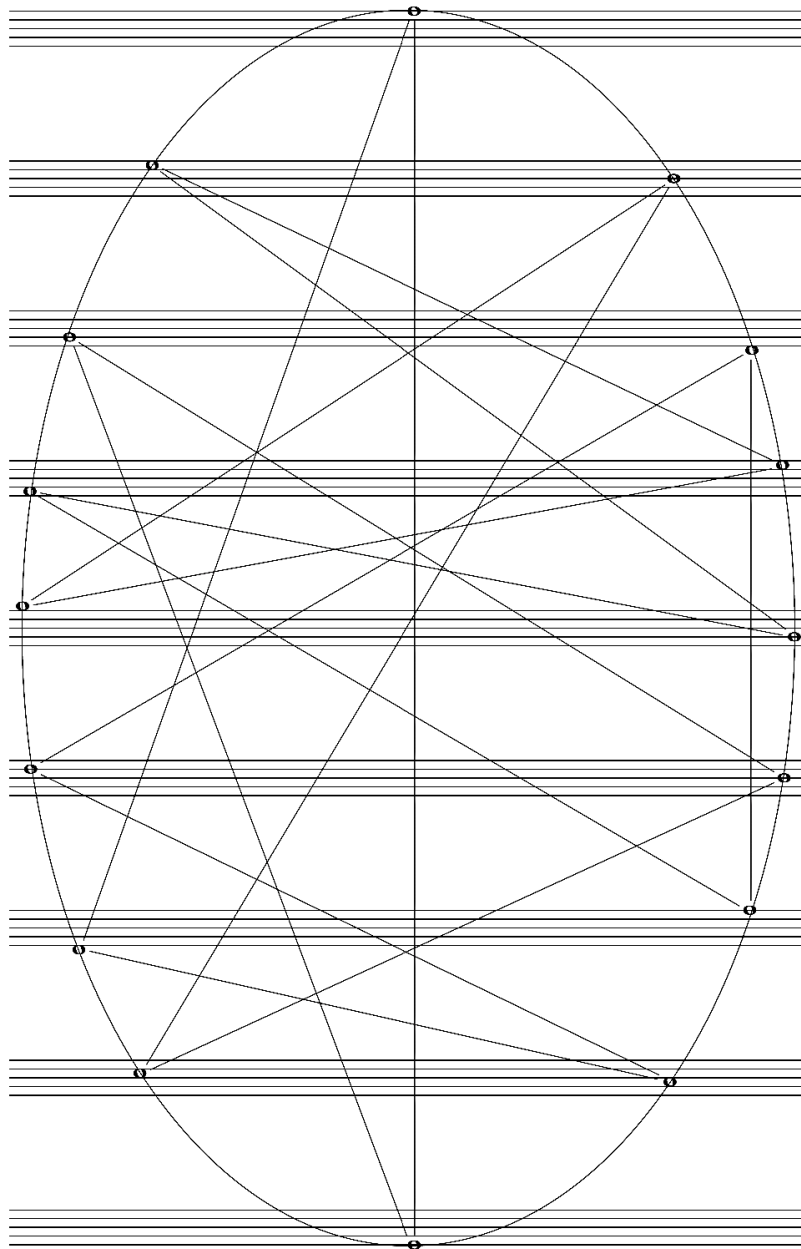


FIGURA 15: Exercício de leitura multidirecional. Fonte: MAYDWELL, 2003, p. 27.

Levy (1997) escreve no seu método sobre a necessidade de olhar adiante e faz uma comparação com o ato de dirigir um veículo, tarefa que normalmente é feita sem muitos questionamentos:

A primeira regra é olhar adiante. Como quando você esta dirigindo um carro. Você não ousaria olhar apenas para os primeiros metros de asfalto em que você está no momento. Você olha para frente, tão distante quanto se possa ver com o intuito de estar preparado para qualquer obstáculo que possa vir no seu caminho (LEVY, 1997, p. 3).

Recapitulando a fundamentação teórica, no início deste capítulo, comentamos sobre como o índice de medida da antecipação da leitura, o *intervalo olho-mão* foi convencionado a partir de sua correlação com o análogo para a leitura textual, o *eye-voice span*. Em seu trabalho Wanat e Levin (1967), fizeram um experimento com sujeitos lendo em voz alta um texto em inglês, até que em um dado momento foi desligada a luz e pedido que o leitor dissesse o que estava escrito além do que ele leu até esse momento. Como se percebe, essa ideia de criar o fator surpresa na leitura teve eco no trabalho de Fernández.

O experimento de Fernández (2009), inicialmente contou com cinco diferentes instrumentistas, incluso um violonista, que em uma avaliação preliminar da leitura “não era capaz de ler fluidamente [...] nem mesmo a nota seguinte a que estava tocando”²⁷. Esse dado demonstra que as lacunas encontradas na formação de violonistas, problematizada anteriormente, possivelmente não seja um fato recorrente apenas no Brasil.

Não obstante as práticas de treinamento consciente da leitura, Thompson e Lehmann (2004) mencionam que “mesmo que se treine como melhorar os movimentos do sistema oculomotor, apenas a situação real de ler música tornará essa tarefa interativa” (p. 146).

2.3.2.2 Sugestões para aperfeiçoar o “Processamento da notação”

Escolher material simples e familiar

A capacidade de agrupar informações em unidades significativas depende da proximidade que o leitor tenha com aquela informação. Os métodos recomendam que se escolha um material familiar a práticas anteriores. Dois dos autores, White (1976) e Tagliarino (2007) sugerem a adoção de música popular ou de obras simples para outros instrumentos.

²⁷ Idem, ibidem, p. 5.

Fireman, em sua pesquisa de doutorado (2010), selecionou obras para a prática da leitura. Ele comenta aspectos relevantes para a seleção das obras:

Com base nas observações do professor Pinto (1999), de Sloboda (2005), de minha orientadora e de outras declarações informais, percebi que existia um consenso de que a leitura deveria ser iniciada pelo período Clássico. Os argumentos são de que as peças desse período possuem uma estrutura musical bem definida acompanhada de recursos técnicos claros (FIREMAN, 2010, p. 21).

Um dos autores citados por Fireman é Henrique Pinto, uma das referências para a pedagogia do violão contemporâneo, infelizmente falecido no ano de 2010, que teve uma trajetória competente de dedicação ao ensino do instrumento, buscando por subsídios para transpor várias lacunas na formação do violonista, dentre elas, a leitura à primeira vista, como comenta em *Violão: um olhar pedagógico* (2005):

Posso sugerir [para a prática da leitura] os Clássicos do violão: Ferdinando Carulli, Matheu [sic.] Carcassi, Mauro Giuliani, Kaspar Mertz e outros deste período. Suas composições são escritas de maneira formal para o violão, elas oferecem um certo conforto, tanto para a mão direita como para a esquerda, desta forma o violonista vai tendo uma visão mais objetiva do braço do instrumento e seu desenvolvimento quanto à leitura vai se realizando progressivamente (PINTO, 2005, p. 31).

A escolha de obras do Classicismo para a prática de leitura à primeira vista se fundamenta por vários fatores: a facilidade técnica que oferecem ao instrumentista (PINTO, 2005, p. 31); e por guardar aspectos diretamente relacionados ao que se consolidou como harmonia tonal. A música desse período histórico, ainda serve de referência para muitos gêneros de música ocidental na atualidade, que comungam da sonoridade tonal.

A familiaridade com o material não é suficiente para a otimização da leitura, “o leitor deve ter um conhecimento musical de forma, estilo e ‘linguagem’ para ser capaz de fazer predições em pequena escala sobre o que virá depois” (SOLOBODA, 2005, p. 19). Ou seja, implica em um conhecimento adquirido dentro da formação tradicional.

A proximidade com a música tonal é um fator de grande relevância, como dito e, pode-se perceber em outras abordagens de leitura à primeira vista, que não é um problema apenas para o violonista:

Quando as notas são mais facilmente preditas (por exemplo, na música tonal) cantores, à primeira vista, cometem menos erros que em uma predição mais difícil (por exemplo, na música atonal). Isso é bem conhecido entre cantores, com os quais a música atonal contemporânea é, geralmente, mais

difícil afinar que na música tonal do período Clássico ou anterior, especialmente à primeira vista (FINE; BERRY; ROSNER, 2006, p. 432).

Além de selecionar para a prática obras dentro de um contexto tonal, acreditamos que inúmeras possibilidades melódicas e harmônicas podem tornar a tarefa desanimadora; então, concordando com as sugestões dos métodos, pode-se iniciar a prática com elementos rítmicos e melódicos simples, ao passo que apresentam combinações de cordas moderadamente, como mostra Dodgson e Quine (1975) na figura abaixo:

Quinta posição - três cordas mais agudas

The figure shows a musical exercise for the fifth position on the violin. It consists of two staves. The first staff is labeled '3' and 'Cordas ① + ②', indicating the first and second strings. The second staff is labeled '4' and 'Cordas ② + ③', indicating the second and third strings. Both staves are in 4/4 time and G major (one sharp). The exercise involves playing a series of notes across the strings, with some rests and ties.

FIGURA 16: Exercício para leitura rítmico-melódica e combinação entre cordas simples. Fonte: DODGSON; QUINE, 1975, p. 3 (editado).

Bater o ritmo

Grande parte dos métodos observados recomenda ler o ritmo de melodias com palmas, ou separando uma mão para cada voz, bater o ritmo de uma e cantar o da outra (em “tá-tá-tá”), ou tocar o ritmo nas cordas soltas do violão.

Na mesma direção McPherson (1994) traz que “uma leitura à primeira vista é altamente dependente da capacidade do músico de ler e compreender o ritmo” (p. 229). De fato acredita-se que o processamento da notação pode ser otimizado com a internalização corporal do ritmo. Lehmann e McArthur (2002) recomendam estratégias semelhantes e complementares:

(...) bater o ritmo separado em algum lugar ou com palmas (ou outras formas de movimentos rítmicos corporais); marcar os tempos na partitura, desenhando linhas verticais que mostrem o alinhamento de notas; praticar a leitura acompanhado por um metrônomo ou playback de um dispositivo MIDI; tocar em situações de acompanhamento ou grupos (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 147).

Uma das atividades propostas por Berlin e Champagne (1958) para fortalecer a escuta atenta e a percepção rítmica, é ditado rítmico. O professor realiza a leitura rítmica de um curto trecho dentre outros disponíveis em um cartão e o aluno indica qual das opções foi realizada, com mostra a figura:



FIGURA 17: Cartão para a realização de ditado rítmico. Fonte: BERLIN; CHAMPAGNE, 1958, p. 17.

Fazer ensaio mental

Se for possível ler sem olhar para o instrumento, significa que a segurança espacial possibilita imaginar onde a nota se localiza para depois executá-la. Muitas tarefas são feitas com o auxílio da imaginação. Imaginar cores, objetos, texturas, sabores, cheiros são coisas que fazemos, muitas vezes, de forma inconsciente.

Como dito anteriormente através de autores, a habilidade da leitura à primeira vista é uma representação mental que exige constante monitoramento e regulação. Para aperfeiçoar esse aspecto os métodos recomendam a prática da *audiação*²⁸, ou solfejo mental da melodia. Sugere-se tocar a primeira nota e tentar escutar a continuação na mente, sob o aspecto cinestésico sugere-se que imaginar a *digitação* em várias *regiões* ajuda na predição mecânica, principalmente nos trechos de *tessitura* extrema (agudos e graves). Imaginar situações de mudanças de posição e antecipar soluções tanto quanto possível.

²⁸ Conceito atribuído por Edwin Gordon, que significa “ouvir e compreender a música pela qual o som já não está, ou, talvez, nunca tenha estado presente”. Mais informações no site: <http://giml.org/mlt/audiation/>

Galvagno (2008) propõe no seu método uma série de tabelas (Fig. 18) que pode ser usada como tarefa complementar à aula de instrumento, onde o aluno escreve nomes de notas e localização no braço do violão, bem como que dedos utilizar. Ele comenta:

As tabelas em cada página devem ser completadas sem a ajuda do instrumento. Nesse caminho o estudante começará, gradualmente, a estar apto a visualizar as notas do braço do instrumento, uma habilidade que é essencial para uma boa memória gestual. Essa habilidade também ajuda a aquisição de uma boa leitura à primeira vista (GALVAGNO, 2008)²⁹.

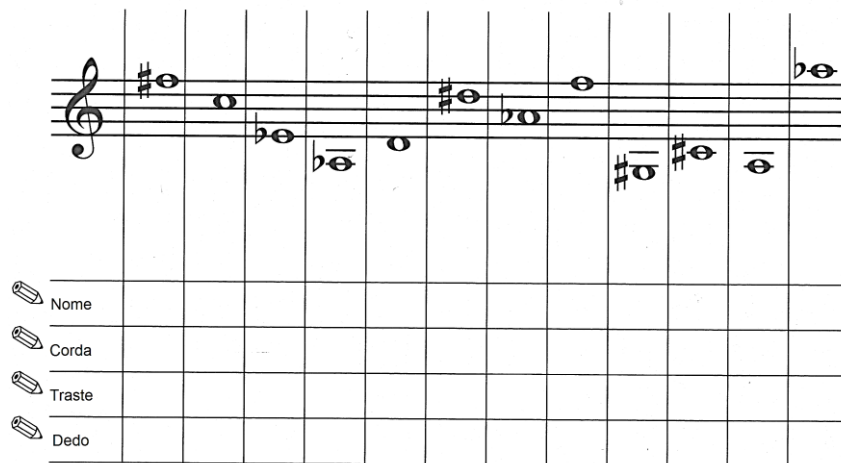
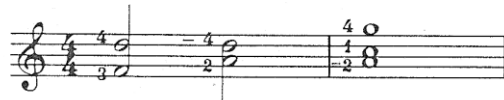


FIGURA 18: Tabela para exercício de visualização mental da localização das notas no braço do violão. Fonte: GALVAGNO, 2008, p. 20 (editado).

De forma bastante semelhante Duncan (1996) propõe exercícios escritos para ampliar a habilidade de imaginar o conteúdo musical escrito sem consultar o instrumento (Fig. 19), todavia, seus conselhos vão além da simples localização das notas. Ele comenta no prefácio, que direcionou o método como uma proposta de “autoensino” para qualquer violonista ou guitarrista (p. 3), partindo de seus exercícios focam a identificação dos nomes das notas, intervalos harmônicos, tonalidades e divisão rítmica, na medida em que relaciona esses aspectos à aprendizagem progressiva das *posições*. Essa descoberta do braço do violão é feita apresentando questões para que o aluno responda, inclusive enfatizando variáveis que envolvem o aprendizado do dedilhado.

²⁹ O autor comenta no prefácio do método.

11. Contudo, quando duas ou mais notas são tocadas juntas, a regra dedo-traste não se aplica. No exemplo abaixo, você ainda está na _____ posição, mesmo sabendo que o quarto dedo está tocando no _____ traste.



12. O mesmo é válido para notas tocadas em sequência, a fim de evitar saltar um dedo de uma corda para outra. Que digitação completa melhor essa sequência de notas?



FIGURA 19: Questões propostas ao estudante, para imaginar o dedilhado implícito nas notas escritas. Fonte: DUNCAN, 1996, p. 7 (editado).

Esse tipo de habilidade é também denominado *prática mental*, que se define como “ensaio discreto ou imaginário de uma habilidade sem movimento muscular ou som” (COFFMAN, 1990, p. 187). Tal recurso, com razoável treino, permite simular, na música, não apenas como a escutamos mentalmente (*audiação*), mas também a sensação muscular que se conseguiria durante uma performance ao vivo, sem sequer realizar um gesto. Segundo Highben e Palmer (2004) a “*prática mental* pode ajudar músicos a aprender uma música desconhecida facilitando a criação de uma imagem auditiva e/ou motora” (p. 2). Tal estratégia depende também de um limite mínimo de experiência, sobretudo no instrumento – segurança espacial das notas a serem aferidas no braço do violão, mudanças de *posição*, *translado* de mão direita (quando há mudanças de corda), etc – além de prática e escuta atenta. Com isso concordamos novamente com Lehmann e McArthur (2002), quando dizem que “a habilidade de tocar com pouco ou nenhum ensaio pode ser considerada como uma atividade reconstrutiva que envolve um alto nível de processos mentais” (p.135).

Wristen (2005) traz uma contribuição que estende a proposta inicial sobre o que fazer para desenvolver a capacidade de ensaiar mentalmente, para com isso, melhorar a leitura:

Recomenda-se a leitura silenciosa através de cada passagem e utilizar o ouvido interno no processo para ganhar senso amplo de como soa a passagem e, ajudaria nesse ponto se houvesse uma gravação em áudio da partitura disponível para escutar (WRISTEN, 2005, p. 28).

Na mesma direção Fireman (2010), seguindo a proposta de Sloboda (2005), utilizou com os sujeitos de sua pesquisa a tarefa de “acompanhar a execução de uma música com a

partitura”, sugerindo também que eles tentassem “imaginar o som antes de ser reproduzido” (p. 58).

O ensaio mental é uma estratégia que acreditamos estar presente não apenas no segundo “estágio”, segundo Thompson e Lehmann, mas também no primeiro, quando da análise prévia da partitura, de modo que concordamos com McPherson (1994) quando sugere “um breve período de ensaio mental das maiores dificuldades, antes de começar a tocar” (p. 229). Essa prática não é benéfica apenas para o desenvolvimento da leitura, como se percebe em Jørgensen (2004), sua ampla utilização:

Ensaio mental é um tipo de prática do ‘não-tocar’ que tem sido defendido por um número de pedagogos e psicólogos. É normalmente definida como um ensaio cognitivo ou imaginário de uma habilidade física sem resultar em movimento muscular e é frequentemente apresentado como uma alternativa ou suplemento acerca da performance (JØRGENSEN, 2004, p. 92).

A opinião de Pinto (2005) encontra eco nesta citação, ao dizer que “se partirmos do princípio que qualquer ação se inicia no pensamento, o simples ato de mentalizar o violão e trabalhar uma obra subjetivamente é tão eficaz como se o estudo fosse realizado concretamente” (p. 29). Nessa direção o autor percebe, como resultado prático desse hábito, que “o desenvolvimento da técnica e interpretação quando feito através da prévia representação mental irá encurtar o tempo de preparo da obra estudada” (p. 31).

No violão, há uma prática comum entre estudantes, que é a de “*digitar* a peça”, onde se imagina e escreve quais dedos e em que ordem realizarão os movimentos. É uma atividade que acontece apenas observando a partitura e se compara à uma espécie de “coreografia” das mãos. Até o momento em que se percebe a segurança espacial necessária para imaginar onde as notas serão aferidas essa prática não parece nociva, porém quando esse hábito dissocia o signo escrito do som propriamente dito, vale a pena ser problematizado. Nesse sentido Sloboda (2005) aconselha:

O leitor deve se distanciar da associação direta entre a nota escrita e o movimento da mão sobre o instrumento. Um bom leitor deve apreciar a música ‘na sua cabeça’ sem tocá-la. Sight-singing [solfejo à primeira vista] deve ajudar essa habilidade, depois checando em um instrumento posteriormente para ver se tudo está correto (SLOBODA, 2005, 19).

Sobre isso, o violonista Jodacil Damasceno, em entrevista a Malaquias (2009), ao ser perguntado sobre o que fazer para desenvolver a leitura, de forma incisiva diz:

[...] treinamento. E não é [para praticar com] música de violão digitada. Porque você acaba começando a ler digitações. Os instrumentos melódicos são muito mais simples de leitura do que, vamos supor, o violão, que é um instrumento polifônico, mas o segredo é treinamento e não só música para violão (MALAQUIAS, 2009, p. 44).

2.3.2.3 Sugestões para aperfeiçoar a “Execução do resultado motor”

Praticar escalas e arpejos na tonalidade

No caminho para internalizar padrões e proporcionar a leitura em unidades, ao passo de adquirir segurança espacial no instrumento, métodos sugerem um breve ensaio da escala e arpejos de acordes na mesma tonalidade da leitura.

Fazendo a relação disso com o piano, Wristen (2005) comenta que “os pré-requisitos para traduzir uma partitura com sucesso incluem: compreensão confiável da geografia do teclado; domínio da tonalidade e estruturas harmônicas; e técnica pianística sólida” (p. 28). Em consonância esta autora, Thompson e Lehmann (2004) sugerem “praticar padrões comuns usando tantas digitações quanto puder” (p. 149).

Já Matos (2007) tem uma visão mais clara dessa internalização do ponto de vista cinestésico quando diz que “ao conhecer os dedilhados e posições de todas as tonalidades, os dedos encontram por si mesmos o dedilhado correto para qualquer passagem musical” (p. 15).

Conhecer outros dedilhados parece é uma ideia presente nos métodos, como mostra Benedict (1985b), ao sugerir que o estudante toque o mesmo padrão melódico em outras posições (Fig. 20):

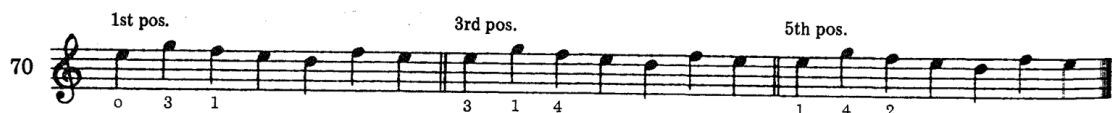


FIGURA 20: Exercícios de padrão melódico em várias posições. Fonte: BENEDICT, 1985b, p. 17.

Praticar música de câmara

Como visto, a falta da prática de música de câmara foi problematizada como um dos fatores ligados à formação, que dificultam a fluência da leitura do violonista e inclusive sua prática é amplamente aconselhado nas mais diversas etapas da formação e desenvolvimento

musical do aluno; todavia nos deteremos a trazer apenas contribuições relacionadas à leitura à primeira vista, no que toca à música de câmara, como mais uma das recomendações encontradas nos métodos de aperfeiçoamento desta habilidade. Viu-se isso também nas palavras de Tagliarino (2007) quando diz que “se aprende mais rápido lendo em tantas situações diferentes quanto possível: com um parceiro, um professor, em sala de aula, de frente a uma plateia, etc.” (p. 5).

Como esta prática está ligada ao acompanhamento, Lehmann e Ericsson (1996) ratificam a importância da leitura para tal quando dizem que “é amplamente aceito que experiência em acompanhamento é necessária para desenvolver a habilidade na leitura à primeira vista” (p. 23). Sob o ponto de vista prático Maydwell (2003) ressalta que “para quem se envolve com música de câmara e orquestral, ela é uma habilidade extremamente importante pela necessidade de aprender grandes quantidades de música em pouco tempo” (p. 4).

Ainda sobre isso é possível encontrar pesquisas que busquem ferramentas pedagógicas direcionadas ao acompanhamento, como no trabalho de Watkins e Hughes (1986) no qual empregaram o uso de gravação de partes solistas para ajudar no ensino da leitura à primeira vista do pianista acompanhador e verificaram que houve uma melhora principalmente no aspecto rítmico da leitura.

Entendendo o aspecto motivacional enquanto componente necessário ao desenvolvimento da leitura musical na visão de Kwalwasser (1955), percebemos relevantes contribuições através de Galyen (2005), ao propor atividades prazerosas aos alunos que podem ser práticas eficazes à leitura:

A leitura à primeira vista deveria ser incorporada aos ensaios instrumentais varias vezes por semana e deveria ser oferecida em todos os conjuntos, incluindo banda de concerto, banda de jazz, banda marcial e grupos de câmara. Outras experiências de leitura à primeira vista poderiam ser oferecidas periodicamente através de eventos no formato de gincana, no qual todos os estudantes de bandas combinam formar um conjunto que lê música à primeira vista por várias horas “apenas para se divertir” (GALYEN, 2005, p. 66).

Tal como fez Fireman (2010) em sua investigação, Pastorini (2011) também aplicou um questionário para conhecer o perfil dos indivíduos que participariam da pesquisa e obteve um resultado coerente com o primeiro autor:

Os sujeitos de melhores desempenhos na tarefa de leitura à primeira vista responderam em questionário que praticam música de câmara e /ou canto coral, mostrando que essas práticas podem influenciar positivamente o

desenvolvimento da habilidade de leitura à primeira vista (PASTORINI, 2011, p. 7).

Escolher um andamento adequado e não interromper o fluxo da música

Uma exigência prática da música de câmara e que resulta diretamente em uma melhoria na leitura é o fato de disciplinar o leitor a não acelerar, atrasar ou interromper o fluxo da música para corrigir eventuais erros e alcançar o “panorama geral” daquela obra, tal como sugere Levy (1997):

Nossa meta na leitura à primeira vista é estar apto a tocar uma peça musical com pouca ou nenhuma preparação. Se você cometer erros, tente tocar em um andamento mais lento, mas não pare no meio para praticar uma passagem difícil (LEVY, 1997)³⁰.

Para isso, recomenda-se a escolha de um andamento condizente com o nível de fluência da leitura e suficiente para manter a fruição musical, mesmo que se precise omitir notas, como mostrado por Lehmann e McArthur (2002):

Provavelmente o problema mais comum visto em leitores é que balbuciam, ou voltam atrás para corrigir erros ou omissões. A solução sugerida por pedagogos para esse problema tudo tem a ver com forçar o performer a continuar tocando, por exemplo, tocando apenas notas que acontecem em determinados pulso, assim força os olhos a chegar no tempo em pulsos futuros (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, 148).

Na direção de orientar para uma proposta de leitura que não se atenha excessivamente a detalhes, Colles (1933) já sugeria:

É para ajudar ambos o professor e pupilo [...], tal como uma nova língua pode ser aprendida suficientemente para propostas de leitura, sobretudo quando o tempo não permita um estudo compreensivo de sua gramática, então na linguagem da música é possível aprender a compreender o suficiente para uma leitura à primeira vista, onde olhos e mãos ajudam-se por um hábito que está sendo formado (COLLES, 1933, p. 615).

Uma vez alcançado um razoável controle do andamento, estratégias podem ser percebidas por Goolsby (1994), ao observar em sua pesquisa, que um dos investigados utilizava notas de longa duração (*mínima* ou mais longa) para escanear a notação, com muitas fixações em todas as áreas da melodia (p. 115) e em Thompson e Lehmann (2004) que sugerem que se escolha um andamento tendo como referência as partes difíceis (p. 149), ou mais rápidas (HART, 2006a, p. 5).

³⁰ O autor escreve no prefácio do método.

Imprimir expressão na leitura

Qualquer combinação de notas podem conter relações que denotem expressão musical. Para isso os métodos sugerem observar com mais atenção, desde a primeira leitura, outros símbolos agregados à notação e que guardam informações sobre o caráter da peça (dinâmica, agógica, andamento, título, ligaduras de expressão, etc.) e tentar executar com um som claro e cantabile tanto quanto possível.

A simples observação não seria suficiente se não se conhece o significado dos símbolos, dessa forma “seria razoável tentar desenvolver uma sensibilidade musical antes de se lançar em um treino de leitura” (SLOBODA, 2005, p.20). Isso automaticamente implica que pode haver um limite mínimo de experiência musical requerida, se não, “quando não é possível consolidar todos os elementos da notação de uma só vez, os estudantes tipicamente abandonam indicações de interpretação, como a expressão, fraseado e articulação” (MCPHERSON, 1994, p. 228).

Sob um ponto de vista mais harmônico dessas combinações de notas Karpinski (2000) diz que “para ler musicalmente, deve-se ver e entender as implicações harmônicas da música que está sendo lida. Essa habilidade depende em partes, das habilidades dos leitores para executar a leitura em unidades (*chunking*)” (p. 181). Acreditamos que o sentido da expressão ‘ implicações harmônicas’ utilizada não seja apenas no sentido ‘harmônico tonal’ de verticalização de sons e sim de combinar sons em simultâneo.

Parte de conhecimento não apenas teórico a se adquirir pode ser alcançado com o auxílio de recursos tecnológicos ao “registrar execução da peça ao vivo” (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 147), para uma posterior e atenta escuta. Sugere-se visualizar também grandes unidades e “ter cuidado com os limites das frases e barras de compasso” (THOMPSON; LEHMANN, 2004, p. 147). Na direção de esclarecer a possibilidade de ler musicalmente em tempo real Lehmann e Kopiez (2009) comentam:

Há de se reconhecer que uma interpretação estável e deliberada pode não ser possível à primeira vista, mas atender aos sinais de dinâmica e articulação (por exemplo, a noção de arcos de frases no tempo e sonoridade) irá provocar a ideia de que está soando musicalmente à primeira impressão (LEHMANN; KOPIEZ, 2009, p. 349).

Em muitos casos, sugere-se que se escolha obras simples, para que haja atenção suficiente para trabalhar a musicalidade na leitura, Benedict (1985a) ressalta esse aspecto desde o ensino musical para crianças, quando diz que “crianças, especialmente, têm uma necessidade e habilidade para expressar música com dinâmica. Com a ajuda do professor, esse

aspecto de uma performance de estudante pode ser facilmente encorajado” (p. 2). Com isso, o autor motiva a expressar a dinâmica desde os primeiros exercícios do seu método, como mostra a figura abaixo:



FIGURA 21: Exercício simples contendo recursos de dinâmica e expressão escritos. Fonte: BENEDICT, 1985a, p. 2.

Já para Basso e Gava (2009), essa musicalidade pode ser desenvolvida através da concepção de frases, como mostram em seu método:

O treinamento de leitura à primeira vista ao violão por intermédio de trechos melódicos, sem acompanhamento, dá resultados muito melhores, pois o aluno pode concentrar sua atenção em menos dedos, e numa nota de cada vez. Desembaraçado de complicações harmônicas e contrapontísticas, pode ainda treinar, experimentar e dominar com mais facilidade a execução de recursos expressivos e discursos, tais com *ligados*, *staccatos*, *crescendos*, *decrescendos* e toda uma vasta gama de recursos musicais e *timbrísticos* à disposição do violonista (BASSO; GAVA, 2009, p. 17).

Estes autores que sugerem uma atividade de leitura que esteja voltada à comunicação da expressão musical do aluno, o fazem propondo uma primeira leitura com um trecho composto para tal, com algumas indicações de digitação e *posição* (Fig. 22) e em seguida, uma segunda leitura com uma sugestão de fraseado (Fig. 23), como vemos nas figuras abaixo:

LEITURA 1

Ivanov Basso

FIGURA 22: ‘Leitura 1’, contendo poucas indicações de digitação e posição. Fonte: BASSO; GAVA, 2009, p. 44.



FIGURA 23: ‘Leitura 1’ com sugestão de fraseado. Fonte: BASSO; GAVA, 2009, p. 45.

Métodos sugerem que existem diversos símbolos escritos que poderiam compor o que acreditamos ser o caráter e expressão daquela obra ainda desconhecida em leitura e que em muitos casos terminam sendo entendidos nas últimas etapas da construção da performance, como um aspecto “extra” que apenas se constituirá no acabamento final da obra. Nesse sentido Paiva e Ray os descrevem:

Observação das informações textuais da peça, tais como: título, compositor, data, trechos do texto, etc. Todas estas são informações que auxiliam na concepção do estilo da obra. Observação dos elementos musicais básicos, tais como: claves e suas localizações, divisões de vozes e sistemas, fórmulas de compasso, armadura de clave, andamento/caráter, etc. (PAIVA; RAY, 2006, p. 1069).

2.4 Considerações finais

O ensino de instrumento tem cada vez mais demandado posturas ativas e práticas pedagógicas eficientes para o desenvolvimento musical do aluno, atendendo ao contexto, necessidades técnicas e emocionais, com a pretensão clara de torná-lo o mais capacitado possível para seguir sua profissão, ciente de suas facilidades e limites no que se propuser a fazer. Em busca da independência do aluno, segundo Gregory (1972), esta etapa do trabalho que pretendeu convidar a todos os interessados a refletir, praticar e discutir o assunto, procurou evidenciar o diálogo entre métodos e a literatura científica sobre o tema, a fim de unir as reflexões por, talvez, uma prática mais consciente no estudo do violão.

As práticas propostas pelos métodos foram apoiadas pela literatura científica, mas mesmo assim, outros aspectos da aprendizagem podem influenciar na eficácia do estudo, de forma que as estratégias devem ser experimentadas com autoavaliação constante, para verificar melhores resultados.

No caso do violão especificamente sabe-se que a habilidade da leitura à primeira vista não é uma constante na formação, mas, felizmente, há exemplos de profissionais que, além de deter ambas as carreiras de concertista e professor consolidadas, lograram uma proficiência na leitura que foge à média da maioria dos violonistas.

Desse modo, passemos a conhecer como se caracterizam esses sujeitos; por que tipos de formação musical passaram; que recomendações fazem para praticar e desenvolver a leitura; e como se dão em atividade de leitura à primeira vista.

CAPÍTULO III

A LEITURA À PRIMEIRA VISTA NA ÓTICA DE VIOLONISTAS ESPECIALISTAS

Como mencionado na Introdução, este capítulo será dedicado a trazer a visão de especialistas sobre a leitura à primeira vista. Especialistas estes que contribuirão com a discussão a partir de diversos ângulos e ferramentas de coletas diferentes. Dessa forma foram feitas entrevistas semiestruturadas presenciais com os violonistas e professores Fábio Zanon, Nicolas de Souza Barros, Eduardo Fernández, Mario Ulloa e Eduardo Meirinhos.

Além destas foram recolhidos extratos de conversas por email com outros três especialistas, de forma a complementar a discussão. São eles: Caroline Delume (violonista francesa e professora da disciplina “Leitura à primeira vista para violão” no Conservatoire National Supérieur de Musique et de Dance de Paris – CNSMDP – que aqui será abreviado neste Capítulo como “Conservatório de Paris”); Paulo Porto Alegre (violonista, compositor e professor da Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP); e Eric Boell (guitarrista francês de jazz e autor de um número significativo de publicações instrucionais para este instrumento, incluindo o *Lecture à vue pour la guitare* (1997)³¹, de interesse para a presente discussão). Estes três, além de instrumentistas, trarão também suas visões como: professora de disciplina específica sobre o assunto (possivelmente se encontrem práticas deliberadas no ensino do violão); compositor (que busca na sua produção composicional ferramentas técnicas de auxílio ao violonista); e autor de obra instrucional (direcionado ao aperfeiçoamento da leitura), respectivamente.

Inicialmente farei uma breve descrição biográfica dos cinco entrevistados e, em seguida, abrirei discussão de todos os participantes para conhecer suas formações, entendimento da leitura e concepções de ensino e aprendizagem do violonista, bem como recomendações que têm para o desenvolvimento da leitura à primeira vista. Essa discussão se dará apenas através da exposição de suas opiniões.

³¹ BOELL, Eric. *Lecture à vue pour la guitare*. Lainate : Ed. Musicom, 1997.

3.1 Os especialistas entrevistados

3.1.1 Fábio Zanon

Fábio Zanon, violonista, professor, regente escritor e comunicador tem contribuído para ampliar a presença do violão no universo da música de concerto. Estudou com seu pai e com o professor Antônio Guedes em sua cidade natal, Jundiaí. Mais tarde se aperfeiçoou com Henrique Pinto e Edelson Gloeden (Universidade de São Paulo - USP). Em 1990 mudou-se para a Inglaterra, estudou na Royal Academy of Music com Michael Lewin e participou dos masterclasses de Julian Bream.

Sua carreira teve um significativo impulso ao vencer, em 1996, dois dentre os maiores concursos internacionais de interpretação ao violão, o *Concurso Tárrega* na Espanha e o concurso da GFA (Guitar Foundation of America) nos Estados Unidos. Desde então ele tem feito turnês anuais na Europa e América do Norte, apresentando-se em mais de quarenta países. Em 1997 foi agraciado com o *Prêmio Moinho Santista*, em 2005 com o *Prêmio Carlos Gomes* e, em 2010, com o *Prêmio Bravo!* Como solista se apresenta com frequência em algumas das salas de concerto mais importantes do mundo, incluindo estreias mundiais, tais como o *Concerto para violão e orquestra* de Francis Hime (2011). Sua atividade como camerista cobre um amplo espectro que vai do mais tradicional, como formações com o violão, à sua inusitada atuação como regente. Sua estreia como regente de ópera, em 2006, teve grande repercussão na mídia brasileira.

Como escritor e comunicador, é autor do livro *Folha Explica: Villa-Lobos*³² (2009); de um ensaio intitulado *Música como profissão*³³, publicado no livro de Sônia Albano Lima (2006); e de outros artigos publicados em revistas e fóruns especializados no violão de concerto. Além das publicações, idealizou e apresentou em duas séries vinculadas à Rádio Cultura FM, *A arte do violão* (2003 a 2004) e o *Violão na Cultura* (2006 a 2009), totalizando mais de cento e oitenta programas, ressaltando aspectos históricos e interpretativos do instrumento, violonistas, compositores para violão e grupos de câmara com violões nacionais e internacionais. Detém em sua discografia quatro discos *solo*, quatro em grupos – incluindo *concertos* para violão e orquestra – e um DVD, além de outras colaborações.

Atualmente é professor visitante da Royal Academy of Music.

³² ZANON, Fábio. *Villa-Lobos*. São Paulo: Publifolha, 2009. (Coleção Folha Explica nº 82)

³³ ZANON, Fábio. *Música como profissão*. IN: LIMA, S. A. *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora, 2006. p. 102-127.

3.1.2 Nicolas de Souza Barros

Comumente chamado para tocar e lecionar em festivais de música no Brasil e no estrangeiro, Nicolas de Souza Barros é professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) desde 1990, graduado com o Bacharelado em Música nesta instituição, Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Doutorado em Música pela UNIRIO. É um dos mais conceituados especialistas do país em instrumentos eruditos de cordas dedilhadas, tais como violões de seis e oito cordas, alaúdes diversos, vihuela e guitarra barroca.

Em sua formação musical constam as orientações de violão com Michael Lewin (Royal Academy of Music, Londres), Turíbio Santos (UNIRIO) e Leo Soares (Seminários de Música Pro-Arte), a alaúde com Jacob Lindberg (Early Music Centre, Londres), Oscar Ohlssen (Chile) e Hopkinson Smith (Estados Unidos).

Já se apresentou em diversos países europeus, latinos e norte-americanos, assim como nos principais centros brasileiros.

É desde 2001 o Diretor Artístico da Associação de Violão do Rio (AV-Rio), pelo qual tem ajudado a organizar centenas de eventos – entre os quais onze concursos – e lançar três CD's em grupo. Entre 2003-2006, dirigiu a série Sábados Clássicos para o SESC do Rio de Janeiro. Encomendou e estreou dezenas de obras para violão, tocando em seis Bienais de Música e colaborando com compositores como Edino Krieger, Ricardo Tacuchian, Alexandre Eisenberg, Nicanor Teixeira, Arthur Verocai, Pauxy Gentil-Nunes, J. Orlando Alves e Luiz Otávio Braga, entre outros. Realizou estreias nacionais e mundiais de obras de Francisco Mignone, Ronaldo Miranda (Concerto para Quatro Violões e Orquestra – Sinfônica de Baltimore; 2004), Heitor Villa-Lobos (Valse-Choro para violão - 2007) e Luis Otávio Braga (Concerto para Violão e Orquestra - 2011), entre outros. Já se apresentou com diversas orquestras brasileiras, além da Sinfônica de Baltimore (EUA). Desde 2004, tem se dedicado ao violão de oito cordas, cuja primeira corda é afinada uma quarta acima da corda mais aguda do violão tradicional.

Integra o conjunto de música antiga Quadro Cervantes (2 CD's) e o Duo Folia (1 CD), com o violoncelista David Chew. Em 2009, gravou o CD Danças Brasileiras com o Quarteto Carioca de Violões, para a XXVII Assembleia Geral da União Astronômica Internacional. No mesmo ano realizou 87 concertos (violão solo) na turnê do circuito SESC Sonora Brasil, a maior série de circulação de música nacional. Já trabalhou como músico convidado e arranjador em várias minisséries da TV GLOBO, destacando-se A Muralha.

3.1.3 Eduardo Fernández

Eduardo Fernández, violonista, professor e compositor uruguaio começou seus estudos no violão com Raúl Sánchez Arias e Abel Carlevaro, harmonia e contraponto com Guido Santórsola e composição com Héctor Tosar. Depois de lograr êxito em concursos internacionais de interpretação ao violão, tais como o *Andrés Segovia* e o da *Radio France* em 1975, teve sua carreira lançada internacionalmente. E desde então se apresenta como solista e camerista em importantes salas de concerto dos Estados Unidos, Europa, América Latina, extremo Oriente (Japão, China, Coreia do Sul e outros), Austrália e África do Sul. Sua extensa discografia incluem quatorze discos *solo*, dois em *duos* de câmara e seis com *concertos* para violão e orquestra. Tem realizado diversas estreias mundiais e primeiras gravações de obras tais como a *Sequenza XI* de Luciano Berio. Fernández se interessa também pela música antiga e por instrumentos históricos e, em alguns casos, o faz em uma guitarra romântica da primeira metade do século XIX.

Em sua produção também contra a autoria dos livros *Técnica, Mecanismo, Aprendizaje* (FERNÁNDEZ, 2000), *Ensayos sobre las obras de J. S. Bach para laúd*³⁴, além de vários artigos publicados na revista italiana *Il Fronimo*, sobre análises de obras do repertório e sobre práticas interpretativas históricas. Como docente atuou na Escuela Universitaria de Música da Universidad de la República em Montevideo e nesta instituição realizou uma investigação (FERNÁNDEZ, 2009) sobre a ampliação da visão e o desenvolvimento da leitura à primeira vista, de grande interesse para o presente trabalho. Realiza regularmente masterclasses em várias escolas de música ao redor do mundo, bem como em eventos ligados ao instrumento, inclusive como diretor artístico, como foi nos *Festivales de Guitarra de Montevideo* e tal como o é no *Encuentro internacional de Guitarra de Bogotá*.

Além de instrumentista, professor e escritor, Fernández é compositor de um número de peças para violão *solo* e grupos, além de outras formações, que totaliza aproximadamente vinte obras até então, mais da metade das quais já foi estreada, inclusive com o próprio executando o violão.

³⁴ FERNÁNDEZ, Eduardo. *Ensayos sobre las obras de J. S. Bach para laúd*. ART Ediciones, 2003.

3.1.4 Mario Ulloa

Natural de Costa Rica, Mario Ulloa se dedica ao violão desde a infância e descende de família com tradição musical. Estudou durante seis anos no Conservatório de Castella. Posteriormente, ingressou na Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, em San José, formando-se em 1985, sob a tutoria do professor Luis Zumbado. Com bolsas de estudos do DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) e do KAAD (Serviço Acadêmico Católico para Estrangeiro), continuou seus estudos musicais na Musikhochschule Köln, Alemanha, obtendo em 1990, sob a tutoria do maestro Eliot Fisk o diploma *Konzertexamen* (Diploma de Concertista) nessa instituição.

Nessa mesma Escola realizou estudos de música barroca com o Professor Konrad Junghänel. Ainda com Fisk, realizou também estudos no Mozarteum, Salzburgo, Áustria. Durante quatro anos, cursou o programa de pós-graduação na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia obtendo, em 2001, seu Diploma de Doutor em Música, sob a orientação do Prof. Dr. Joel Barbosa e co-orientação do Prof. Dr. Jamary Oliveira.

Sua carreira conta com o prêmio de *Melhor Intérprete de Agustín Barrios*, no Paraguai (1994) e o 5º *Prêmio* (Prêmio Printemps de la Guitare), na Bélgica (1997). Tem se apresentado em países da Europa, América do Norte e América Latina, incluindo as principais capitais brasileiras.

Fazem parte de sua discografia três álbuns *solo* – no qual um deles foi contemplado com o *Troféu Caymmi* (2001) e outro, que participa como arranjador e intérprete de canções de Dorival Caymmi (2006). Participou de colaborações com outros músicos, destacando o seu mais recente álbum em *duo* com o violinista Daniel Guedes.

Atualmente é professor de violão na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde orienta alunos de graduação e pós-graduação e, frequentemente, oferece masterclasses em outras universidades e instituições musicais nacionais e internacionais.

3.1.5 Eduardo Meirinhos

Eduardo Meirinhos iniciou-se na música muito cedo através de aulas particulares com Adhemar Andrade e a seguir com David de Giorgi. Mais tarde ingressou no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, onde estudou com Isaías Sávio e a Ana Lia de Oliveira. Ainda em São Paulo estudou com Henrique Pinto. Em 1987 foi contemplado com bolsa de estudos concedida pelo Governo alemão através do DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico). Em Hannover estudou com Hans Michael Koch e em 1989 obteve o

Diplom Musiker pela Staatliche Hochschule für Musik und Theater Hannover, título equivalente ao bacharelado em instrumento no Brasil.

Em 1994 ingressou para o corpo docente da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coursou o Mestrado em Musicologia na Universidade de São Paulo (USP), obtendo o título de Mestre em 1997. Detém também o título de Doutor em Música pela Escola de Música da Florida State University, obtido em 2002, nesta instituição estudou com Bruce Holzman. Atualmente orienta alunos de graduação e mestrado na UFG.

Tem atuado como concertista e professor em vários festivais de música nacionais e internacionais, incluindo países da América do Sul e Central, Alemanha e Estados Unidos. Além de atuar como intérprete, estudou composição com Siegfried Schmidt (Brasil), Mario Ficareli (Brasil) e Ladislav Kupkovic (Alemanha). No âmbito da musicologia obteve orientações com Günter Katzenberger (Alemanha), José Eduardo Gandra da Silva Martins (Brasil) e mais recentemente com o Jeffery Kite-Powell (Estados Unidos).

Em 1997 gravou disco com obras de Radamés Gnattali para violão e flauta e, violão e violoncelo. Tem também um disco *solo* (2007) e outras colaborações em grupo. Atualmente encontra-se em processo de gravação de outro *solo*.

Obteve primeiros prêmios em concursos de interpretação ao violão e de composição, tais como IV Concurso de Música Erudita Brasileira (São Paulo), Concurso de Composição Troféu Bach, o último, por três anos consecutivos, dentre outros prêmios. Além dos prêmios, fez estreia mundial de obras de compositores tais como Nikos Platirrachos (Grécia); Siegfried Schmidt (Brasil) e a estreia brasileira da peça *Variations sur un Thème de Django Reinhardt* do compositor cubano Leo Brouwer.

3.2 A leitura à primeira vista na formação e profissionalização dos violonistas

Os dados que serão aqui descritos foram obtidos através de questões que tornassem mais claras as razões pelas quais os violonistas selecionados têm a habilidade de ler à primeira vista desenvolvida em um patamar acima da média. Saber como se deu a iniciação e a formação musical desses violonistas, como eles entendem a habilidade em questão e sua aplicabilidade na formação do instrumentista e que estratégias didáticas usaram, usam ou usariam para orientar seus alunos para que desenvolvam a leitura à primeira vista durante a formação, foram as inquietações centrais que constituiu a seleção de perguntas do roteiro da

entrevista semiestruturada, questões estas que também serviram de ignição para as discussões por email com os demais participantes.

3.2.1 Aspectos relevantes da formação dos especialistas que contribuíram para o desenvolvimento da leitura

A iniciação musical e no violão

No capítulo anterior foi problematizado como a forma que se inicia na música e no violão pode influenciar na habilidade da leitura à primeira vista. Questões como a idade, motivações, influência de parentes, abordagem de professores, entre outros, podem ser fatores pertinentes a essa questão. A partir dos testemunhos, vejamos como estes aspectos estiveram presentes na formação e carreira de violonistas especialistas.

O meu início em música foi muito incerto, foi muito descontínuo. Eu não me lembro de como eu aprendi a ler música, eu me lembro de olhar (...) os cadernos de música da minha irmã, e ela ainda pegou o finzinho da Era do *canto orfeônico*, então ela tinha aula de música obrigatória na escola e na época, que me lembro muito claramente dos cadernos dela, ela deveria ter uns doze ou treze anos, e eu deveria ter uns sete [...]. Eu gostava de ouvir música e me lembro de aprender a ler música por aquele caderno, eu não sei como, eu só sei que foi por ali que eu aprendi a ler notas, ler valores [de duração], essas coisas. E era meio assim, eu via música escrita e ouvia a música, e eu relacionava uma coisa com a outra [...]. Eu queria aprender a ler música. Para mim o status era ter uma partitura e entender. (Fábio Zanon).

Houve um fator na minha formação inicial que foi o fato de eu ter estudado piano, algo como, seis, sete anos de idade por tradição familiar do lado da minha mãe – a mãe dela era professora de piano e pianista profissional – que, apesar de ter estudado conta sua vontade, chegou a tocar bem, peças de nível intermediário. Eu sentia facilidade, talvez, pela relação matemática [...] nessa fase aos seis, sete, e oito anos, quando se começa a estabelecer conexões [...]. Comecei a tocar violão clássico com dezessete (Nicolas de Souza Barros).

A iniciação na música começou muito cedo. Na minha casa se escutava muita música clássica, então eu cresci ouvindo. No violão (...) meu pai estudou uma época e tocava, tinha instrumentos em casa, e se deu a casualidade que tinha alguém disponível por perto que estudou com Segovia [...] Tenho um irmão gêmeo que começou junto. Comecei aos sete anos, mas não levava muito a sério, depois, aos dezesseis eu retomei os estudos (Eduardo Fernández).

Tenho o violão desde cedo na minha vida porque minha família tocava música popular, então comecei muito pequeno. Com quatro anos já tocava

música popular, mas a questão da leitura começou aos dez anos (Mario Ulloa).

Eu iniciei no violão e na música simultaneamente, desde terna idade, muito criança ainda, indo regularmente às aulas de violão uma vez por semana. Eu tinha oito anos e meio, quando iniciei (Eduardo Meirinhos).

Eu primeiramente estudei e toquei violino (a partir dos oito anos, e durante um longo tempo), e comecei no violão mais tarde, aos quatorze, aproximadamente. De início para me divertir, tocar o popular, canções. Apreendi a entender a música lida ao mesmo tempo em que tocava, por causa do violino, no qual é impossível tocar sem escutar os *intervalos* e a *afinação* (Caroline Delume).

Esses comentários revelam que a iniciação precoce na música, tal como na linguagem, pode proporcionar uma melhor fluência na leitura de partitura, bem como motivações próprias para se engajar no estudo, influência positiva de familiares e ter essa iniciação ocorrido inicialmente em outro instrumento.

Estudos e profissionalização como violonista

A continuação dos estudos no violão mostrou caminhos diferentes na formação musical de cada um, mas é possível observar interesse inicial por buscar conhecimentos não apenas técnico-instrumental, como relatam:

Depois de ver o Antônio Guedes tocando, nós [ele e o pai] ficamos chocados com o que o violão poderia fazer, e ele [pai] falou para ter aulas. Comecei tendo aula particular, mas o Guedes fazia aula de um jeito muito curioso. Ele dava aula, naquela ‘horinha’, passava lição, dava dever de casa, conferia tudo o que você fazia, mas isso era num sábado à tarde e a gente chegava lá, tipo umas duas da tarde, e ficava até umas seis. Então eu tinha aula com ele, mas eu assistia às aulas dos outros, e daí se ele tinha um aluno mais iniciante; ele pedia para a gente dá uma força ali e tomar a lição do outro aluno enquanto ele trabalhava com um mais adiantado [...]. Daí eu entrei na USP para composição [curso superior], porque na época não existia violão [curso superior]. No nosso terceiro ano começou o bacharelado em violão e eu fiz o bacharelado, mas daí eu assistia às aulas de regência e algumas de composição como ouvinte (Fábio Zanon).

Aos dezesseis anos decidi que queria levar a sério [o estudo do violão]. Comecei a estudar música a sério e terminei estudando com Santórsola, que não era violonista nem professor de violão, era compositor, regente e tocava viola também. E muito rapidamente me dei conta que o que eu queria fazer, ou o que Santórsola me indicava, não conseguia fazer tecnicamente, porque não tinha ensino para tal. Então fui estudar com Abel Carlevaro também, simultaneamente, e estudei com os dois por uns cinco anos. [Com] Carlevaro quase cinco e Santórsola sete anos (Eduardo Fenández)

Fiz seis anos de conservatório, entrei na faculdade, na universidade e terminando a universidade consegui bolsa do Governo Alemão e passei uns quatro anos e meio na Alemanha, estudando num conservatório [...]. E depois voltei e fiz também o curso de música Barroca, e também fiz cursos com outros professores que não faziam parte do currículo (Mario Ulloa).

Aos quinze anos de idade eu entrei no Conservatório Dramático Musical de São Paulo, tive algumas aulas com Isaías Sávio. Estudei com o Henrique Pinto por algum tempo, e eu fui para a Alemanha, década de 80, e lá eu frequentei a Musik Hochschule [...]. Eu acredito que minha formação na Europa foi decisiva, assim, para que eu encarasse a vida profissional de uma forma um pouco mais racionalizada [...]. Como eu não tive, na época, o reconhecimento em nível de mestrado reconhecido no Brasil, eu fiz um novo mestrado na USP. E minha qualificação mais recente é o doutorado na Florida State University nos Estados Unidos (Eduardo Meirinhos).

Este último violonista, Eduardo Meirinhos, ainda complementa com uma questão pertinente à profissionalização, que denota a importância do “professor-promotor”, muitas vezes implícita na formação:

Bem, na verdade, a gente vai ter que definir o que é ser profissional. É a partir do momento em que você começa a ganhar dinheiro com música? Ou ser profissional é a partir de certo nível que você começa a tocar ou exercer sua profissão, e que nível é esse? Na verdade, minha preparação para a vida profissional foi muito com o Henrique Pinto, por que na época quando estudei com ele, ele, em São Paulo, me punha para tocar em muitas cidades do interior de São Paulo. Toquei muito em São Paulo, e MASP, conservatórios diversos por ali. Participei de concursos, ganhando uns, perdendo outros. Quer dizer, a gente pode considerar essa fase uma preparação para vida profissional, muito embora, o elemento de exercício da vida profissional já está lá, que é subir no palco com o violão e tocar, fazer concerto, acho que é isso (Eduardo Meirinhos).

Outras práticas dentro da formação

Alguns destes violonistas relataram o estudo e atuação acerca de outras disciplinas da música, que possivelmente contribuam para uma formação mais holística e versátil do músico e possivelmente, com a aptidão para a habilidade da leitura à primeira vista.

[...] trabalhei como regente de coral. [...] eu fiz regência como segundo estudo (Fábio Zanon).

[...] Depois eu fiz estudos de composição, também em [aula] particular com Héctor Tosar, e, como compositor, fui a vários seminários dado por compositores estrangeiros de todo lugar [...].(Eduardo Fernández).

Tive uma formação que vai um pouco além do violão e também um pouco além só dessa música, que chamam música de ‘concerto’. Participava de

curiosos, de masterclasses com outros professores [...]. Bom, isso também no sentido de que eu participei de muitos eventos com outros músicos, muitas músicas de diversos tipos com vários músicos. Tenho tocado também muito músicas populares (Mario Ulloa)

3.2.2 Concepção da formação do violonista e a importância da leitura

Dentro de suas carreiras, eles já estiveram nos papéis de aluno e professor. Reconhecem lacunas na formação da maioria dos alunos de violão e sugerem abordagens que resultem em uma aprendizagem mais eficaz do instrumento, incluindo nessa reflexão a habilidade da leitura à primeira vista.

O problema da formação

Diversas lacunas de ensino durante a formação do violonista foram relatadas pelos violonistas, desde as etapas iniciais dos estudos no instrumento até o curso superior de música. Neste tópico conheceremos algumas dessas lacunas.

Parece consenso para os entrevistados que algumas abordagens e o tempo de formação não satisfazem ao que imaginam como ideal para ter uma formação musical e técnica consolidada no instrumento e com isso, o estudo da leitura é posto fora de prioridade.

Hoje em dia você tem aquele negócio: o sujeito estuda na escola, então a aula começa às duas e termina às três. E muitas vezes não dá para atender a todas as necessidades, então, claro, o professor tem que priorizar. E muitas vezes têm coisas que ficam para trás. Leitura é uma delas, porque é uma coisa que consome muito tempo [...]. Então, tudo naquela mesma hora, o progresso é muito lento não é [...]. Eu acho que isso é um pouco falta de encontrar o espaço para aquilo dentro da rotina de aula (Fábio Zanon).

O problema é que a gente pega ‘o bonde’ andando e é muito difícil trabalhar tudo [...]. O problema é que nós pegamos tantas falhas de formação, que quando o cara entra, ele tem que [precisar] cobrir algum esboço de programa (Nicolas de Souza Barros).

Eu trabalho numa situação, talvez, um pouco diferente, porque aqui [em Salvador-BA] não temos conservatórios preparatórios, então, em quatro ou cinco anos, tenho que fazer, muitas vezes, ‘milagres’ (Mario Ulloa).

Ulloa sugere ainda que uma iniciação mais cedo, acompanhado dessa ideia de ter conservatórios na cidade que prepararem melhor o aluno, poderia apontar para um equilíbrio e sistematização de habilidades a serem desenvolvidas na universidade:

Eu acho que seria legal pensar na possibilidade de alguém começar cedo. Quanto mais cedo se inicia, mais chance você tem de se desenvolver naturalmente no instrumento, no ouvido, [...] até porque você trabalha com dedos [e exige coordenação motora] [...]. Porque tem repertório para manter, problema de leitura, de cultura musical. É diferente quando você vem de uma adolescência, uma infância em contato com a leitura. Então isso facilitaria a ocasião (Mario Ulloa).

A forma de apropriação do repertório violonístico foi um aspecto extensamente discutido e revelou-se palco de outros problemas provenientes de maus hábitos de alunos e abordagens de ensino. Sobre a organização e progressão de obras a estudar, Zanon tece uma longa, conquanto interessante reflexão:

Eu acho que tem uma coisa importante que a gente tem que levar em consideração que é a questão da própria pedagogia do violão [...]. O que acontece é que você tem um grande ‘buraco’ no ensino do violão, que é quando o sujeito que deixa de ser ‘iniciante’, mas que ainda não está tocando no nível ‘superior’, ainda não está tocando no nível quase ‘profissional’. Então o cara termina de fazer [estudar] seu livro [método] de iniciação, seja lá qual for, então ele consegue tocar *Lágrima* de Tárrega, *Bourrée* de Bach, sei lá o que, *Green Sleeves* [Anônimo], consegue tocar um *Sons de Carrilhões* [de João Pernambuco], que eu acho bacana saber tocar, que é uma coisa de leitura muito simples - *Sons de Carrilhões* nem é tanto, não é, tu já usa a sétima casa, coisa e tal, mas ainda assim é música elementar. Daí o cara não sabe o que fazer naquele espaço [de tempo] seguinte e de repente você vê o sujeito tocando *Prelúdios* de Villa-Lobos, *La Catedral*, enfim, aqueles grandes ‘hits’ do repertório de violão que todo mundo quer tocar para mostrar para os amigos, não é. Esse é o ‘buraco’ do meio que acaba criando o grande problema de formação e de leitura entre eles. O cara não tem uma ordenação de repertório graduada em que ele lê dez músicas, estuda uma, e as outras ficam, sabe, aqui atrás, em algum lugar da tua mente não é, para você usar lá na frente quando precisar, e é isso aí que acaba condenando o cara a ter uma má leitura para o ‘resto dos seus dias’, não é [...]. A ‘linha’ do violão é uma linha ‘congestionada’, então eu acho que o que falta é uma coisa muito curiosa: - É mais prática, é fazer mais do mesmo, não é. Então o sujeito aprendeu a ler as notas na primeira corda, ele tem que fazer dez lições de notas na primeira corda para aquilo ficar uma coisa automática, antes de ele passar para a segunda. O problema é que quando o cara está fazendo um método que, depois que ele aprendeu nota, na primeira corda, primeira posição, ele já está usando três, quatro cordas, escrita polifônica, tem que segurar uma nota e tocar outra [...]. Ao passo que eu vejo os métodos de piano que existem, e até a maneira como professores de piano ensinam crianças pequenas, que é mais gradual não é. - Agora ele aprendeu fazer isso, vamos fazer mais do mesmo, entendeu? Você não tem ‘saltos’ tão brutais né. Então acho que isso é um grande problema na formação do violão (Fábio Zanon).

Parece claro que a visão de Zanon denota a ocorrência de uma queima de etapas formativas, que até esse momento foi considerado como um problema do aluno de violão. Tal

lacuna provoca o hábito excessivo de memorizar notas e movimentos ao invés de ler, como relatam:

Então a pessoa, na verdade, ela não lê essas músicas, ela vai aprendendo quase que nota por nota, aquela ‘coisinha’ que você lê duas notas, decora, lê duas notas e decora, e pratica, porque é uma coisa que está muito acima da tua capacidade técnica, então você tem que ficar estudando demais para aprender, não só as notas, mas também desenvolver a técnica que aquelas novas obras exigem, não é [...]. Acaba gerando um problema sério de leitura também, não só um problema obviamente de formação, não é [...]. Ou seja, você aprende uma música nova, não quer dizer que você se torna melhor violonista, nem melhor músico, e nem melhora tua leitura [risos] (Fábio Zanon).

Eu acho que é uma coisa de comportamento agregado. Por exemplo, um dos fatos, violonista geralmente toca de cor. Não toca lendo. Então, o ‘afã’, a preocupação de se decorar a peça o mais rápido possível o afasta da partitura [...]. Eu falo para os meus alunos: é importante que você decore? Sim. Para que você consiga interiorizar, mas a partitura não é uma coisa que se usa uma vez e joga fora, não é ‘papel higiênico’ [risos]. Tá certo? A partitura é um documento histórico que está ali, e que, mesmo que você tenha a peça decorada, você coloca na sua frente e lê, Então às vezes atropela [essa questão] (...) não sei se é o violonista, acho que é muito do jovem músico [...]. Então o violonista vai passando por cima das coisas, vai decorando, vai ‘engramatizando’, vai colocando na memória cinestésica, nos dedos, na memória muscular, aquelas informações, o mais rápido que for possível, para poder ‘curtir’, viver a fruição musical de modo mais rápido possível [...]. Ele decora logo, sai tocando logo, e, sempre, a partitura de lado. A partitura é um meio efêmero na mão desse violonista. O que não deveria ser (Eduardo Meirinhos).

[Dentre outros,] há também problemas na formação intelectual do violonista. Via de regra, quem começou a tocar o violão por música queria mesmo é ‘tirar’ aquela música que ele gostava para poder memorizar e tocá-la repetidas vezes (ao contrário do outro instrumentista que vai querer tocar numa orquestra). Parece incrível, mas acho que mesmo muitos concertistas ainda pensam assim [...]. O fato do violonista não precisar (será que não precisa mesmo?) do trabalho de leitura à primeira vista ‘diário’, como um músico de orquestra, faz com que a leitura repetida da música (ou seja, já não é mais à primeira vista) sirva apenas para decorar a música. E como o intérprete é avaliado pela sua performance, está ‘tudo bem’ (ninguém sabe da dificuldade que ele teve para ler aquela música) (Paulo Porto Alegre).

Mostra-se claro na visão dos violonistas que o problema na apropriação do repertório provoca o hábito de memorizar movimentos e esse fator puramente mecânico que se sobressai nesta prática implica na congruência entre as ideias: diferenciação entre o “violonista” e o “músico” (Zanon), tópico que será discutido adiante; imediatismo que despreza o documento musical escrito (Meirinhos); e a formação intelectual do violonista (Porto Alegre).

Delume, além de concordar com a ideia de que o violonista tem o hábito de estudar com repetições excessivas até que se memorize a peça, traz uma visão mais ligada à psicologia cognitiva dentro da formação e que tem a ver também com a memória cinestésica de uma obra:

Minha própria opinião é que há um problema na forma de aprender o violão [...]. A principal dificuldade não é específica do violão, mas talvez seja mais frequente nele do que nos instrumentos melódicos: os violonistas não tem um ouvido interno suficientemente desenvolvido para a leitura de partituras. Eles muitas vezes leem como se a partitura fosse um ‘código de gestos’ e não uma notação de intervalos e de harmonia para se ouvir diretamente (sem tocar). De modo que o ensino poderia ser feito de outra forma (Caroline Delume).

Zanon, tratando da gradação da dificuldade do repertório, comenta sobre o livro *Iniciação ao violão* de Henrique Pinto, seus limites e que possibilidades de repertório contribuiriam com essa fase intermediária do estudo, na medida em que desenvolve a leitura musical:

O *Iniciação ao violão*, que é provavelmente o livro mais popular de iniciação ao violão do país, é um livro extremamente bem graduado do ponto de vista de dificuldade. Então ele começa com obras que são só notas [cordas] soltas, depois ele tem exercícios para a primeira corda, exercícios para segunda corda, e o aluno vai aprendendo aquilo gradualmente como deveria ser [...]. Só que tem uma só de cada, então, quer dizer, a pessoa aprende a nova técnica, aprende a nova textura, mas ela não pratica, falta enriquecer, falta você complementar esse livro com outros estudos de outros gêneros e tal, que apresente os mesmos problemas numa variedade de situações para que a pessoa realmente possa atingir uma desenvoltura maior com aquilo (Fábio Zanon)

Ele continua, sugerindo compositores que devem fazer parte da formação do violonista, com obras que lhe deem um aporte técnico e musical para investir em uma futura peça de maior exigência:

Como o sujeito já tem dois, três, quatro anos de violão, ele tem que passar por todos aqueles estudos Clássicos, não é. Tem que passar pelo *Op. 35*, *Op. 31* de Sor, tem que passa pelo *Le Papillon* do Giuliani, e eventualmente tem que fazer o *Op. 60* do Carcassi, que é o que leva o sujeito para o próximo estágio de desenvolvimento técnico. Na hora em que você termina [estuda e toca] um Carcassi, você está pronto para tocar um Villa-Lobos, está pronto para tocar um Albéniz, está pronto para tocar um Castelnuovo-Tedesco, um Brouwer, um quer que seja. Agora antes disso, você até pode tocar, mas você vai aprender naquela maneira de ‘catar milho’, você lê nota por nota e decora, lê nota por nota e decora, um belo dia a peça está pronta (Fábio Zanon).

Barros direciona a reflexão do repertório à forma como o professor aborda o ensino com seu aluno e que plano de obras imagina que este conseguirá desenvolver durante o curso. Não obstante, a ideia de ter que priorizar, para cumprimento de currículos, continua sendo uma constante.

Eu diria a você que existem dois tipos de professores, que eu conheço. Dois perfis: um perfil é o professor, digamos assim, holístico universalista. Ele tem algum interesse [...] que o aluno passe por várias coisas [repertórios]; o outro professor, ele dá um bem menor número de peças e fica trabalhando detalhadamente cada elemento daquela coisa, e que naturalmente tem possibilidades de preparar melhor alunos para, por exemplo, concursos de interpretação. Eu não sou de dizer: - tem que fazer [peças] “x”, “y”. Não, mas algum esboço pelo menos, talvez em oito semestres, cobrir algo como dois programas inteiros com uma boa variedade de ‘cardápio’ musical, na minha maneira de entender (Nicolas de Souza Barros).

Essas matrizes curriculares estão um pouco inflacionadas. Elas têm muitas coisas para informar o aluno, e eu entendo que a coisa deveria ser um pouquinho mais enxuta, exatamente porque, mesmo que se fizesse menos coisas, que se fizesse as coisas com mais profundidade (Eduardo Meirinhos).

Metodologia do estudo do violão

De alguma forma esses problemas estimulam outras posturas de alunos e seus orientadores. Zanon acredita que há uma falta de ordenação e que isso pode ter a ver com o currículo dos cursos de violão. Fernández, como dito, comenta que além de facilidade técnica, faz-se necessário uma boa metodologia no estudo. Nesse sentido outros violonistas comentam e apontam faculdades que devem fazer parte desse processo de ensino e aprendizagem:

Foco mental é o mais importante de todos [...]. Vontade. Uma mente organizada, [com] clareza, porque às vezes a pessoa pode ter foco e vontade, e não organizar tão facilmente [as ideias]. Então você vê que pessoas que naturalmente sabem organizar as coisas, dividir, compartimentalizar atenção, tempo, como estudar a peça (...), por exemplo, esse último aspecto, boa capacidade de organização, você tem uma pessoa que tem foco, tem vontade, você a orienta a estudar uma peça, aí o cara começa a cometer uma série de erros no estudo, gastando tempo fazendo uma coisa que não é nem um pouco importante, nem necessariamente correta [...]. [Além disso] deve-se praticar o elemento com coisas simples. Obviamente, se você nunca estuda uma coisa, como você vai ficar bom naquela coisa. De forma que é necessária uma metodologia de prática disso (Nicolas de Souza Barros).

Existem vários talentos, o talento muscular que pode se desenvolver, e (...), mas tem um que eu acho fantástico, que é a focalização, a concentração, dar continuidade, não é. É mais difícil quando uma pessoa começa aqui, e na metade, larga e daí quer fazer outra coisa, então esse tipo de coisa me parece que atrapalha. Se você pudesse desenvolver o foco, pelo menos durante um

bom tempo da vida, não é, porque depois você pode abrir outras portas para composição, para regência e até para outras coisas que nada tem a ver com a música, mas que durante um bom tempo você possa ter se dedicado a um estudo mais sério do instrumento. Concentrado, porque são muitos os aspectos que a pessoa tem que trabalhar, não é. Todos os aspectos que envolvem a técnica, sonoridade, *escalas, ligados*, limpeza. Todas essas habilidades e incorporar todos os parâmetros levam muito tempo. Tocar as alturas e as durações das notas é apenas um passo, mas tem muitas outras coisas super complexas: *vibratos, articulações, dinâmicas, agógicas, acelerandos, crescendos*. Todo esse universo, na música, para você ter controle disso no instrumento, leva muito tempo (Mario Ulloa).

Além das competências necessárias ao aluno, tais como foco, vontade e organização, o professor precisa estar consonante com uma concepção de ensino customizado às necessidades do aluno, como Meirinhos advoga:

Existem certas facilidades e dificuldades inerentes de cada indivíduo. E o estudo do instrumento, ele tem que ser personalizado e guiado segundo a velha tradução da tutoria italiana, o “professor e aluno”, individual, o que a universidade brasileira tem uma dificuldade muito grande em entender. Todo o trabalho didático em cima desse aluno tem que ser feito em cima de suas facilidades e dificuldades específicas [...]. Daí pra frente existe uma série de conceitos, que variam de indivíduo para indivíduo também, mas no geral, conceitos técnicos, de estruturação técnica, que envolve qualidade de som, que envolve estabilidade do corpo, estabilidade do instrumento, que envolve volume, dinâmica, etc (Eduardo Meirinhos).

O “violonista” e o “músico”

Estamos certos que a formação do instrumentista deve ultrapassar o aspecto do desenvolvimento meramente técnico e prol do intelectual, estético e cultural. Todavia, além de Zanon, citado anteriormente, outros dois dos entrevistados, curiosamente, demonstraram perceber limites entre a ênfase na formação apenas técnico-instrumental e a formação que agrega valores de outras disciplinas, como se percebe em:

[...] eu sempre tive uma ótica do violão como um instrumento [meio], e não como um fim. Sempre me considero um músico que toca violão, mas não um violonista no sentido estrito [...]. Ter certa facilidade é conveniente, mas não o mais importante. Acho que o mais importante é querer fazer, ter a motivação suficiente para que o trabalho aconteça ‘fácil’, interessante [...]. Bom, é um pouco de facilidade e um pouco de boa metodologia [...]. Acho que um violonista não deve ficar só no violão, tem que ter uma cultura musical ampla e uma cultura geral ampla também ajuda (Eduardo Fernández).

Na mesma direção, Meirinhos discorre mais extensamente, ao passo que percebe as duas formações como o ideal constituinte de um bom violonista:

Bom, você perguntou o que fazer para ser um ‘bom’ violonista. Você não perguntou um bom ‘músico’! Porque às vezes um bom violonista, nem sempre é um bom músico, e às vezes um bom músico, nem sempre é um bom violonista. Existe uma parcela muito forte, o que o pessoal costuma chamar de ‘talento’. Eu costumo mais chamar de ‘facilidade’, ‘predisposição’ aquele tipo de atividade. Então, para a formação de um bom violonista, o primeiro passo é um trabalho diligente, organizado, disciplinado, em cima das facilidades e dificuldades específicas daquele indivíduo [...]. Chega um ponto que começa a se confundir o que é ser um bom violonista e o que é ser um bom músico. Em certo momento o bom violonista vai ter que ser um bom músico, porque ele vai ter que comunicar sua arte de alguma maneira. Então, se aquele violonista, ele tem certa ‘facilidade’, em um trabalho em cima de inflexão, inflexões de frase musical, inflexões em cima de entendimento estilístico, em termos de contextualização interpretativa daquela obra, daquela peça, no seu contexto histórico. Tudo isso passa a ser a formação do músico [...]. Nós podemos ter um ótimo violonista que também é um mau intérprete, porque é um mau músico. Podemos ter um ótimo violonista que também é um bom intérprete, aí tem tudo, não é. Ele toca bem, e consegue comunicar a arte (Eduardo Meirinhos).

A fim de otimizar o processo de construção e manutenção do repertório, este violonista e professor discute o planejamento do estudo:

Primeira coisa: a divisão da sessão do estudo. É fundamental [...]. Então você tem que ter um tempo para estudar o repertório que você [já] sabe, o repertório em preparação, o repertório novo [...]. Kliscktein, ele fala de ‘musicianship’, é da musicalidade, que são aspectos relacionados ao instrumento que não são completamente aqueles convencionais [...]. A parte técnica é importante (...), são cinco coisas: as músicas que você sabe; as músicas em andamento; as músicas novas; técnica; e essa musicalidade. Dentro desse aspecto da musicalidade, um dos mais importantes, se não o mais importante, é a leitura à primeira vista, que deveria ser estudada, treinado diligentemente em todas as sessões de estudo, pelo menos uma parte (Eduardo Meirinhos).

Pelos testemunhos, percebe-se que ser músico depende de uma formação mais completa e planejamento de estudo, diferentemente do que normalmente acontece com um número significativo de violonistas.

O violonista e outros instrumentistas

A prática de música de câmara na formação do violonista, tanto tem sido utilizada com fins didáticos quanto profissionais, na medida em que viabiliza uma melhor inserção do violonista no mercado de trabalho, todavia, com hábitos de enfatizar um repertório solista, o violonista, normalmente, é pouco frequentador dessa atividade. Essa ideia pode ser captada através do comentário de Zanon sobre os benefícios da leitura na música de câmara:

E principalmente para melhorar a maneira como o violonista circula entre os outros músicos. Porque para o cara que está acostumado a tocar na orquestra infantil desde criança, a leitura nunca vai ser um trabalho para ele, agora para o violonista: - Ah , vamos tocar uma música junto? Ah tá, vou levar para casa, semana que vem a gente toca [risos] (Fábio Zanon).

Já Porto Alegre, além de concordar com a ideia o Zanon, traz esclarecimentos sobre os limites que a tradição impõe no repertório camerístico e na prática do violonista:

A música de câmara sempre ajuda, e o repertório é bem grande, graças a Deus. Mas o violonista, com a já sua fatídica fama de não ser um bom leitor, passa a ser meio marginalizado no meio. Alie-se a isto ao pequeno volume do violão em relação aos outros instrumentos e a ausência de ‘grandes obras’ de ‘grandes mestres’ do passado (porque do presente nem os outros músicos querem [tocar]). Os outros músicos estão acostumados com Mozart, Beethoven, Schubert, Schumann, Brahms e outros, que só visitam o nosso repertório por meio de transcrições nem sempre felizes e sempre repudiadas pela comunidade musical. Nós temos Carulli, Giuliani, Matiegka, Mertz, Regondi. Sentiu o drama? Difícil [ver] o violonista manter grupos permanentes a não ser com outros violonistas, que sabem de todas as nossas dificuldades (de leitura, volume de som, repertório, etc). Aí você vai me perguntar então porque no repertório de câmara com violões não se desenvolve a leitura. Precisa perguntar, ou você já deduziu que o problema antes individual agora se torna comunitário? (Paulo Porto Alegre).

Compromisso com a formação

Os violonistas enfatizam que a autonomia e o interesse do aluno pelo que estuda é fundamental para a manutenção de sua motivação e inserção no mercado de trabalho, bem com perceber que o desenvolvimento da leitura à primeira vista é importante nesse processo. Zanon acredita que deva existir, por parte do aluno-violonista, a “curiosidade pela música, não só pelo violão”. Ele, depois de comentar sobre um episódio ocorrido com um colega, durante o curso na Royal Academy of Music, advoga pelo compromisso do aluno com sua própria formação:

Você não precisa ser um gênio da leitura para ser maestro, você precisa estudar. Você, conhecendo a música, para mim não interessa muito como que você aprendeu [...]. Cara, a gente não pode ser ‘picareta’. Isso aí me deu um banho de profissionalismo, se eu vou fazer alguma coisa eu não posso ser picareta. Não pode, sabe, ‘empurrar com a barriga’ [...]. Não dá para você comprar um livro de violão e simplesmente ficar girando em torno daquelas peças [...]. Olha, eu acho que o principal é você ter curiosidade, quem não tem curiosidade não vai a lugar nenhum. O aluno que não tem curiosidade em conhecer música nova, ele começou mal [...]. O violão, que é um instrumento predominantemente solista ou camerista, a tua formação não te permite viver numa feliz ignorância (Fábio Zanon).

Na mesma direção de Zanon, Barros e Fernández colocam que vontade é essencial para o processo e Meirinhos reafirma a necessidade de existir o “compromisso do aluno com a música”.

Importância da leitura

Não é surpresa para qualquer violonista, inclusive para os especialistas que participaram desta pesquisa, que o violonista, em média, não tem uma boa leitura à primeira vista. Muitos acreditam que é um problema próprio do violão, mas o fato é que professores que pensam dessa forma não motivam seus alunos a desenvolver a leitura. Possivelmente isso acontece por não se ter certeza do quanto desenvolver a habilidade da leitura é importante para a formação desse violonista. Os violonistas especialistas trazem, de vários ângulos, opiniões que convergem para demonstrar os benefícios de se ter uma boa leitura e convencer o aluno que é importante.

Ninguém ainda me falou no meio violonístico, da importância de se conhecer música profundamente (pelo menos entre os intérpretes) e assim acabamos perdendo a possibilidade da leitura analítica do que se está estudando e não apenas mera leitura [...]. Acredito que seja possível se desenvolver a leitura à primeira vista. É preciso também, antes de nada, muita vontade e perseverança. Precisamos convencer os violonistas da importância da leitura (Paulo Porto Alegre).

Barros, como catedrático da UNIRIO, participou de várias comissões de seleção vestibular, que exige como um de seus pré-requisitos a faculdade de ser com o mínimo de fluência, através de um curto exame de leitura de partitura, comum em outras universidades. Ele sugere o esmagador resultado: “Sabe, de trezentas pessoas que fizeram, digamos – estou estimando o número, mas não está muito longe – em dez anos, duzentos ou trezentos candidatos, três leram bem!”. Fernández faz uma ligação direta entre o resultado de ter uma boa leitura à motivação do aluno:

Eu acho que é muito importante que quem aprenda possa conseguir resultado rápido, porque isso estimula muito, a motivação se retroalimenta, a motivação do trabalho [...]. Eu consideraria o nível de leitura como uma das habilidades básicas que se tem que adquirir como parte necessária à sua aprendizagem. Todavia isso não sucede tanto, existem muitos violonistas que não tem uma boa leitura (Eduardo Fernández).

Meirinhos traz sua impressão da habilidade, relatando, também situações em que precisou preparar obras em um curto período de tempo:

Bom, o violonista tem a tradição de ler mal, não é. De ser um mau leitor à primeira vista [...]. Bem, eu preciso lhe dizer que eu nunca trabalhei sistematicamente a leitura à primeira vista [...] A leitura à primeira vista para mim é: - Eu quero saber como isso aqui soa [...]. Bom, há certos momentos em que você se vê encantado não é. Assim, você está num festival, isso aconteceu já comigo: - Rapaz, vamos tocar aqui; amanhã tem um recital, amanhã; A partitura tá aqui. Aí você tem que estar com aquilo pronto ‘amanhã’. A sensação é essa emoção de ‘corda bamba’. Se você tá lendo e passar uma borboleta naquele momento ali, você perdeu. Entendeu? Esses momentos assim também, são momentos sofridos pra mim, ao mesmo tempo são extremamente enriquecedores porque forçam você. E já aconteceu assim, de eu receber partitura, assim, duas, três horas antes da apresentação, em festival. E eu olho aquilo, ‘vamos ver’, aí, passa, passa, passa [a música no violão], um ensaio, e vamos para o palco [...]. Essa necessidade que também é uma coisa que contribuiu bastante.

Ele também comenta a importância disso para o aluno e o faz para alertá-lo para isso:

Primeiro, é você convencer o seu aluno que aquilo é importante [...]. O aluno, além de ele ter que ter aquelas quatro, cinco, seis horas [diárias] de estudo necessárias [...] – estou falando do performer, do cara que faz bacharelado e tal – é difícil convencê-lo que, além daquelas horas de estudo para sua evolução como intérprete, ele teria que dedicar um tempo ao trabalho de leitura à primeira vista. O que eu vejo é o seguinte, eu incito sempre meus alunos a fazer isso aí, eu organizo alguma coisa para eles fazerem, mas a tendência que, com o tempo, isso se perca um pouquinho [...]. Aqui na nossa Escola [UFG] a gente faz muita música de câmara também, além da parte solo né. E eu incito meus alunos, frequentemente, dizendo: - Leia isso aqui; [o aluno responde] não, eu vou pra casa; [ele replica] não, vamos ler agora!(...) você não tá ‘lendo’ filho, você tá ‘decifrando’, isso aqui você tem que ler. Então faça mais lento [...] mas leia (Eduardo Meirinhos).

A falta da prática de música de câmara é tamanha que tira deste violonista a referência de quão dinâmico é essa atividade. Zanon considera que a leitura dê subsídio para o estudante ampliar sua cultura, até mesmo do ponto de vista quantitativo: “Se você tem uma leitura melhor, você lê mais, não é”. Ele também comenta uma situação curiosa:

Porque o violonista tem aquele mito, toda hora as pessoas [me] falam: - Ah, você vai tocar com a orquestra sinfônica tal, quantos ensaios você vai ter para montar o Concerto de Villa-Lobos? cinco ou seis? [eu respondo] - Não, é um [...] O cara [de orquestra] tem uma [boa] leitura. A primeira leitura que a orquestra faz já é (...) já está valendo! [risos]. Não é teste. Você não está ‘ensaando para ensaiar’, o ensaio já está ‘valendo’ (Fábio Zanon).

Imaginando a leitura à primeira vista como habilidade “básica”, tal como pensa Fernández, pode significar imaginá-la como “meio”, com propósitos delimitados dentro da preparação da performance, nesse sentido Meirinhos esclarece:

Da fruição musical. Esse é o objetivo da leitura à primeira vista, [serve] para você ter uma impressão o mais imediata possível daquilo que aquele texto musical está “dizendo” [...]. Uma ferramenta de conhecimento da obra musical, nem que seja de uma forma preliminar né, a capacidade sua de usar essa ferramenta para produzir música de câmara, geralmente a parte técnica mais fácil, de uma forma mais imediata, sem precisar daquele ritual de preparação inteiro né, o fato de você poder incorporar a leitura musical a todas as ferramentas do fazer musical, e que a gente frequentemente negligencia [...]. Agora é importante você entender qual o departamento que você tá trabalhando, leitura à primeira vista, se você vai interpretar e estudar, aí o procedimento é completamente diferente. Aí você vai parar, [fazer] correção, o timbre, o ‘colorido’, enfim (Eduardo Meirinhos).

3.2.3 Questões da leitura à primeira vista no violão

Idiomatismo

A questão de que o violão por si só impõe dificuldades à leitura foi também discutida pelos violonistas. A tomada de decisões em tempo real é o que claramente dificulta a leitura, como comentam:

A leitura violonística depende de enorme quantidade de variações e permutações, possivelmente, maior do que qualquer outro instrumento [...]. Não é só a questão das mãos fazendo ações diferentes como o fato de que você tem que estar na leitura à primeira vista, às vezes, fazendo decisões quase que instantâneas sobre caminhos de ser percorrido por uma mão e outra mão fazendo coisas distintas, você tem que estar com outros elementos juntos também (Nicolas de Souza Barros).

Eu acho que as dificuldades da leitura à primeira vista do violão são dificuldades inerentes ao idiomatismo técnico-violonístico, não é [...]. A grande dificuldade do nosso instrumento está nas características dele mesmo, ou seja, a mesma nota, você acha em vários locais. Então você bate a vista, tem que estar muito atento, porque se você for para o lado errado [do braço do instrumento], você acaba por não construir aquele acorde [...]. E [quando] você está lendo a primeira vista, não tem tempo de ir lá, ‘ah não, não é aqui não, é aqui’. Aí já foi embora [...]. Se de um lado facilita, porque você tende a procurar, ‘não preciso ir lá longe, já estou aqui perto’ [gesticula no violão]. Por outro lado, você tem que ir lá longe, porque ‘aqui’ não funciona [...]. Também [pelo fato] de nosso instrumento ser um instrumento harmônico, não é, que tem acordes, e a leitura vertical também é uma coisa que dificulta bastante. Se fosse melódico, aí ficaria tudo muito mais fácil, esse aspecto, [...] por que [no instrumento melódico] aquela escala, ela vai acontecer ‘nesse lugar e nesse lugar’. O violão pode acontecer ‘aqui’, ‘ali’, ‘lá’, ‘acolá’ (Eduardo Meirinhos).

Realmente a leitura à primeira vista no violão é bem complicada. Dado a quantidade de possibilidades [de localização] para cada nota (só o *Mi4* tem oito possibilidades, no mínimo) fica muito difícil, a leitura à primeira vista, se não houver um estudo bem planejado nesse sentido (Paulo Porto Alegre).

Acreditamos, como dito no capítulo anterior essa multiplicidade de localização para uma mesma nota é decorrente da *scordatura* padrão, que, diferentemente de instrumentos de cordas tais como violino, viola, violoncelo, bandolim, cujas cordas são afinadas em intervalos de *quintas*, o violão é afinado predominantemente em *quartas*. Todavia Delume não acha que a *scordatura* é um fator que dificulta. Diz que, pelo menos no contexto do Conservatório de Paris, o problema dos alunos é não ter um ouvido interno desenvolvido, mas ela explica:

Há também dificuldades, quando o estudante não conhece tão bem o espaço do seu instrumento, por exemplo, conhecer bem os sons *harmônicos* naturais, conhecer bem as notas agudas em cada *posição* (em *pestana*) (Caroline Delume).

Não obstante o contexto de ensino vê-se que dificuldades comuns podem ser percebidas no processo de ensino e aprendizagem do violão.

Clave

Outro problema relatado por Meirinhos foi o fato se ter como padrão a escrita em uma única clave, com transposição de *oitava* (abaixo), ele contesta:

A leitura pra violão, a tendência [impressão] dela é que ela foi facilitada, porque o certo mesmo, seria se fosse [escrita] em duas *claves*, e que se lesse em altura real. Nós lemos tudo uma oitava abaixo do que seria [o som]. Em princípio não deveria ser assim, no meu entender, deveria ser uma leitura como um outro instrumento [...]. E a coisa de não ter duas *claves* também, parece que facilita em *clave* de *Sol*, mas dificulta que você tem muitas linhas suplementares. Essa tendência de facilitar a leitura (...) – não é nem facilitar a leitura, é facilitar a visualização – de um lado é bom, porque, realmente, a coisa sai mais rápido, e de outro lado é muito ruim, porque você se acostuma a ler e a ouvir algo que não é exatamente real, não é. Então, até hoje a gente se sente bem transportando, nem que seja de *oitavas*, a gente tá transportando. Se você não está avisado, você olha a partitura (...), [por exemplo,] eu ouço imediatamente a altura do violão, aí um pianista vai lá e toca uma *oitava* acima, não é, do que minha expectativa (Eduardo Meirinhos).

Essa questão foi colocada para Delume, visto que seu livro *Méthodes et Traités: France 1600-1800 – Guitare* (2003)³⁵, uma coletânea de publicações instrucionais com fac-símiles reeditados, poderia trazer subsídios para tirar dúvidas sobre a origem da sistematização da escrita em partitura para o violão, ou seus antecessores diretos. Ela comenta:

³⁵ DELUME, Caroline. *Méthodes et traités: France 1600-180. Guitare*. 2 Volumes. Paris: Editions J.M. Fuzeau, 2003.

Há tratados que falam da notação por ‘abc’ (quer dizer, a tablatura francesa) como um obstáculo para as competências musicais dos alaudistas (por exemplo, o tratado de baixo contínuo para *teorba* de François Campion, de, aproximadamente, 1730). Eu não sei se a notação *oitavada* para o violão foi inventada por alguém. Historicamente as músicas eram notadas em função das tessituras pelas *claves* de *Fá*, de *Sol*, ou de *Dó*. Desde quando a voz do *tenor* foi notada em *clave* de *Sol oitava* abaixo? [...]. Para a notação polifônica (em uma só *pauta*), o tratado de Molitor-Klinger de 1812 [...] precisa uma ‘antiga’ e ‘nova’ notação (com hastes e ritmos das vozes notados simultaneamente para cima e para baixo) (Caroline Delume).

A partir da ideia experimental de Ferdinando Sor em sua *Fantasia pour la guitare Op. 7*, escrita em *claves* de *Sol* e *Fá*, foi perguntado a Delume se ela acreditava que a leitura seria mais fácil para os violonistas que se iniciassem nesse padrão de escrita. Disse ela: - “não, pois quando estão em *duo*, os violonistas não leem facilmente a parte do outro, tudo seria uma questão de aprendizagem”. Acreditamos que Delume quis dizer que a visão periférica (*parafóvea*) do violonista é deficiente mesmo para ler no âmbito de uma pauta, mais ainda seria se a escrita fosse em duas pautas.

Prática deliberada no ensino da leitura

Com o intuito de desenvolver conscientemente a habilidade da leitura, os violonistas cogitam a necessidade de se criar uma Disciplina nos cursos de música, como se percebe em:

Então, eu acho que a questão é que para treinar a leitura de violonistas, a primeira coisa que eu faria seria uma matéria especificamente voltada a isso (Nicolas de Souza Barros).

Bom, eu não estou ensinando ativamente há um tempo, mas se tivesse a oportunidade de, realmente, ensinar com currículo livre, como gostaria de fazer (...) (Eduardo Fernández).

Talvez se pudéssemos ter algum tipo de (...), não sei se seria curso, uma coisa mais sistemática para desenvolver essas capacidades (Mario Ulloa).

Delume, a única entre os entrevistados, que leciona uma disciplina exclusiva de leitura à primeira vista no violão, no curso de instrumento do Conservatório de Paris – o *Licence*, curso esse que equivaleria ao bacharelado em instrumento das universidades brasileiras – descreve resumidamente como acontece a disciplina no seu contexto:

[...] A disciplina de leitura à primeira vista no CNSMDP é, principalmente, uma disciplina prática onde os estudantes leem todo tipo de partitura em *solo*, *duo*, *trio*, etc. As partituras são, unicamente, pedaços de música, e nada de exercícios (salvo em harmonia) [...]. Quando os alunos estão sós, eu

adapto a escolha ao seu nível, gradativamente. Nós lemos peças muito difíceis e peças fáceis, para melhor avaliar, em cada um, o que é possível [fazer] [...]. A principal dificuldade dos violonistas é de não ‘ouvir’ a partitura antes de tocar (descobrir colocando os dedos). O objetivo é mudar isso. É possível avaliar essa dificuldade pedindo para que um aluno leia a partitura enquanto outro a toca: seu trabalho de escuta deve lhe permitir perceber os erros de notas unicamente na escuta (Caroline Delume)

Delume gentilmente forneceu o plano de ensino que ela utiliza nessa instituição, contendo, dentre outros, o repertório para se trabalhar a leitura à primeira vista progressivamente. Plano que ela mais considera um esquema de lembrança, etapas para experimentar com cada aluno. A depender do nível do aluno, uma etapa pode ser mais duradoura, bem como, passar a uma mais adiantada. A disciplina pode durar até três anos a depender da necessidade do aluno.

3.2.4 Práticas que apontam o desenvolvimento da leitura à primeira vista

Todos os violonistas participantes expuseram explicitamente ou não, diretrizes que ajudam no desenvolvimento da leitura à primeira vista, seja como constituintes de práticas necessárias ao exercício de sua profissão de instrumentista, seja a partir de conselhos compartilhados entre pares, seja na criação de ferramentas pedagógicas experimentadas ao longo da carreira docente e que, de alguma forma pode-se observar alguma melhoria para os alunos. Observemos em tópicos aspectos considerados relevantes para a aptidão da leitura dos violonistas entrevistados.

Prática regular

A recomendação mais geral coletada e certamente previsível – até por fazer parte do senso comum entre violonistas – é de que a prática é extremamente importante para o desenvolvimento da leitura e do domínio do instrumento, inclusive uns comentaram que a falta de prática também retarda os reflexos da leitura. Eles relatam:

Não tem como desenvolver a leitura se a próxima peça está trazendo um problema técnico diferente. Você precisa de ‘hora rodada’, você precisa fazer aquilo muitas vezes, não é [...]. Ao invés de comprar um monte de disco, ou gastar teu dia na frente do computador tentando baixar música pela internet, por que você não tenta baixar uma partitura e ler aquilo? (Fábio Zanon)

Todo mundo tem que estar com uma ‘pilhinha’ de estudos clássicos, e, de vez em quando, fazer leitura (Nicolas de Souza Barros).

Para mim a prática é fundamental para isso. Mas eu tento que o aluno tenha contato com a maior quantidade de partitura possível, e que dedique parte do seu tempo para praticar leitura, explorando obras que não conhece [...]. Parece-me que praticar leitura por si só seria uma coisa como remediar uma insuficiência, mas deveria ser parte do trabalho normal (Eduardo Fernández).

Não tive uma formação, digamos, sistemática disso. A vida foi me obrigando a desenvolver isso. Também o fato de dar aulas me ajudou, dar aulas sempre traz desafios [...]. Eu penso que a prática [é importante], não é. O hábito de ler com o tempo melhora [...]. Se estou em contato com a leitura de partituras (...) é o estímulo, não é. Se você para de ler, tudo fica mais lento. Se eu estou sem estudar violão, os dedos reagem de outra forma [...] não é só leitura, não é só você ler bem, é ‘ter’ no instrumento, o cálculo para não errar essas dificuldades, não é. Complicado. Se fosse só leitura você leria sem o instrumento. É estar bem tecnicamente, não ter dificuldades (Mario Ulloa).

Quando eu tinha um pouco mais de tempo, [pensava:] - Hoje eu vou ler alguma coisa. Pegava um ‘bolinho’ de partitura e saía lendo as coisas. O que eu sempre notei é o seguinte, a leitura à primeira vista, ela fica ‘truncada’ por um tempo se você não pratica: - Ah preciso tocar o recital. Aí vai lá lê a coisa, toca e tal, vai lá e toca o recital e fica por ali mesmo, mas eu pegava aquele bolinho e ficava lendo. E aí, quanto mais eu treinava, uma, duas semanas, mais fluente a leitura ficava. Não só isso, também no decorrer do processo, ou seja, se eu pego uma partitura agora, aqui, vai tá tudo bem “truncado”, se eu começo a ler, ler, ler, daqui a uma, duas horas, agora já tá mais fluente, já volta mais rapidamente [...]. Eu fiz uma seleção, aliás, grande, um calhamaço de partituras. Em ordem relativamente sequencial, onde os alunos, eles começam a ler coisas a uma voz, duas vozes, alguns acordes, depois vai complicando (Eduardo Meirinhos).

Penso que assim como demoramos anos para aprender a ler e escrever o alfabeto – ainda que [seja] com um processo muito mais racional do que a leitura musical – também demoraremos muito tempo para dominar a leitura de música. E isto funciona assim para todos os instrumentos, mesmo aqueles de mais fácil leitura. Temos que pensar que, assim como para o alfabeto, também temos pessoas com maior ou menor facilidade, pessoas que conseguem superar a dificuldade da relação entre sons e signos – que, pode acreditar, é mesmo muito difícil (Paulo Porto Alegre).

Metodologia para estudar a leitura

Não obstante a necessidade da prática, três dos participantes afirmaram usar alguma forma flexível de método para desenvolver a leitura musical de seus alunos. Dois deles, Ulloa e Meirinhos, como são amigos pessoais, comungam de abordagens semelhantes, a fim de motivar os alunos a incluir a leitura em sua rotina de estudo.

Que comece com uma hora [de prática de leitura por dia], por que é muito cansativo para a pessoa que nunca leu nada (...), você fica uma hora na frente de uma partitura tentando decodificar aquilo é complicado. Então começa com uma hora, mas, todos os dias, vai aumentando até chegar a umas três

horas por dia, durante uns três meses [...]. Um teste que eu vejo que funciona, é, por exemplo, pegar uma parte, quatro *sistemas*, e com um cronômetro você mede quanto você demora lendo esses quatro *sistemas*, [por exemplo,] ‘cinco minutos e quinze segundos’, anote! E a partir desse momento comece a praticar todos os dias um pouco de leitura, e não pegue essa partitura. Daqui a um mês, você faz [novamente] a leitura [deste trecho] e a contagem, e você vai ver que pelo menos um minuto você ganhou com sua leitura, não é [...]. Porque não vejo coisa mais desanimadora do que você ter que estudar uma peça de duas páginas, e você demorar uma semana inteira decodificando aquilo, é um absurdo, não é. Qualquer pessoa se desamina, desestimula-se [...]. Eu tenho relatos interessantes de pessoas que não podiam ler [fluentemente] nada! Depois de fazerem isso – nas três primeiras semanas era sofrido, mas depois entraram no ritmo, e no final desses três meses, que pode ser mais do que isso – eles perceberam tanta diferença que depois se sentiram muito orgulhosos de poder chegar ao ensaio de música de câmara, sem ter estudado a partitura, e [ver] todo mundo aí “sofrendo”, e ele ia e lia numa boa, não é. É, digamos, durante um período, uma ‘perda de tempo’, mas a médio e longo prazo é um ganho enorme (Mario Ulloa).

O que eu faço sempre é o seguinte – até aprendi isso com um amigo, o Mario Ulloa. Ele usava esse método, e eu uso mais ou menos a mesma coisa do que ele faz [...]. Quando ele [o aluno] vem aqui, eu testo uma leitura à primeira vista, daí na primeira vez ele geralmente não lê [fluentemente] nada. [Lê] uma ‘notinha’, para um pouquinho: - Vai lá (...); e a outra vai aqui e, quer dizer, não está ‘lendo’, está ‘decifrando’. Então eu falo: - Você vai ter que tirar uma hora por dia para ler, e eu marco mais ou menos quanto tempo ele levou para ler aquela partitura naquele momento, aí vai ‘cinco minutos’, ‘dez minutos’, para ler uma página, coisa assim [...]. Escondo aquilo lá e dou esse material que ele vai sequencialmente estudar: - Vai lendo, vai lendo, e as coisas vão assim, de simples, um pouco mais difícil, [aparece] um outro aspecto, acrescenta isso e aquilo, aí vem uma coisa difícil, aí volta ao ponto que parou (...) sempre [é bom] uma ‘instigada’, um ‘choque’ em alguns momentos, uma instigada pra alertar um pouquinho e tudo mais [...]. Isso é um jeito que eu encontrei de ‘forçar’, forçar não, mas de incentivar ele a ler. Mesmo assim tem que ser uma coisa diligente e sequencial [...]. Quer dizer, a gente pode considerar, ‘não tá boa a leitura’, ‘tá fraca, isso e aquilo’, mas ainda assim vai estar melhor do que no começo (Eduardo Meirinhos).

Boell, guitarrista de jazz e professor de curso de música *on line*³⁶, escreveu, dentre outros, o método *Lecture à vue pour la guitare* (1997) e descreve como pensa o ensino e desenvolvimento da leitura à primeira vista:

Eu separo leitura de notas e leitura rítmica [...]. Sem a guitarra, é necessário primeiramente memorizar a localização das notas na *clave* de *Sol*, depois mensurar os ritmos básicos, tocando apenas uma única nota [por vez]. Com a guitarra, o trabalho se faz primeiro corda por corda, e por posição. Depois trabalho em posições. Leitura em todas as cordas nas 2ª, 3ª, 5ª, 7ª e 10ª posições. O guitarrista aprende de cor uma gama de posições sem olhar as mãos [...]. Enfim, trabalho a leitura com duas notas [em simultâneo], depois

³⁶ Vide o site: <<http://www.cnpmusic.com>>

tríades, e, por fim, acordes [...]. Uma última coisa: tudo isso é entediante! Então, eu tenho utilizar temas de *rock*, *jazz*, *bossa*, retiro o ritmo [original] e uso como exercício de leitura, se for possível. Tem-se a impressão de que se pode tocar qualquer coisa conhecida durante o exercício, e é mais atraente [...] pois é preciso aliar sempre o trabalho técnico e a cultura (Eric Boell).

Na direção de encontrar na prática da leitura um meio de diversão e tranquilidade, ou seja, sem um necessário comprometimento com o rigor técnico e expressivo de uma interpretação ensaiada, pode-se perceber a diferença entre simplesmente ler e estudar uma peça, a partir dos trechos abaixo:

[...] vai só lendo, você não tem que estudar, você tem que ler. [...] o ser humano está constantemente em busca do prazer, então, eu acho que, se nós conseguirmos fazer da leitura à primeira vista um momento de prazer, ótimo, brincando e lendo, procurando coisas, se divertindo com a leitura à primeira vista. Se você consegue encontrar diversão nisso, se consegue dar gosto, entusiasmo nisso que você tá fazendo, então aí tem o ingrediente principal pra dar certo, certo? [Deve-se] deixar, um pouco, a autocrítica de lado, da perfeição da execução, da exatidão das notas, que deve existir em outro momento, mas não naquilo, não é (Eduardo Meirinhos).

Há muito tempo eu não tenho alunos de nível intermediário e iniciante [...], [mas] quando eu tinha alunos que estavam nesse nível, o que eu fazia era bem aquele negócio: - Leva um ‘pacote’ de música para casa, o exercício que você tem que aprender é esse, mas eu quero que você leia esses outros cinco, não é. Aquele estudo que você está estudando com rigor, com cuidado, para desenvolver aspectos de técnica, etc e tal, que você vai decorar, que provavelmente você poder apresentar em público [...] exige uma forma de preparo, agora tem outras obras que você simplesmente passa uma semana lendo, resolve aquela coisinha, a que ela se propõe (Fábio Zanon).

Vê-se que existem outras possibilidades para praticar a leitura à primeira vista, do que apenas esperar adquiri-la com o tempo de experiência no instrumento.

Música de câmara

Este tipo de atividade tende a acontecer naturalmente durante a formação e o exercer da profissão, faz parte da socialização do próprio músico. Então além de professores, estes violonistas também são cameristas assíduos com extensa prática. Pode-se perceber isso na situação em que Meirinhos descreveu de um festival precisou preparar uma obra de música de câmara em pouco tempo, ou na de Ulloa, dizendo que já precisou tocar com muitos músicos, muitos estilos. Vale ressaltar que seu último disco foi gravado em *duo* com um violinista. Delume também acredita que tocar junto é uma boa prática de leitura, que esse é um

diferencial explique porque os instrumentistas de orquestra tem um bom nível de leitura. Inclusive isso está no cerne na disciplina que ela leciona no Conservatório de Paris. Já Porto Alegre afirma sempre ter tido o hábito da leitura e da música de câmara. Barros, além de camerista com o violão, participa ativamente tocando instrumentos como alaúdes, vihuela e guitarras, em grupos de música antiga e também recomenda que se cante em coro e outras atividades em grupo fora da prática violonística. No sentido de apoiar esta recomendação, observemos duas situações semelhantes, porém ocorridas com dois dos violonistas participantes, quando retratam momentos de sua formação:

Comecei [estudando] com meu irmão gêmeo. Não estudávamos muito a sério e ninguém nos disse que haveria coisa melhor para fazer nesse momento. Havia uma quantidade de partitura de piano em casa, e nos propusemos a ler partituras de piano em dois violões para se entreter. Acho que isso ajudou muitíssimo, porque tocávamos juntos (Eduardo Fernández).

Quando eu comecei com o Guedes, eu pegava, sei lá, *Invenção a duas vozes*, eu tocava a parte da mão direita, e botava o disco, e tocava junto com o disco. E Daí quando eu aprendi *clave* de *Fá*, que eu também não lembro como que eu aprendi – provavelmente foi por conta própria – daí eu tocava a mão esquerda do piano, e tocava junto com o disco. Ou então, eu gravava a mão direita num gravador cassete e tocava em *duo* comigo mesmo, porque eu queria conhecer as músicas (Fábio Zanon).

Contanto outro momento de sua formação, Zanon também mencionou sua relação com o canto coral, que ascendeu durante o curso superior na USP e aumentou seu interesse pela regência:

[...] você tem que pensar em outras coisas de música, não é. Você tem que cantar em coral [...]. Trabalhei como regente [...]. Eu regia dois ou três corais. Então eu lia muita música coral, a gente montou o quarteto, que até uma das cantoras hoje é uma cantora profissional, outro é o Paulo Castanha, que é musicólogo, não é. O Paulo é tenor, eu sou baixo. A gente juntava essas pessoas para ler repertório. Então todo o repertório de Orlando di Lassus, Palestrina, até um pouquinho mais tarde [período histórico], Bachieri, os barrocos e tal, *Corais* de Bach, eu conheço de ler, de cantar num *quarteto* vocal, não é uma coisa que eu simplesmente escutei. Então duas ou três vezes por semana, a gente tirava ali duas ‘horinhas’, quando chegava da faculdade para ler isso [...]. Eu sempre toquei música de câmara com outros instrumentos, claro que tocar com violão é bom, mas tocar com outro instrumentos, aquilo te dá outra dimensão do que tem ser a sua formação musical [...]. Então, eu acho que é muito importante para a gente tocar com flauta, tocar com violino, tocar com cantores. Agora está crescendo também o repertório com oboé, o repertório com violoncelo, com clarinete [...]. Eu acho muito recomendável a pessoa manter uma atividade regular de música de câmara preferencialmente com outros instrumentos, para você, inclusive, incorporar a linguagem, incorporar estratégias de interpretação, então eu acho que é uma coisa legal de se fazer (Fábio Zanon).

Ele ainda recomenda outras atividades que um professor pode desenvolver em grupo:

Então, eu acho que talvez seja o caso também de dentro da atividade regular de um professor numa escola de bairro, uma coisa assim, ele deveria tentar juntar classes, para passar aquelas coisas que você não precisa fazer um a um com o aluno, que é teoria, é leitura à primeira vista. Isso aí dá para você juntar um grupo de seis alunos e fazer em forma de classe (Fábio Zanon).

Leitura em outras claves e (ou) sistemas de escrita

Ter contato com partitura para outros instrumentos significa precisar, por vezes, ler em outras *claves* diferentes da escrita para violão. Criam-se dificuldades para desenvolver as possibilidades de reconhecimento de símbolos. Delume, como será comentado mais adiante, utiliza excertos de vários instrumentos em sua disciplina, incluindo os que mudam de *clave* durante a música. Vejamos outros relatos:

[...] Havia uma quantidade de partitura de piano em casa, e nos propusemos a ler partituras de piano em dois violões para se entreter [...]. Então, mudávamos, um lê em *clave* de *Fá* e o outro em *clave* de *Sol* (Eduardo Fernández).

[...] tem que aprender a ler em várias *claves* [...]. Eu fui para a casa da minha prima e peguei os livros dela emprestado. E o que eram esses livros, era *sonata* de Mozart, era *sonatina* de Clementi, tudo para piano, era o *Cravo bem temperado*, *Invenção a duas vozes* [Bach] [...]. Então quando você lê o *Cravo bem temperado*, você passa pelas vinte e quatro tonalidades, você não fica mais com medo de *bemol* né, que é o grande medo de quem lê no violão. Então eu não tenho medo de *bemol*. Claro que eu não tenho mais a prática porque eu não fico mais lendo essas coisas, mas foi o que tirou meu medo, foi ler música que não era de violão. Isso antes de eu ter um professor formal. [...] eu conheço [repertório vocal] de ler, de cantar num quarteto vocal, não é uma coisa que eu simplesmente escutei [...]. E a gente lia, inclusive, na medida do possível, com as *claves* de *Dó*, não é, com as *claves* originais [...]. Uma vez que você lê nas *claves*, você ler instrumento transpositor [tal como o violão] fica fácil [...]. Lê a parte do violino, se você aprendeu a ler em *clave* de *Fá*, lê a parte do violoncelo (Fábio Zanon).

O violão enquanto sucessor e herdeiro do repertório para instrumentos como alaúde, vihuela e guitarra barroca, normalmente visita essa Obra através de transcrições modernas em escrita padrão, mas, por ser um repertório histórico, aconselha-se, tanto quanto possível, ir ao documento original (*tablatura*) para verificar soluções técnicas de *dedilhado*, por exemplo. Barros, como conhecedor destas famílias de instrumentos que deram origem ao violão como é hoje, conta como precisou ler em vários sistemas de escrita:

Alguma prática musical fora do violão é, eu acho, uma prática fundamental [...]. Eu já cheguei a ler em mais ou menos cinco sistemas distintos. [...] tablaturas, baixo contínuo (*clave* de *Fá* com as notas do baixo, e números abaixo dessas notas que indicariam a qualidade do acorde a ser criado). [...] alaúde barroco que afinava ‘*Fá-Ré-Lá-Fá-Ré-Lá*’, eu comecei a desenvolver uma habilidade para ler notação musical direto no ‘*Fá-Ré-Lá-Fá-Ré-Lá*’. Não é uma coisa simples, mas eu lembro que estava estudando tanto a coisa que depois de algumas semanas comecei a internalizar em que *traste* a ‘coisa’ ficava [...]. Depois você tem a situação de ler as obras para alaúde na notação musicologicamente utilizada até meados do século XX, que era uma afinação de altura absoluta e não uma afinação relacionada à afinação do violão, transpositora, ou seja, o alaúde era teoricamente afinado em *Sol*, então a primeira corda solta do alaúde se anotaria – *clave* de *Fá* e *Sol* – um *Sol* lá na segunda linha da *clave* de *Sol*. [...] você tem que começar a ler um pouquinho em *clave* de *Dó* (Nicolas de Souza Barros).

Nota-se que a mudança do padrão de escrita, cria a situação de constrangimento, ao passo que força o raciocínio a solucionar o problema.

Audição de música com partitura

Outra prática utilizada foi acompanhar com a partitura uma música que se está escutando. Zanon diz preferir conhecer a música com a partitura, pois “aquilo que você já ouve, começa a ver escrito”. Fernández utilizou esta escuta acompanhada como ferramenta pedagógica de sua investigação sobre leitura à primeira vista (FERNÁNDEZ, 2009), ele descreve o procedimento:

Basicamente exploramos um pouco como funcionava a leitura e fiz uma série de trabalhos com eles para ver se melhorava. [Dentre outros trabalhos] fiz com que escutassem música com partitura, e uma coisa que fiz foi, por exemplo, tomei um movimento de *Quarteto* de Haydn, coloquei-os para ler sem a gravação tomando o tempo que levavam para ler silenciosamente até o final, pus a gravação novamente, e repeti o processo de leitura sem gravação, e havia uma diferença enorme de tempo (Eduardo Fernández).

Controle do ‘andamento’

Durante uma leitura, os violonistas recomendam manter o andamento. Acreditamos que seja no sentido de não interromper o fluxo da música, mesmo acontecendo eventuais erros, como mostram os trechos:

Esbarrou, errou, segue em frente, não é (Fábio Zanon).

[...] a coisa mais difícil, todo mundo tem problema com isso, quando você começa a tocar. Tente manter uma disciplina estritíssima com relação ao andamento mais lento que você consegue fazer [...], todo mundo ‘corre’. E nessa ‘corrida’, perde tempo para tomar decisões (Nicolas de Souza Barros).

[...] errou, vai adiante [...]. E com o tempo também, [é bom saber] umas técnicas de leitura à primeira vista. Acho que isso é importante [...]. Eu não sou um especialista no assunto, absolutamente, mas, assim, é o hábito de você bater a vista, e dar uma solução imediata pra o que você tá vendo, mesmo que às vezes ela possa estar errada, e, se estiver errada, você não vai parar, porque você já tá solucionando a próxima, e a próxima, e a próxima [...]. Porque você tem que, nesse momento, manter, cuidar da fruição musical, da coisa de alguma maneira seja em andamento rápido ou lento, seja o que for [...]. (Eduardo Meirinhos).

Possivelmente a atividade de música de câmara funcione como moderador desse hábito de não interromper a música.

Atenção em vários símbolos

Foi identificado que, na leitura, violonistas em geral não atentam para muitos símbolos, ou priorizam uns em detrimento de outros. Os violonistas participantes enfatizam essa questão:

Por que (...) [leitura] à primeira vista, significa [ler] também com esses detalhes de dinâmica né. Há partituras que são muito ricas. O *Tombeai* [*Hommage pour le tombeau de Debussy*] de De Falla (...), [por exemplo,] se você pega essa partitura, que tecnicamente não é difícil, mas se você faz uma contagem. Tem muito mais indicações externas do que a quantidade de notas [...]. Na primeira frase, [cantarola] só esse gesto musical tem muito mais coisas de *stacatto*, de *ligadura*, de coisas que estão fora daquilo que você, como estudante, precisa se concentrar, que seriam a altura e a duração das notas [...]. Eu vejo que o grande problema quando eu dou aula é [...], a concentração, o excesso de concentração na altura e nas durações das notas. Parece que as *dinâmicas*, as *articulações*, as indicações, elas estão em um patamar inferior, digamos assim, de prioridade. Então teríamos que insistir e cuidar mais disso, não é, por exemplo, o timbre, até que ponto, em uma leitura à primeira vista, é importante ter o cuidado com o timbre e tudo (Mario Ulloa).

Há, por vezes, dificuldades inerentes ao repertório que não foi muito trabalhado pelo estudante (por exemplo, a música contemporânea com muitas mudanças de *dinâmicas*, ou muitas mudanças de *compasso*), ou então o estilo expressivo é diferente do que ele gosta de tocar (Caroline Delume).

Não obstante essa dificuldade de violonistas, um relato de Zanon demonstra, talvez, que essa atenção a outros símbolos pode ser enfatizada desde a formação inicial:

[Eu] tocava tudo de qualquer jeito, não é. Não tinha a menor noção, eu só pensava nas notas. No máximo eu pensava que ‘aqui’ tinha que ser mais forte e ‘ali’ mais fraco, mas eu não tinha absolutamente escola nenhuma de tocar violão [antes de estudar com Guedes] (Fábio Zanon).

Utilização de repertório para leitura

Apesar de ser consenso que a prática diária ajuda a desenvolver, fica claro que o material escolhido para isso pode influenciar no desenvolvimento, até para que se planeje uma melhora gradual na leitura à primeira vista. Os participantes comentam extensamente como escolher e que elementos musicais atentar para que a prática não se torne um esforço desanimador:

Se aquela coisa está muito difícil, pega uma coisa mais fácil. É até importante para o aluno reconhecer o que é difícil e o que é fácil para ele, não é. Por exemplo, para mim, o que é difícil? Certamente eu tenho um grande problema para ler músicas que têm *scordaturas* esdruxulas, aquilo ali realmente dificulta, ou músicas que têm ritmos compostos excessivamente complexos, não é. [...] você acaba lendo de uma forma um pouco aproximativa, que, na verdade, até depõe um pouco contra o próprio método de composição [...]. Claro que é desestimulante, [assim como] é você pegar uma música que tem, assim, uma longa lista de efeitos, que você não consegue discernir na hora em que você vai para a partitura, e daí você vai ler, tem ali quatro, cinco páginas de ‘bula’, e cada símbolo tem um efeito muito específico. Cara, sinceramente, decifrar aquilo, eu prefiro esperar um outra pessoa tocar, vejo com a música é, vejo se me interessa, daí eu me dou o trabalho de decifrar aquela música [...]. [Outra] coisa, é você ter uma trajetória bem marcada pelos estudos que eu mencionei. Eu acho que a pessoa que não conhece bem o período clássico, não só do violão, mas de qualquer instrumento, você não tem as estruturas fundamentais de forma e de harmonia né, você não tem o conteúdo musical fundamental, então você não consegue, sabe, raciocinar direito nas tonalidades fundamentais do violão, você não lê direito “*Lá maior, Mi maior, Sol maior, Ré menor*”, entendeu? (Fábio Zanon).

[...] começar do “b-a-bá”. O “b-a-bá” é: vamos começar lendo *texturas* oitocentistas, *estudos* simples, clássicos, tudo na primeira *posição*, tá? Por quê? Por que aí você não tem ficar colocando aquela variável mais difícil de: - agora a mão vai ‘pular’ (...) além das outras coisas. E se essas peças forem simples ritmicamente (...). Então, primeiro elemento vai ser: vamos trabalhar as coisas que a pessoa não tem que pensar muito ritmo nem posição da mão, e sim, localização. Localização. Aí você tem, por exemplo, Paulo Porto Alegre. [Ele compôs] uma série de *Estudos* [...] exatamente para você trabalhar *traste* a *traste*, teoricamente você pode pegar Estudo ‘x’, na quinta *posição*, tá bom. Exercício: você vai ter que tocar isso, você olha a única vez, no início, depois tem que encontrar tudo, porque está no mesmo lugar. E ele fez isso até o décimo segundo *traste* [...]. Aí aquelas outras questões, não é. [...] agora vamos começar a fazer alguma coisa do tipo, alguns exercícios de linha, *a la* Segovia, Tárrega, e depois alguma coisa que comece a trabalhar esse tipo de elemento (Nicolas de Souza Barros).

Também meu primeiro professor ajudou muito porque trabalhava os estudos de mudanças de mão para dois violões do método. Este primeiro, fazendo todo e lendo-os na aula. Depois intercambiando as partes [...]. Familiaridade com os estilos é muito importante, também, para ter a capacidade de fazer uma ‘meta-leitura’ do texto, diferenciando-se de mero ‘deciframento’ [...]. Na época em que estava ensinando formalmente no Conservatório, [...] na primeira, ou por duas semanas, eu deixava uma quantidade de obras para escolher o repertório e esperava que eles elessem o que lhes interessasse, porque era uma maneira de obriga-los a ler um pouquinho (Eduardo Fernández).

Por exemplo, o que eu não faria – então, eu vou falar de uma pessoa que está iniciando. O que eu não faria, seria colocar, por exemplo, músicas brasileiras com ritmos complexos, digamos, [peças de] João Pernambuco, ou compositores assim (...), embora a música seja muito bonita e muito acessível, tem muita complicação da parte da divisão rítmica [...]. Eu sugiro que a pessoa possa começar com linhas [melódicas], por exemplo, uma parte de flauta, ou de outros instrumentos, assim, coisas mais simples, [como] violino, por exemplo, e comece a se relacionar com isso, não é. É claro também que, parece-me que seria bom, nesse estado inicial, também trabalhar com os compositores violonistas do século XIX, não é. Os Clássicos: Carcassi, Carulli. Todos eles que escreveram de uma forma bem idiomática para o violão [...]. Já, outras coisas mais, mais rebuscadas, do século XX, eu preferiria que fosse mais adiante, ou mesmo para trás [na História], por exemplo, você pega uma peça de John Dowland, para ler no violão é um problema, digamos, desestimulante para uma pessoa que está começando né. Um ‘Bach’ [obra] também. Eu prefiro começar por esse momento, e tentar ler várias coisas, não é. Parece que é uma prática (...) no início, quando você está começando, você está nesse processo de soletrar, que é o que uma pessoa faz quando está aprendendo uma língua, mas, aos poucos, você vai encadeando a sua visão e sua compreensão, ela vai se desenvolvendo, se ampliando (Mario Ulloa).

Bom, além do treinamento de incorporar isso no estudo, além de entusiasmo, embora eu, pessoalmente, nunca tenha tido, aconselho veementemente que se tenha uma sequência progressiva de leitura, não é [...]. Eu estou falando de repertório [...]. Uma [peça] mais fácil, confortável, [...] e indo, e andando, e ficando algum tempo naquele nível (Eduardo Meirinhos).

Delume descreve algumas obras que utiliza na sua prática de leitura e na disciplina de leitura à primeira vista, no Conservatório de Paris:

Com esse problema [de leitura], é o ouvido harmônico que precisa ser exercitado. Eu insisto no repertório tonal, [tais como os compositores] Porro, Sor, Molino (*Prelúdios*), Carulli (*Prelúdios*), Giuliani, Horetzki (as *Cadências e Prelúdios*). Nós abordamos o *baixo cifrado*, a ‘regra de oitava’, os prelúdios improvisados. Fazemos exercícios de harmonização para que sejam mais bem memorizados pelo ouvido, e os gestos dos encadeamentos clássicos [...]. De uma forma geral, a leitura se desenvolve quando o músico conhece trechos de muitos estilos, com características diferentes: danças em todos os tipos de compasso, trechos em todas as tonalidades, músicas de todas as épocas [...]. Veja alguns exemplos de peças do século XX que eu

gosto de ler e tocar: os compositores húngaros Farkas (*Exercitium tonale*), Kovats (*Short studies*), Farago (*Musica ficta* para dois violões); os britânicos Brindle (*Ten preludes, Guitarcosmos*), Biberian (*Six Haiku*), Skempton (*Preludes*); Castelnuovo-Tedesco (*Appunti*), e outros [...]. [Na disciplina] Nós lemos peças muito difíceis e peças fáceis, para melhor avaliar, em cada um, o que é possível. Por exemplo, em *duo*, os *Quatre pontes brésiliennes* de Machado são fáceis de ler, e a *Milonga* de Ginastera, arranjada por Martinez Zarate, difícil (por causa dos acordes nos agudos). Eu não utilizo uma progressão cronológica. Prefiro ler em todos os estilos (pelo menos de duas épocas) no mesmo momento da disciplina. Eu procuro peças difíceis de ler e fáceis de tocar. Na escrita contemporânea, por exemplo, *Suite transitoria* de Vasquez. A base do meu trabalho é que tenho uma enorme biblioteca de partituras (para violão, mas também canções do renascimento, em *duo*, peças de Ruffo em *trio*, *Bicinia* de Lassus e Guami, *madrigais*, peças para viola da gamba – leitura em *claves* alternantes) (Caroline Delume).

Transcrição e arranjo

Outras atividades recomendadas, neste caso, por Barros, foi a prática de transcrever, copiar ou fazer arranjos, como comenta nos trechos:

Eu peguei uma antologia de obras renascentista inglês, musicológica, toda em *clave* de *Fá* e *Sol*, eu transcrevi a coisa inteira, e transcrevendo, a leitura começou a vir também. [...] eu faço muito arranjo [...]. A pessoa tem que saber copiar música (Nicolas de Souza Barros).

Matérias teóricas

As faculdades teóricas da música e que estão além do desenvolvimento técnico do aluno de violão foram problematizadas pelos violonistas participantes, sendo necessária uma formação mais concisa e coerente dessas matérias, como se percebe, a partir de ângulos diferentes, dos testemunhos abaixo:

[...] um bom ouvido ajuda, saber solfejar ajuda mais ainda no fraseado, áreas teóricas: importantes, análise, história, teoria [...], percepção é uma aula importantíssima [...]. Se o cara aprende a solfejar com uma certa facilidade, isso só pode ser bom (Nicolas de Souza Barros).

Algumas são unicamente dificuldades de solfejo, como a execução de ritmo, a leitura de notas com linhas suplementares (no agudo), o reconhecimento rápido de *intervalos* para os acordes [...]. Praticamos exercícios de harmonia: *baixo contínuo*, *baixo ostinato*, exercícios de *cadências* (Horetzki, Molitor, Aguado), *prelúdios* e *cadências* improvisadas, harmonização de temas simples (por exemplo, tomar temas dentre os *tema e variações* de Giuliani, excluir os baixos, mantendo apenas a notação do ritmo, e dar como exercício para encontrar os baixos). Esse diagnóstico me motiva a encorajar os jovens professores a fazer seus alunos entender e ouvir, desde o início, os *intervalos* (melódicos ou contrapontísticos), e os acordes (Caroline Delume).

Essa dificuldade de execução do ritmo, mencionada por Delume, é compartilhada com Barros, quando valora e sugere um estudo intensificado dessa matéria sem contato com o instrumento:

Então, a primeira coisa que a gente tem que fazer para leitura, é fazer uma subdivisão de quais são outros elementos. Por exemplo, ritmo. Ritmo é um elemento que pode ser trabalhado completamente fora do violão, e deve ser. Um dos erros fundamentais é esse: as pessoas estudam leitura no violão sem entender que se não tiver o [conhecimento do] *ritmo* muito bom - e isso nada tem a ver, inicialmente, com o violão – você está começando com um “pé atrás” (Nicolas de Souza Barros).

Delume acredita, ainda, que o ensino dessas matérias é feito, por vezes, de forma fragmentada, que resulta, principalmente para o violonista, no hábito de ver a partitura como um “código de gestos”, como dito anteriormente. Todavia essa predileção pela leitura mecânica dos movimentos pode abrir uma discussão interessante a partir do trecho:

Mas eu observei que uma violoncelista, que tem o hábito de se escutar bem por causa da afinação se escuta menos quando iniciou no violão, por causa da facilidade oferecida pelas *casas*. É uma ‘preguiça’ bastante lógica (Caroline Delume).

Zanon concorda com a necessidade de ter bem estudado as matérias teóricas, ao passo que seu comentário sugere a consciência de outros elementos conceituais da leitura à primeira vista:

Se você não tem todas as funções harmônicas dessas tonalidades bem gravadas na tua cabeça, você fica lendo ‘bolinha’, você não lê estrutura, e na verdade nossa leitura é uma coisa meio reduitiva [...] E esse todo você só consegue gerar na sua mente se você conhecer Teoria [musical]. Você não [pode] relaxar no estudo de Teoria (Fábio Zanon).

Essa ideia de que “nossa leitura é uma coisa meio reduitiva” é dos conceitos gerais da leitura à primeira vista, o *chunking*, que, resumo, seria o reflexo de reconhecer unidades significativas e não elementos isolados. Outros trechos atestam mais claramente esse processo:

Quando eu bato o olho numa partitura, eu não fico pensando: - *Lá, Ré, Fá natural*, ah é um *Ré menor*! Eu bato o olho e aquilo já vem como um *Ré menor*, não é. Então [você] discerne estruturas, você não discerne elementos pequenos, não é, microelementos. Você já meio que decifra o todo (Fábio Zanon).

Então eu lembro que a primeira vez que eu fui tocar baixo contínuo profissionalmente, eu estava trabalhando numa orquestra barroca formada por uma gambista, Myrna Herzog. Muito conhecida no Rio, fundadora de um grande conjunto de música antiga e depois que se mudou para Israel, mas ela ainda tem muito contato com o Brasil. [...] agora baixo contínuo tem uma vantagem, quase sempre você pode botar uma *terça*, é quase sempre um intervalo garantido e isso, pelo menos eu podia fazer acordes, agora dentro de uma orquestra de cordas, mesmo que de arco barroco, eles ficam no sistema (Nicolas de Souza Barros).

Para ajudar esse reconhecimento, é útil uma leitura superficial como forma de preanálise da peça, como sugerem os comentários:

E com o tempo, me parece que se você olha para uma página assim [de relance], é como se olhasse para uma fotografia, no sentido de que você pode já ver, mais ou menos, que tipo de figuras tem, que tonalidade tem, se tem mudanças né, uma partitura cheia de detalhes, não é (Mario Ulloa).

Tem leitura à ‘primeira’ vista, à ‘segunda’ vista, à ‘terceira’ vista [risos]. O melhor delas é a segunda vista, que você dá uma olhada, você vê, e depois você executa (Eduardo Meirinhos).

Ensaio mental

Outra prática, que pode tem um sentido próximo à preanálise dita acima, é o ensaio mental, que é poder imaginar como acontecerá aquela música, sonora e mecanicamente sem precisar consultar o instrumento para isso. Quatro dos violonistas mencionaram essa prática durante seus cotidianos enquanto aluno e professor:

[Pensava:] – ah, agora eu vou cantar uma *terça menor* acima; agora eu vou cantar uma *quarta* abaixo; agora vou lembrar ‘tal’ melodia e vou, na minha cabeça, falar o nome das notas, depois eu vou escrever e conferir para ver se está certo (Fábio Zanon).

[...] as pessoas têm que se habituar a pensar: - antes de fazer qualquer movimento com minha mão esquerda, eu tenho que pensar com o cérebro, aonde a mão tem que ir [...]. [Disse a um aluno] se você parasse para pensar que você já conhece [...] e faz esforço mental, a vontade de não olhar, você vai ler de outro jeito [...] basta pensar um pouquinho, trabalhar um pouco mais pausadamente, que começa a relacionar isso (Nicolas de Souza Barros).

Muito importante também é tratar de fazer ditados musicais imaginários: quando escutar música, tratar de imaginar como se escreveria isso; e, ao inverso, ler partituras sem o instrumento nas mãos para desenvolver a capacidade de imaginação sonora, de construir uma imagem sonora a partir do texto, até que isso seja, mais ou menos, automático (Eduardo Fernández).

Hoje em dia, com experiência, muitas vezes a gente não precisa do instrumento. O que de um lado é bom, que denota a experiência musical, e de por outro lado é ruim, porque eu não pego mais o instrumento para ler [risos]. Eu pego a partitura [e penso:] - isso aqui é bonito; isso aqui eu não estou ouvindo direito, aí você pega o violão para ter [uma ideia]. Mas depende do texto. Se for uma coisa contemporânea meio ‘intricada’ não [é possível], mas se for uma coisa tonal você consegue imaginar, com o ouvido interno o que tá acontecendo ali (Eduardo Meirinhos).

Segurança espacial no instrumento

Como Ulloa disse anteriormente “não é só leitura, não é só você ler bem, é ter no instrumento, o cálculo para não errar essas dificuldades”. Aqui ele trata que é necessário conhecer o espaço no instrumento para que a expectativa da leitura seja satisfeita. Ou seja, não adiantaria apenas saber solfejar, tem que conseguir encontrar as notas no instrumento e estar bem tecnicamente para isso. Outros violonistas também estão de acordo:

[...] eu vejo pessoas fazendo digitações pouco funcionais porque não conhecem o braço do violão. Então repara uma coisa: há muito questionamento de muitas pessoas com relação às escalas teóricas. Eu não acho que se tem que estudar duas horas de escalas por dia [...], mas a pessoa que [...] não sabe tocar aqui em cima [gesticula na parte aguda do braço], não tem noção que notas estão ali colocadas, essa pessoa não tem a menor chance de começar a ter uma leitura razoável onde qualquer coisa tem que “subir” um pouquinho no braço. Então, tem que saber o braço. [...] é uma questão mecânica: uma quinta são sete trastes, mas isso ajuda você a fazer o salto. Você [deve] relacionar o aspecto físico ao aspecto teórico [...]. Noção, espaço, ‘o salto é tanto’, a sensação. Pergunta para um violoncelista o que ele faz num ‘salto’, ele vai dizer: - vem cá, de que adianta olhar, não tem traste! Tem que ser a sensação muscular envolvida no ‘salto’ que nos ajuda à localização da mão [...]. Algumas coisas técnicas ajudam um pouquinho (Nicolas de Souza Barros).

O conhecimento do braço do violão é importante porque poderá decidir as *digitações*, e isso de alguma maneira ajuda [...] para conhecer o *braço* pode-se fazer uma série de exercícios, por exemplo, praticar *escalas* em diversas *posições*, ainda que seja em uma ou duas oitavas (Eduardo Fernández).

Posições/digitações

As *posições* são um assunto que também foi relacionado ao *idiomatismo* do violão. O fato de ter muitas opções de *digitação* para decidir em tempo real foi levantado pelos especialistas. Para isso eles recomendam estudos direcionados para ajudar na segurança espacial do instrumento:

Bom, no violão o problema é que as duas mãos fazem coisas diferentes e tem que se decidir a *digitação* na hora. No teclado a coisa está toda mais

padronizada, então é mais simples, mais direto, mais aparente, o processo, mas acho que existem vários fatores (Eduardo Fernández).

[...] ter uma quantidade de soluções *digitais*, talvez mais até de mão direita, mas também de mão esquerda: saber ‘saltar’ [gesticula] de várias formas (Nicolas de Souza Barros).

Bem, eu não faço um estudo sistemático de *regiões*, de *posições* do instrumento, para que ele conheça isso. Isso é uma coisa quase consequente do repertório que ele vai estudando. Geralmente as pessoas vão conhecendo muito bem a primeira região, primeira posição ali. Da primeira à quinta *casa*, o pessoal conhece relativamente bem, daí pra frente o pessoal conhece pouco, na terceira *região* do instrumento, aí então não conhece nada [...]. O que eu faço geralmente é o seguinte: se tem uma peça que usa muito aquela região da quinta à nona *casa*: - Para um pouquinho e racionaliza as notas aí; faça uma *escala* em cima disso aqui [gesto], visualiza essa *escala* pra você colocar essas notas no mínimo de leitura fluente nesta *região* [...]. Encontrou uma *região* que teve resistência? Fica ali, lendo aquilo lá, e peças naquela região. Fica por ali algum tempo, até você se acostumar com aquilo (Eduardo Meirinhos).

Porto Alegre fala um pouco sobre a concepção de se *Estudos* por *posição*, peculiaridades que merecem cuidado ao se conhecer o espaço físico do violão:

Ao compor esses vinte e dois pequenos *estudos*, por *posição*, sem dúvida pensei no trabalho da leitura. Mas não foi esse o objetivo principal. Considero cada posição no violão, um trabalho diferente (em termos técnicos, de sonoridade e musicais). Basta pensar que além da abertura angular entre os dedos da mão esquerda ser diferente em cada *posição*, a altura das cordas em relação à escala também é. Acredito que o violão deve ser estudado *posição* por *posição* até o completo domínio de todos os setores do *braço* (Paulo Porto Alegre).

Delume concorda que essa é um fator que oferece dificuldade à leitura do violonista, mas ressalta que também o é para violinistas e violoncelistas, etc. Enfatiza que é preciso aprender melhor as *posições*.

Foco da visão na partitura

Outro hábito recomendado é o de evitar olhar para o violão durante a leitura, que a atenção deve estar voltada para a visualização da partitura. Boell afirma que o guitarrista deve ser capaz de tocar sem olhar para as mãos, e como comentou Barros, comparando com um violoncelista, a sensação muscular precisa estar presente na intenção motora. Ele continua:

Não há necessidade de olhar para mão em uma série de situações entre os quais, quase tudo da mão esquerda [...]. Aí eu faço a comparação com o

músico de orquestra que tem três pontos onde ele tem que distribuir o foco visual. Ou seja, ele tem que olhar muito raramente para a mão, mas tem que olhar de vez em quando, se está começando em um lugar, ele sabe que vai posicionar o dedo com o ajuste visual. Ele tem a partitura, e ele tem o regente. Então, obviamente, ele não pode passar muito tempo olhando para as mãos, estou falando em instrumentos de corda principalmente, porque eu acho que esses são onde as variáveis são mais perigosas, não é (Nicolas de Souza Barros).

Antecipação da visão durante a leitura

A capacidade estar lendo um trecho a frente do que se está tocando é uma das ferramentas utilizadas pelos especialistas em leitura à primeira vista. A forma de praticar isso não é tão clara, mas os violonistas participantes se mostram conscientes da necessidade:

Eu sempre ouvi dizer, de criança, que para desenvolver a leitura era bom desenvolver a leitura para frente, você está tocando uma coisa, mas os olhos já vão prevendo o que está adiante (Mario Ulloa).

[...] depois, com um pouco mais de prática, você não está lendo aquele momento, você está sempre tocando num momento atrasado do que você está lendo, tá sempre um compasso adiante, sempre um pouco adiante do que você tá lendo [...]. Isso é uma coisa que tem que treinar, e é cansativo, mas se você treina, treina, começa a incorporar esse comportamento e aí vai (Eduardo Meirinhos).

Fernández empreendeu uma investigação com vários músicos na Escuela Universitária de Música – EUM, em Montevideo, como parte de um projeto do Centro de Investigación de la Interpretación Musical – CIIM, desta instituição (EUM). Ele faz questão de deixar claro que a investigação foi pequena demais para tirar conclusões definidas, mas que sugere um número de possibilidades sobre o assunto. O objetivo do trabalho foi tentar aumentar a antecipação da visão dos participantes, a partir de exercícios e práticas que, hipoteticamente, ajudassem para tal intento. Ele comenta:

O primeiro [objetivo] é desenvolver uma certa amplitude da visão, que permita não apenas ver a nota que se está tocando, mas um pouquinho adiante, pelo menos [...]. Em princípio foi, simplesmente, com uma folha tapar o compasso que se está lendo para obriga-los a olhar adiante. É um método um pouco brutal, mas funciona (Eduardo Fernández).

3.3 Prática de leitura à primeira vista

Esta parte da entrevista, como mencionado preliminarmente na metodologia, teve o objetivo de observar como se comportam e que estratégias utilizam na prática. Entre as

estratégias, quais aspectos da partitura são importantes de observar em prévia análise e que impressões os violonistas tiveram durante a atividade de ler em tempo real dos excertos musicais³⁷ de estilos e escritas diferentes.

Como apenas os entrevistados presencialmente leram os excertos, neste trecho não contaremos mais com depoimento dos outros três consultados.

Foram escolhidos excertos de dois estilos musicais e escritas contrastantes, que aqui chamaremos de *Situação 1* e *Situação 2*. Inicialmente foi eleito uma peça de cada, a partir de uma seleção de cinco exemplos para cada *Situação*. Pelos motivos descritos na metodologia, foram utilizados dois excertos diferentes para a *Situação 2*. Para a *Situação 1* foi escolhida a *Introdução Op. 201* de Luigi Legnani, compositor Clássico e, para a *Situação 2*, foram utilizadas as obras *Equinox* de Toru Takemitsu (*Situação 2a*) e *Viaje a la semilla* de Leo Brouwer (*Situação 2b*), dois compositores contemporâneos. De modo que Zanon e Fenández leram a *Introdução* de Legnani e o *Equinox* de Takemitsu, Barros leu apenas a peça de Legnani, Ulloa e Meirinhos leram a *Introdução* de Legnani e *Viaje a la semilla* de Brouwer. Colocarei os comentários das peças, agregando as sugestões de cada violonista na seguinte ordem: *Situação 1*; *Situação 2a*; e *Situação 2b*.

As performances de leitura foram feitas seguidas, para em seguida, fazer os comentários. Essa deliberação se deu por preferência unânime dos participantes. De modo que os comentários de cada um podem conter aspectos comparativos entre as peças executadas em leitura.

A fim de homogeneizar a descrição desses dados para a discussão no próximo Capítulo, optei por categorizar aspectos falados que denotem na impressão pós-leitura, consonância com os *três estágios* da leitura propostos por Thompson e Lehmann (2004) mencionado no Capítulo 2.

3.3.1 Situação 1: *Introdução Op. 201* de Luigi Legnani

3.3.1.1 A percepção da notação

Olha, a peça do período Clássico, claro que [quando] você ‘bate’ o olho, você já meio que sabe que está trabalhando dentro de um esquema tonal, absolutamente tonal [...] (Fábio Zanon).

³⁷ Vide partituras em anexo.

Obviamente é um estilo previsível, tonal, *homofonia* que inclui, em determinados momentos, algumas polifonias pequenas de linhas oblíquas, coisas assim [...] (Nícolas de Souza Barros).

Evidentemente é mais global. Sobretudo pela afinação normal (Eduardo Fernández).

Bom, a primeira é [...] muito mais simples de ler. Estava numa tonalidade super agradável para o violonista [risos], em *Dó maior*. E não tem grandes dificuldades, em uma boa leitura já dá para tocar [...] (Mario Ulloa).

Bom, a primeira coisa que eu bati a vista foi a tonalidade, vi que acidentes eu teria, e comecei a ver o encadeamento harmônico que estava acontecendo aqui, assim [...] Na primeira leitura eu já percebi aqui a repetição (Eduardo Meirinhos).

Os comentários citados acima denotam que uma peça do Classicismo pode se mostrar mais fácil de perceber sua notação que outros de outros períodos principalmente pelo seu aspecto da previsibilidade tonal, textural e formal.

3.3.1.2 O processamento da notação

[...] então você já está pensando em tamanhos de frase e relações de tensão e repouso, enfim, toda aquela relação de dinâmicas, fermatas (Fábio Zanon).

Os *shapes* dos acordes são quase todos previsíveis, coisas que a gente já viu [...] Na primeira leitura silenciosa que eu fiz, só de cabeça, eu encontrei que eu estava, às vezes, querendo verter o *compasso*, inicialmente, de quatro por quatro, para três por quatro. Isso é um erro muito comum dos leitores de, às vezes, não querer esperar tempo suficiente para as notas brancas [*semibreve* e *mínima*]. Então, literalmente tem que policiar, “paaaaa, pa” [comp. 1][...]. Um outro ponto que teve que ser pensado é que o pequeno ornamento que aparece no quarto *compasso* e depois na reexposição [comp. 16], no mesmo ponto, ele tende a dificultar, às vezes, nossa percepção do ritmo. Então geralmente o que você tem que comentar para o aluno é que leia a coisa sem o ornamento “taa-ta-ta-ta” e depois insere o ornamento “taa-pia-pa-pa”. Eu fiz isso mentalmente para não ter dificuldade com esse trecho [...]. Em termos gerais é isso, esse “B” musical [comp. 9-12], algo fácil de entender porque ele segue uma certa sequência de *quintas* [...], depois essas coisas, são [apenas] *shapes* de acordes que a gente (...) [conhece]. (Nícolas de Souza Barros).

[...] é mais fácil de reconhecer *frases*, *períodos*, etc (Eduardo Fernández).

[...] a própria estrutura de repetição já facilita, não é. Não tem coisa de grande velocidade, pelo andamento *moderato*, e tem essa relação forte-piano, só (Mario Ulloa).

Antes de tocar eu li a primeira linha, assim, sem o instrumento. Depois, o restante eu fui lendo conforme a coisa estava acontecendo, não é [...] Esse trecho ocupa mais porque tem mais acordes, inclusive verticalizados, não é. Tanto é que da primeira vez que eu toquei (...) esse *Mi bemol* [comp. 11] não saiu aqui [risos] (Eduardo Meirinhos).

O processamento de aspectos formais e sonoros como a *dinâmica* se mostrou razoavelmente simples, salvo pouco momentos de mudança de textura que exigem um maior grau de atenção na hora da leitura, como evidenciaram os especialistas.

3.3.1.3 A execução do resultado motor

[...] a maneira de conduzir a melodia já esta (...) meio que vem junto não é, então você já toca mais interpretando. (Fábio Zanon).

[...] Se a gente toma o *compasso* onze, essa sequência aqui, é mais bem *digitada*, no terceiro tempo do compasso onze, com *translado descendente* ‘2-1’ [gesticula], tocando o *Si-Ré*, descendo para fazer o *Dó#-Lá#*, e descendo mais uma vez para fazer o *Lá natural* com o *Fá sustenido*, tá? Então, coisas assim que fazem parte da linguagem, que a pessoa que já tocou uma quantidade de peças dentro desse estilo, vai ter alguma familiaridade com isso. Eu sei que em outro momento eu devo ter abafado um desses dois acordes, feito um silêncio, não perdi o tempo do segundo acorde do compasso, na reexposição do ‘A’, mas eu cortei a duração. Musicalmente não foi lá grandes coisas o que eu fiz, mas eu já senti mais facilidade na segunda vez [repetição], comecei a fazer uma coisa um pouquinho mais musical. Este *glissando* que aparece no último *compasso* do trecho [comp. 19], obviamente, para uma leitura à primeira vez eu não recomendaria a nenhuma pessoa fazer o ‘salto’ do terceiro até o décimo segundo *traste* na segunda corda, e sim, fazer o que eu fiz, que seria tocar o *Ré* no terceiro *traste* depois o *Si* no sétimo *traste* da primeira corda, assim tirando qualquer elemento de dúvida do ‘salto’ (Nicolas de Souza Barros).

[...] Eu comecei muito rápido, talvez, mas conseguia ver períodos seguintes [ao que estava tocando] (Eduardo Fernández).

[...] Talvez [houveram] uns dois acentos aí que eu pulei, talvez, e o finalzinho que é na segunda corda, é um *glissando* [comp. 19], que eu não fiz. Agora (...) então eu não senti dificuldade na leitura dessa peça. (Mario Ulloa).

Peguei um andamento, para uma leitura, meio puxado num primeiro momento. [...] a resposta da primeira frase, tanto é que eu mudei o *timbre* e a *dinâmica* em alguns momentos aqui, assim. Quando a leitura estava espaçada entre acordes inteiros e partes melódicas, eu estava um *compasso* adiante do que estava acontecendo. Quando, em certos momentos, a coisa se verticalizou, como isso aqui [comp. 9-12], aí eu não tinha tempo para estar adiante, porque eu estava preocupado em ler todas as notas dos acordes, então eu estava naquele momento [gesticula] verticalmente (...) naquele

momento lendo só um acorde adiante, vamos dizer assim, e não um compasso (Eduardo Meirinhos).

A execução motora do trecho não apresentou dificuldade, dado a previsibilidade e extensão conhecimento dos padrões estilísticos utilizados em obras do mesmo período. A escolha da digitação é que foi passível de comentário por alguns deles, todavia apenas recurso que aumentaria ainda mais a fluência de que lê o trecho, pois a execução motora dos entrevistados foi seguramente fluente.

3.3.2 Situação 2a: *Equinox* de Toru Takemitsu

3.3.2.1 A percepção da notação

A segunda obra, como é uma linguagem em que você ainda tem que descobrir, claro que você também está dentro de um contexto tonal, mas só de bater o olho você já vê que é uma coisa mais expandida, a primeira preocupação é tocar as notas certas no tempo certo (Fábio Zanon).

Acho que [a observação prévia] leva muitíssimo mais tempo [...] (Eduardo Fernández).

Os dois entrevistados que leram a peça demonstraram consonância na imprevisibilidade que a linguagem musical em questão traz. Afirmaram que a tarefa exige um tempo para observação prévia maior que a outra obra lida.

3.3.2.2 O processamento da notação

Se você consegue tocar as notas certas no tempo certo, você já tem uma ideia melhor, inclusive aquele [cantarola um tema], isso aí é citação de Ravel, na primeira vez que eu toquei eu já (...) [risos], já veio um ‘Ravel’ [obra] na cabeça! [cantarola o tema novamente] (Fábio Zanon).

Em *Equinox* o problema é a *afinação*, eu não toco nenhuma peça com esta *afinação*. [...] É que eu tenho que pensar em cada nota. A peça eu conheço, mas não de tocar, e sim por um aluno que toca [...]. Tirando alguns símbolos e as relações de *timbre*, tentei usar o silêncio para olhar o que vinha depois, mas mais do que isso, não sei [...] (Eduardo Fernández).

Mesmo não sendo uma obra totalmente desconhecida, como no caso de Fernández, ou possuir citação de material musical de outra obra conhecida, como sugere Zanon, a *scordatura* elevou significativamente o nível de atenção exigida para a leitura, fazendo-os

buscar novas formas de aferir os acordes, visto que a mudança de afinação interfere diretamente na localização das notas.

3.3.2.3 A execução do resultado motor

O problema é que a *digitação* dela complica, porque isso aqui não é uma posição tão óbvia no violão [mostra no violão], então eu fui fazendo aqui que dificulta, mas aqui [mostra no violão] é mais fácil. Mas ainda assim a hora que você tem uma (...). Qualquer *scordatura* de sexta corda vai bem, quinta corda ainda vai, agora a hora que você tem uma *scordatura* no meio isso aí encrenca a leitura, isso não tem nem sombra de dúvidas [...]. Mesmo quando você afina para cima, se afinar a sexta em *Fá*, por exemplo, é uma coisa simples de raciocinar, agora afinação (...) *scordatura* no meio, isso aí ‘o bicho pega’. Claro que tem *scordatura* de alaúde, mas eu já fiz muito, então fica fácil. É prática. Porque eu conheço só duas músicas com essa *scordatura*, tem o *Equinox* [Takemitsu] e as *Duas canções lídias* do Nuccio D’Angelo (Fábio Zanon).

Não sei se aqui eu ponho primeiro o acorde [...]. Se tivesse a *afinação* normal, poderia ser muito mais fácil [...]. A afinação é uma dificuldade artificial. Talvez pudesse medir um pouco melhor, pois aqui estou como um principiante total, por causa da *afinação* [...]. Uma coisa é que eu praticamente não leio a *digitação*. Tem muitos violonistas que leem *digitações*, mas eu não (Eduardo Fernández).

Também em razão da *scordatura* incomum, a execução motora desta peça se mostrou como questão. Um dado interessante levantado por Fernández é, para esses casos, tentar obter mais segurança espacial através da observação da *digitação* escrita, que tem como objeto facilitar e selecionar as sonoridades necessárias à execução.

3.3.3 Situação 2b: *Viaje a la semilla* de Leo Brouwer

3.3.3.1 A percepção da notação

Uma das dificuldades é porque tem problema na partitura, na ‘xerox’, não está tão claro. E, dentro disso, desse tipo de música, muitas vezes vem com uma pequena ‘bula’. Aqui [indica na partitura], eu estou imaginando que seja o símbolo internacional de um *pizzicato a la Bartók*, mas eu não sei se fiz certo, não é [...]. E tem também que, quando bati o olho, vi, digamos assim, três partes diferentes: essa parte que vai até a *barra* dupla; da *barra* dupla até aqui, vem a parte dos acordes, mais lenta; e depois essa “desfragmentação”, como elementos que você reconhece imediatamente. Está muito claro, não é. Quando eu bati o olho, você viu, eu não parei para pensar (Mario Ulloa).

Sim. Nesse tipo de linguagem, a preparação para leitura à primeira vista deveria ser um pouco mais longa, inclusive, do que aquela que eu fiz, em função de algumas coisas que deveriam ser mais cuidadas, possibilidades outras de *digitação*, especialmente (Eduardo Meirinhos).

Essa obra especificamente, segundo os violonistas, apresentou a dificuldade principal do excesso de símbolos a se perceber. Também exige uma observação prévia maior, mas que formalmente não se mostrou difícil perceber.

3.3.3.2 O processamento da notação

E tem muitas coisas que eu estou vendo agora que eu ‘pulei’, os *sforzattos sempre*, e tudo isso, não é. Aqui tem, no terceiro *sistema*, no *compasso* oito, uns ‘pontinhos’ e umas ‘barras’, assim, que eu não sei do que se trata, do que isso seria né, talvez um *trêmolo* com as notas. Eu não sei o que significa isso [...]. Se você me dá um minuto eu já posso ir identificando outras coisas que, de entrada, não posso ver tão rápido. [...] o que são essas indicações, de *ritardo*, de *dinâmica*, tá bem recheada de detalhes que vão (...) como dizíamos, além das alturas em que começou, não é. Tem os *acelerandos*, os *rápidos*, essas coisas, não é. Tem muitos detalhes, muitos! Quanto mais você olha, mais detalhe você vê (Mario Ulloa).

O texto é um texto de acordes não tão comuns, frequentes, não é. E especialmente a indução a certas disposições que não permitem a sustentação da nota se faz mais presente [...]. Tem alguns sinais aqui que eu imagino que sejam *harmônicos* em alguns pontos, imagino que sejam *pizzicato a la Bartók* em outros, não é [...]. Eu percebo uma pequena ‘introdução’, as partes rápidas se complementando em figuras rítmicas diferentes, com as partes lentas intermediárias também acontecendo. Quer dizer, isso aqui é um trecho musical, um excerto, então não dá pra ter uma noção do restante (Eduardo Meirinhos).

Os especialistas levantaram que, além da quantidade elevada de símbolos que não puderam ser percebidos desde a primeira leitura, como comentou Ulloa, essa linguagem musical contemporânea implicou em disposição de alguns acordes pouco comuns, e dificultou o processamento do trecho.

3.3.3.3 A execução do resultado motor

Então, na primeira leitura que eu fiz agora eu percebi que não sustentei os acordes o quanto eles deveriam ser sustentados em alguns momentos, por ter caído na *digitação* errada, ou por estar muito adiante na leitura com respeito ao fato do que eu estava tocando, não é[...]. Percebi que a proporção entre lento e rápido aqui está ruim, porque o rápido deveria ser muito mais rápido do que estava acontecendo. As *acentuações* não aconteceram [...]. Os *dobramentos*, eu fiz *dobramentos* menores para poder ficar mais confortável tecnicamente seriam “4” [comp. 7], eu fiz acho que “2”, são “4” (Eduardo Meirinhos).

Considerando que apenas Meirinhos falou de aspectos motores da leitura, entendi que a execução demandou níveis de atenções diferentes durante a leitura. Ele comentou sobre a escolha e proporção de andamentos, mas também, pela manutenção do fluxo da música, preferiu entender o significado de um símbolo a partir de outras práticas, como no caso dos *dobramentos*.

3.4 Considerações finais

A partir dos testemunhos descritos, percebeu-se, na ótica de violonistas especialistas em leitura à primeira vista que esta habilidade, aparentemente considerada como básica para alguns instrumentistas deflagrou-se como uma grande questão para o violonista, em virtude de aspectos não apenas relacionados a ela mesma, não apenas relacionados ao instrumento, não apenas relacionado à escrita sistematizada, mas também e, principalmente, como dá o ensino e aprendizagem do violão no contexto em que ocorre essa investigação.

A prática de leitura à primeira vista mostrou-se rica em diversos aspectos, mas principalmente sobre as estratégias utilizadas, que dependeram da seleção da peça, de sua experiência empírica e as escolhas que acharam necessárias para manter a fluência da performance de leitura.

Desta forma, tais dados necessitam de uma acurada análise e confronto com o referencial teórico da pesquisa, a fim de subsidiar meios possivelmente deliberados para o desenvolvimento dessa habilidade, através das diretrizes recomendadas pelos especialistas e, com isso, uma formação, quiçá, mais bem estruturada e contextualizada com a demanda do mercado de trabalho do violonista.

CAPÍTULO IV

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA À PRIMEIRA VISTA NO VIOLÃO

As várias questões colocadas por lacunas na formação do violonista, possíveis empecilhos idiomáticos do instrumento e a experiência prática e docente dos especialistas em leitura à primeira vista, pode proporcionar um ambiente fértil para discussões sobre o que fazer para desenvolver a leitura à primeira vista deste instrumentista. Para tal, buscaremos o diálogo entre o referencial teórico e prático, que constituíram a base de dados desta pesquisa qualitativa.

Acreditamos que a leitura musical, necessária à formação acadêmica, não pode ser vista apenas pela ótica da habilidade em si, nem apenas sob o aspecto técnico de como estudar e preparar uma performance. Entendemos que isso deve ser congregado dentro da formação do violonista, visto sob este ângulo pode-se perceber mais claramente onde acontecem as lacunas formativas e, conseqüentemente, subsidiar meios pedagógicos para almejar um conjunto de diretrizes que busquem o desenvolvimento deliberado da leitura à primeira vista.

Dessa forma dividiremos a reflexão em dois vieses concomitantes da formação do violonista: enquanto está em orientação, ou seja, durante as aulas de instrumento; e como ele poderia continuar a prática da leitura em situações de estudo individual, já que se trata de um período de tempo significativo dentro da formação não contabilizado nos fluxograma dos cursos técnicos e superiores.

Vale salientar que este trabalho não pretende esgotar o assunto, nem propor um modelo de ensino de violão que seja supostamente mais eficaz que outros. Aqui serão postos em diálogo a prática dos investigados e a literatura de ensino de instrumento e leitura à primeira vista, em prol de reflexões sobre uma melhor condição da aprendizagem da leitura à primeira vista na formação do violonista. De modo que aspectos que podem ser considerados importantes na formação por uns, talvez não sejam mencionados aqui, por não terem sido levantados pelos violonistas, o que não implica que não concordem, apenas não mencionaram.

4.1 A formação musical do violonista

4.1.1 Reflexão sobre a iniciação na música e no violão

A formação começa com a iniciação musical, que pode ser no mesmo instrumento durante carreira ou não. Pode-se perceber que os violonistas especialistas em leitura tiveram esse momento ainda quando crianças, entre quatro e oito anos e meio de idade. Esse dado é de grande relevância para demonstrar que uma iniciação precoce pode levar o músico à *expertise* não apenas na performance ensaiada, mas também na fluência da leitura (LEHMANN; ERICSSON, 1996; MCPHERSON, 1997; FIREMAN, 2010), pelo tempo de contato com a estruturação da escrita *ortocrônica* e o fato de alguns relatarem que estudaram por algum tempo outro instrumento antes de estudar violão pode ter relação com o nível da habilidade. Nesse sentido Jørgensen e Hallam (2012) trazem:

A maioria dos que atingem um alto nível de desempenho em um instrumento começou cedo, por vezes nos seus instrumentos principais, ou em outro instrumento [...]. Pianistas e violinistas tentem a ser, particularmente, os que iniciam mais cedo, entre três e oito anos de idade, enquanto instrumentistas de metais e madeiras começam um pouco mais tarde no seu instrumento principal (JØRGENSEN; HALLAM, 2012, p. 265).

Em um trabalho anterior, Jørgensen (2001), faz um levantamento com estudantes de um conservatório na Noruega, para saber, entre outras coisas, com que idade iniciaram na música. Entre eles havia cinco estudantes de violão que relataram ter começado os estudos entre doze e dezesseis anos de idade, com média de quatorze anos (p. 232) e relacionou esse dado à proximidade do instrumento com a música popular, como jazz, pop e rock (p. 233) – dado que condiz com a realidade brasileira, de alunos de violão que se iniciam, em grande parte, pela vertente acompanhadora do instrumento, como foi mostrado por Pereira e Gloeden (2012, p. 68).

A iniciação ao instrumento, dos especialistas entrevistados presencialmente nesta pesquisa, mostrou-se sensivelmente fora dessa média – iniciaram entre quatro e dezessete anos de idade, com uma média aproximada de nove anos – podendo esse fato ter contribuído com a habilidade da leitura.

Conquanto seja uma hipótese praticamente certa e até certo ponto óbvia, de que se um estudante iniciar musicalmente mais cedo, ele alcançará maiores níveis de performance e leitura, isso é um dado ornamental neste trabalho, visto que a maioria dos violonistas não

iniciam com essa idade. Acreditamos ainda que outros aspectos podem ser compensados pela falta de uma iniciação musical e no violão precoce. Todavia, Ulloa levantou a questão de se iniciar mais cedo e a importância de escolas do tipo conservatório na preparação do violonista para o curso superior.

Outro aspecto interessante sobre a iniciação musical é a influência familiar. Quatro dos cinco violonistas entrevistados mencionaram a participação de familiares nesse momento da formação. Creech (2012) faz inicialmente uma revisão de trabalhos que assuntam a função da família no suporte da aprendizagem musical e suas diversas facetas do suporte, como, por exemplo: pais como suporte de prática e lições; metas, aspirações e valores dos pais; padrões de interação familiar; relação pai-professor-pupilo, entre outros (p. 295). Foi possível perceber consonâncias com os casos dos entrevistados. Zanon comentou que seu pai foi seu primeiro professor de violão. Barros estudou inicialmente piano porque sua avó e sua mãe eram pianistas ou haviam estudado o instrumento. Fernández começou seus estudos junto com seu irmão gêmeo, também com o apoio do pai. Ulloa, iniciou na música popular ainda com quatro anos de idade, porque outras pessoas de sua família tocavam. O único que não mencionou em entrevista, a relação de familiares na sua formação musical foi Meirinhos.

Dessa forma concordamos com McPherson e Hallam (2012), quando dizem que “o impacto dos pais e do ambiente domiciliar é de profunda importância no desenvolvimento do potencial musical de crianças” (MCPHERSON; HALLAM, 2012, p. 258).

4.1.2 Escolher repertório solo progressivo e direcionado

Uma vez iniciado no violão mais tarde que outros instrumentistas, somado ao fato disso ter acontecido, por vezes, informalmente, como mostrou Elmer (2009, p. 14), percebe-se uma forma de imediatismo do aluno; isto foi também corroborado pelos especialistas e tem reflexo na orientação aluno. Concordamos com Zanon³⁸ quando comentou que o interesse que o aluno tem em tocar os grandes “hits” do repertório tem influência direta no desenvolvimento da leitura musical.

A prática se fez importante na carreira dos investigados, o que foi levantada como um dos principais fatores para o desenvolvimento da leitura. Acreditamos que há um sentido ligado à formação do violonista em geral e outro ligado à própria atividade da leitura, que será discutido adiante.

³⁸ Cf. 105.

Há muito já se discute na literatura científica sobre o equilíbrio entre ‘quantidade’ e ‘qualidade’ da prática na busca por melhores resultados na performance musical. Não é difícil concluir que instrumentistas que se iniciaram precocemente na música tenham acumulado, ao fim da formação, grandes quantidades de prática, todavia Jørgensen e Hallam (2012) sugerem que “não é apenas um questão de quantidade, mas também de qualidade dessa prática, na qual é um resultado do compromisso individual com o conhecimento de estratégias de prática” (p. 266). Em contrapartida, foi possível perceber através do comentário de Zanon³⁹ que os entrevistados se mostram conscientes de que a qualidade da apropriação, por meio de uma boa leitura à primeira vista, depende também da quantidade de prática acumulada nesse tipo de tarefa.

Sabemos, por Sloboda *et al* (1996) em estudo com duzentos e cinquenta e sete jovens músicos entre oito e dezoito anos de idade e, resumidamente, no qual perceberam a existência de uma relação complexa entre motivação, conhecimento prévio, esforço e percepção de eficácia que influenciam a decisão de continuar ou não um aprendizado, de modo que o fato do aluno violonista deixar de praticar um número (não apenas quantidade) de vezes aquela nova informação pode depender do que ele já sabe sobre aquilo – não apenas executar tecnicamente, mas saber a necessidade de executá-lo, ou os males de não fazê-lo – e a motivação que tem para conduzir a tarefa com atenção e deliberação. Essa ideia também encontra eco na de Cavalcanti (2009), quando fala o compromisso do aluno depende da autoconfiança que sente no estudo (p. 93).

Então se viu pelos testemunhos algumas recomendações, ou palavras-chave, correlatas e que podem estar ligadas a esse estado emocional dos alunos: “curiosidade” (Zanon); “vontade” (Barros; Fernández); “compromisso com a música” (Meirinhos). Ou também, a consciência do aprendizado, a concentração, o foco (Barros; Ulloa). Na análise mais aprofundada dessas expressões, nota-se claramente a figura do *praticante reflexivo* (SCHON, 2000), aludida no Capítulo 2.

Na intenção de guiar uma formação na qual a escolha de repertório se configura como mecanismo cognitivo chave para obter uma formação eficaz somada à motivação necessária ao aluno, Fireman (2007), sugere, a partir de sua revisão de literatura, cinco estágios que considera pertinentes na seleção do repertório de alunos de curso superior de música e que devem estar nos pressupostos do orientador: (1) Avaliar as condições atuais do estudante; (2) Estabelecer objetivos possíveis; (3) Determinar um conjunto de recursos

³⁹ Cf. 118.

conhecidos; (4) Avaliar se aquela peça apresenta as características desejadas; e (5) Predizer os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido (p. 113).

A falta de atenção ou compromisso com esses estágios causa falta de ordenação do repertório e a queima de etapas formativas. Mostrando uma concepção próxima a de Fireman, Zanon⁴⁰ e Barros⁴¹ recomendaram uma consciência maior de trabalhar poucos elementos por vez e de forma mais gradual.

Zanon comentou também sobre o método, *Iniciação ao violão* de Henrique Pinto, um dos livros mais utilizados por violonistas iniciantes no Brasil, que tem em princípio uma linha de progressão do aprendizado bastante clara e objetiva, mas tem seu limite quando não sugere outros exercícios para o mesmo elemento a ser praticado.

Fireman (2007) observou também, que em cursos superiores, o repertório não é um aspecto fixo; recomenda-se um grupo de peças considerado “repertório tradicional”, que consta de uma relação de obras e compositores que se passa de geração a geração através da prática musical (p. 109), todavia não está contido em algum livro específico. Nota-se que esta visão está em consonância com um aspecto paradigmático do “modelo conservatorial”, onde se “ensina como se é ensinado” (PENNA, 1995, p. 87). Esse aspecto do repertório merece mais atenção, não por utilizar compositores consagrados pela prática, mas pela necessidade de conhecer as condições nas quais é sugerido ao aluno.

Quando não há esse monitoramento adequado, a gradação de nível do repertório não apenas prejudica o desenvolvimento natural da concepção musical, mas também a leitura. Como Tourinho (2001) mostrou, não é incomum ver alunos tocando peças no limite do desempenho técnico, onde levam a prática a condições exaustivas de repetição (ORELLANA, 2008, p. 304).

Acreditamos que de fato, grande parte do problema da leitura acontece pela falta de deliberação na escolha do repertório, que em longo prazo e imperceptivelmente, desequilibra a importância entre tocar de memória e ler à primeira vista. E isso ficou claro na concepção de Henrique Pinto⁴², quando entrevistado por Malaquias (2009) e dos violonistas entrevistados.

Essa memorização do violonista está ligada, principalmente, à execução motora da música, como Meirinhos e Delume concordaram. O que é sugerido em relação ao repertório e que foi demonstrado pelos violonistas, é que se deve dar mais atenção ao repertório tonal e mais especificamente às obras de compositores do Classicismo do violão, tais como: Matteo

⁴⁰ Cf. 107.

⁴¹ Cf. 108.

⁴² Cf. 61.

Carcassi; Ferdinando Sor; Ferdinando Carulli; e Mauro Giuliani, entre outros. Compositores que podem fornecer, gradativamente, combinações rítmicas, melódicas e harmônicas de fácil assimilação, com uma atmosfera sonora mais próxima do cotidiano do aluno, proporcionando a este, possibilidades maiores de se expressar musicalmente e não apenas tecnicamente.

Uma prática que acompanha a escolha do repertório consiste no fato do aluno fazer leitura de um número de peças e daí selecionar o que será estudo com mais profundidade, como mostrou Fernández⁴³.

Essa atitude dá ao aluno mais autonomia de escolher o que tocar e não apenas esperar o professor indicar o repertório. Essa ideia é também partilhada por Nascimento (2006), como comentado do Capítulo 2 e que aponta para um modelo de ensino centrado no aluno.

Esta emblemática ideia de um modelo de ensino de instrumento centrado no aluno, tal como Hallam (2006, p. 165), pode ser percebido também pela fala dos violonistas, como, por exemplo, comentou Meirinhos⁴⁴ sobre uma customização do ensino de instrumento.

A gradual e deliberada organização desse repertório vai contribuir indiretamente para a habilidade da leitura, ao passo que outras faculdades podem ser igualmente desenvolvidas, como a percepção, apreciação, etc.

4.1.3 Praticar música de câmara

Outra atividade bastante recomendada em prol do desenvolvimento da leitura à primeira vista foi a prática de música de câmara, inclusive com outros instrumentistas; aqui podemos perceber como citação de Carvalho e Ray (2006, p. 1028) encontra eco na fala de Zanon⁴⁵, quando sugerem a prática de câmara a fim de incorporar a linguagem do outro instrumento.

Segundo Sloboda (2005), o professor pode criar situações de leitura para que o aluno se socialize com outros músicos, na qual “o aluno precise estar apto para ler, a fim de completar suas aspirações musicais ou sociais. Ser membro de coral ou grupo de música de câmara proporcionará motivação para o desenvolvimento da leitura” (p. 20). Esta foi a quinta das recomendações para adquirir proficiência na leitura à primeira vista contidas no tópico *ajudando os aprendizes* do seu livro *Exploring the Musical Mind* (as outras recomendações serão inseridas ao longo desse capítulo). De certa forma a congruência desses aspectos depende de como o professor planeja o aprendizado do seu aluno. Então, mesmo um aluno de

⁴³ Cf. 126.

⁴⁴ Cf. 109.

⁴⁵ Cf. 122.

violão que começa “tarde” em relação a outros instrumentistas – e que com isso exige abordagens diferentes para a manutenção de sua motivação – pode ser orientado para que tenha consciência de outras habilidades necessárias a sua formação como um todo.

Observemos agora como, dentro da rotina individual de estudo do instrumento, o violonista pode praticar a leitura de forma consciente, que congregue outras faculdades da sua formação e propicie o desenvolvimento deliberado desta habilidade.

4.2 O estudo individual da leitura à primeira vista

Neste tópico identificaremos recomendações para o desenvolvimento da leitura à primeira vista no estudo individual. Estas foram resultantes da reflexão das práticas dos violonistas especialistas descritas no Capítulo 3 e das estratégias sugeridas pelos métodos, discutidas no Capítulo 2. Tais recomendações serão complementadas por impressões dos violonistas em prática de ler à primeira vista, mostradas no capítulo anterior.

Vale ressaltar que estas são recomendações sugeridas a violonistas de qualquer nível, desde que não seja o iniciante, ou seja, diretrizes que possivelmente ajudem o violonista de nível técnico ou que ingressa no curso superior e demonstra pouca habilidade em ler com fluência à primeira vista. O principal aspecto que identifica uma boa leitura é a fluência. Este pode ser o critério para se refletir sobre as causas e autorregular a prática. O capítulo 2 expôs diversos fatores que podem influenciar na leitura à primeira vista. Sugerimos então, que estes fatores sirvam de parâmetro para complementar e conduzir o estudo deliberado da leitura no violão.

Acreditamos que várias recomendações podem ser estudadas simultaneamente, visto que de alguma forma estão relacionadas à tarefa de ler uma partitura. Todavia, aqui os tópicos serão expostos em uma sequência lógica de forma a tentar relacionar as recomendações e evitar práticas isoladas, imediatistas e fragmentadas da leitura à primeira vista.

4.2.1 *Buscar formas de praticar a leitura à primeira vista*

Neste momento utilizaremos o termo ‘prática’ com o sentido de ‘tarefa de ler’ por diversão, sistematização ou causalidade. Os violonistas especialistas, por unanimidade, acreditam que a prática constitui como um dos pilares para lograr melhorias na leitura. Essa prática no caso deles, esteve relacionada a uma prévia seleção de repertório, entretenimento ou necessidade de preparar um programa em curto período de tempo.

Percebemos a partir de relatos⁴⁶ dos violonistas entrevistados presencialmente e por email, que suas práticas relacionadas à tarefa de ler não foram *deliberadas*, segundo o conceito Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993, p. 368), todavia contribuíram para seu nível de leitura e são claramente viáveis de inserir em uma rotina de estudo.

Poderia se pensar que a concepção de melhorar a leitura apenas com o tempo e experiência estaria presente nesses comentários, por não terem sido atividades deliberadas, mas acreditamos que houve intenção e motivação para tal, mesmo que tenha sido para “se entreter” ou “conhecer as músicas”. Nesse ponto concordamos com Hallam (2002) quando diz que a motivação tem relação direta com os níveis de performance atingidos (p. 232).

Apesar disso, foi perguntado aos entrevistados sobre o que fazer para melhorar a leitura e eles recomendaram atividades que possivelmente pudessem ser planejadas dentro da rotina de estudo do violonista.

Claramente eles percebem a eficiência dessa prática. Ulloa sugeriu que não apenas a prática diária da leitura é necessária, mas relatou também ter experimentado uma forma de método com alguns alunos que sentiam dificuldade em ler à primeira vista, que seria planejar na rotina de estudo, seções intensivas de leitura com durações gradativas que cheguem até três horas diárias por um período de alguns meses. Meirinhos relatou ter conhecido essa abordagem de Ulloa e também ter utilizado algo semelhante com seus alunos e acrescentou informações sobre a ordem e o nível de dificuldade do material a ser lido nessa prática

Percebe-se que a ideia de ter uma espécie de compilação – uma “pilhinha” (Barros), um “calhamaço” (Meirinhos), um “pacote” (Zanon), uma “quantidade” (Fernández) – de obras que auxiliem a prática da leitura esteve presente nos discursos desses violonistas. Observemos agora que tipo de repertório é recomendado para compor esse material; a partir de que possíveis pressupostos teóricos e musicais; e se existe algum tipo de ordem da compilação que viabilize um desenvolvimento mais eficaz da habilidade em questão.

4.2.2 Selecionar um repertório para a prática de leitura

O fato de simplesmente ler uma compilação seria suficiente para desenvolver a habilidade ou haveria pressupostos e escolhas que proporcionasse um resultado melhor na prática da leitura? Essa questão não é tão difícil responder, pelo menos superficialmente. Foram vistas no Capítulo 2 várias questões que parecem pertinentes ao que pode influenciar a tarefa de leitura de um violonista.

⁴⁶ Cf. 121.

Os violonistas comentaram que se pode dispor de um tipo de compilação, com obras relativamente simples, como será discutido em seguida, mas Meirinhos inferiu informações que pode proporcionar um bom diálogo com a literatura, quando disse a um aluno, que ao seguir a leitura da compilação, inusitadamente leia um peça de maior dificuldade e a seguinte volta ao nível em que estava, pois “sempre [é bom] uma ‘instigada’, um ‘choque’ em alguns momentos” (Eduardo Meirinhos).

Sobre a forma de organizar o material de estudo da leitura Fireman em sua tese de doutorado (2010), como mencionado no Capítulo 2, propôs a três grupos de alunos de Licenciatura em Música ordens diferentes na dificuldade de uma compilação peças, com o objetivo de perceber se haveria diferença no desenvolvimento da leitura. Ele utilizou uma ordem⁴⁷ de dificuldade *progressiva*, uma *regressiva* e outra *aleatória*. Apesar da avaliação do primeiro grupo ter sido em partes, prejudicada com a desistência de voluntários, conseguiu perceber diferenças significativas no desenvolvimento dos três grupos. Ressaltamos particularmente os dois grupos restantes – *regressivo* e *aleatório* – que obtiveram resultados interessantes que vai de encontro ao senso comum de que seria de compor uma compilação apenas com obras de dificuldade “progressiva”. Resultados contextuais a parte, esse dado está em consonância com a ideia de Meirinhos de repentinamente mudar a ordem de dificuldade do material de leitura.

A escolha de um material simples e familiar foi recomendada por Fernández⁴⁸, a fim de realizar mais do que uma leitura mecânica, depende de um conhecimento pré-adquirido na formação tradicional, segundo Sloboda, (2005, p. 19) e não apenas um tipo de contato informal com o estilo em questão.

Para tanto, Ulloa sugere na via de praticar leitura com materiais musicais simples, a escolha de partitura para instrumentos melódicos, dando a entender que o aspecto harmônico do violão pode ser uma das questões que dificultaria a leitura. Até certo ponto a sugestão de Ulloa é pertinente, levando-se em conta o grau de congestionamento visual que uma obra violonista pode oferecer em alguns casos. Meirinhos, ao recomendar algo “confortável” para ler, parece não necessariamente, tratar de obras do Classicismo do violão, mas fica subentendido em outras partes do discurso. A ideia de Meirinhos de sugerir a seleção de algo “confortável” para ler, está em consonância com a de Pinto (2005, p. 31).

⁴⁷ Fireman utilizou duas séries de *Estudos* para violão de Ferdinando Sor, a partir de alguns aspectos os compilou em ordem de dificuldade, e em seguida propôs sequências de peças diferentes: *progressiva* (do mais fácil para o mais difícil); *regressiva* (do mais difícil para o mais fácil); e *aleatória*.

⁴⁸ Cf. 126.

Nessa direção, concordamos com Meirinhos, Pinto (2005) e outros dois autores que recomendam o uso de obras do classicismo para uma prática eficiente da leitura (SLOBODA, 2005; FIREMAN, 2010).

A ênfase na escolha de um material simples para a leitura facilita a busca de padrões, que é uma das estratégias recomendadas pelos métodos de aperfeiçoamento da leitura à primeira vista e discutida com o apoio de alguns autores. Esta busca tem sua relação direta com a capacidade de organizar as informações em *chunks*, como apontaram Lehmann e McArthur (2002) quando falaram sobre a memória *buffers* e a percepção em unidades significativas (p. 139). Unidades que pode ser desde um pequeno grupo de notas associadas ou frases inteiras (SNYDER, 2012, p. 108).

Em casos de bons leitores, essas podem ser até unidades estruturais da música, como cadências, marcações de separação de partes na partitura, etc. (SLOBODA, 1977, p. 117; GOOLSBY, 1994, p. 121). Os violonistas entrevistados demonstraram a percepção que condiz com a constatação dos autores acima, como na fala de Zanon, quando diz que nós percebemos estruturas e não microelementos, ou na fala de Ulloa, ao detectar como está estruturada formalmente uma das situações de leitura⁴⁹.

Esse tipo de discernimento visual é o que parece caracterizar o que Fernández chama de “meta-leitura”, diferenciando-a do “mero deciframento”, sendo, para isso, necessária certa familiaridade, pois como nos traz Fireman (2010), “a complexidade do material interfere na velocidade e acuracidade da leitura à primeira vista” (p. 64).

Delume, apesar de se utilizar também de obras do Classicismo – como já foi sugerido por outros violonistas e autores – para planejar sua aula, acredita que não é um estilo ou período específico da História da Música que possibilita a melhoria na leitura e sim, dispor de uma boa variedade, desde que sejam simples de ler, para aguçar escritas e sonoridades diferentes ao aluno, ampliando ambas as habilidades visuais e auditivas; ela explica e sugere algumas obras do século XX, tais como *Exercitium tonale* de Farkas, *Ten preludes* de Brindle, dentre outros.

A ideia de manter o aluno em contato com obras de vários períodos da História da Música talvez seja um fator que deva estar presente desde a iniciação, com o intuito de ampliar, como na prática docente de Delume, a gama de possibilidades de escrita e sonoridades que o aluno conhece e entende. Destregia (2012), contextualmente concorda com

⁴⁹ Cf. 138.

Delume ao utilizar obras contemporâneas com alunos de iniciação ao piano e relata ter tido bons resultados (p. 1304).

Acreditamos que, apesar da grande maioria dos alunos iniciantes no contexto brasileiro ter contato exclusivamente com a música tonal da mídia, outras linguagens podem ser utilizadas para aguçar a criatividade e curiosidade na iniciação musical e no instrumento. Nesse sentido, percebemos empiricamente em aulas de violão para crianças, que existe um interesse significativo e intuitivo pela música instrumental contemporânea que utilizam efeitos diversos, como percussão, ou uso de objetos inusitados na composição da performance.

A aproximação com outros gêneros musicais desde a iniciação poder ser útil no estudo posterior no instrumento e no reconhecimento de outros símbolos utilizados na partitura.

4.2.3 Comprometer-se com o estudo de matérias teóricas importantes

O conhecimento de estilos e sonoridades ocorre principalmente com o estudo das matérias teóricas que acompanham a formação do instrumentista, na medida em que conhece o repertório. Sloboda (2005) sugere como primeira das recomendações que o “leitor deve construir um conhecimento musical de forma, estilo e linguagem para estar apto a fazer previsões em pequena escala com o que virá” (p. 19). Essa foi, talvez, a recomendação mais generalista, como “qualquer músico deve atentar para isso”, que os violonistas registraram em seus comentários. E essa sugestão que tem a ver principalmente com a disciplina de “percepção”, de saber ler o que está escrito e escutar o que se toca.

Quando Zanon, fala em “estruturas”⁵⁰, acreditamos que se refira aos padrões comentados anteriormente e ele relaciona isso ao estudo de teoria, sendo necessário, para tanto, algum conhecimento sobre o estilo em questão (THOMPSON; LEHMANN, 2004, p. 148). E não apenas a Disciplina de percepção deve ser estudada com afinco, mas também a de análise, história e outras (Barros)⁵¹.

Com essa concepção de disciplinas agregadas à habilidade da leitura, poder-se-ia sugerir que estas compõem uma espécie de “vocabulário” de *chunks* que assiste, possivelmente, os dois primeiros “estágios” de Thompson e Lehmann (2004, p. 146), por exemplo a disciplina de “teoria” ajuda na *percepção da notação*; “análise” e “história” no

⁵⁰ Cf. 129.

⁵¹ Cf. 128.

processamento da notação. O terceiro “estágio”, *execução do resultado motor*, depende da prática direta no instrumento, que será discutido mais a frente, no tópico sobre segurança espacial.

De forma sucinta, é necessário convergir e utilizar os conhecimentos básicos para a formação e profissão do músico. Esses conhecimentos é que se mostram fragmentados com a prática na formação de boa parte dos violonistas.

Um conhecimento importante para a leitura à primeira vista é o ritmo, além de ter sido um aspecto bastante comentado pelos métodos de leitura, também pode-se verificar sua relevância através da fala de Barros⁵² e das palavras de McPherson (1994, p. 229), comentado anteriormente.

Barros sugere que o ritmo é um elemento que deve ser estudado fora do instrumento. Esta também é uma recomendação dos métodos, que indicam, além de executar o ritmo da melodia com palmas, fazer a verbalização do ritmo com “ta-ta-ta”, ou falar o nome das notas na duração do ritmo escrito, desta forma, proporcionado a internalização do ritmo corporalmente. Esta, por sua vez, também foi discutida pela literatura científica em Lehmann e McArthur (2002, p. 147).

4.2.4 Ler em outras claves e (ou) sistemas de escrita diferentes do padrão

Outra medida recomendada para auxiliar a leitura a partir de certo repertório é buscar partituras de outros instrumentos para ler no violão, como mostrou Fernández dizendo que praticava leitura para se entreter utilizando partituras de pianos, lendo com seu irmão e alternando as leituras entre *claves* de *Sol* e *Fá*. Zanon⁵³ ao recomendar a leitura em outras *claves*, traz uma questão interessante que foi levantada no Capítulo 2: a dificuldade dos violonistas em ler trechos com *bemóis*. Para ele, ler obras como *O cravo bem temperado* de Bach, possibilita a aproximação com a *clave* de *Fá* e outras tonalidades menos usuais para o violão.

Como visto, essa aparente dificuldade pode ter sido proveniente de vários fatores paradigmáticos pela tradição desde os instrumentos antecessores do violão, entre eles, a *scordatura*, o idiomatismo de usar com mais frequência as cordas soltas e, com isso, predileção de algumas tonalidades. Dessa forma, a adoção de partituras de outros

⁵² Cf. 128.

⁵³ Cf. 122-3.

instrumentos, além de aguçar a habilidade de transposição signo-som (WRISTEN, 2005, p. 32), possibilitará visitas a tonalidades pouco usuais.

Utilizar música de outros instrumentos, em outras *claves*, também cria o artifício de exigir um entendimento menos mecânico do que ler peças para violão, por não ter os símbolos de *digitação* e outros, convencionado para este instrumento. Jodacil Damasceno está de acordo com isso, como mostrado (MALAQUIAS, 2009, p. 44) e, Fernández⁵⁴ demonstra, como especialista, não se utilizar do artifício de olhar a digitação durante a leitura. Essa parece ser uma diretriz relevante.

O hábito de ler *dedilhados* como prioridade está em consonância com o que Delume⁵⁵ chamou de “código de gestos”, que seria o fato de que muitos violonistas não veem a partitura como sons escritos e sim sequência de movimentos mecânicos. No Capítulo 2 enfatizamos um fator correlato à concepção de Delume, que é o problema do hábito de alunos que *digitam* a peça apenas imaginando a localização das notas, como uma espécie de “coreografia” das mãos, que escrevem na partitura. Tal aspecto está presente na segunda das recomendações de Sloboda (2005), sobre a associação entre a música escrita e o resultado motor (p. 19), como comentado.

Além disso, foi sugerido por Barros, através de sua prática, que buscar outros sistemas de escrita, como a *tablatura*, *baixo cifrado*, ou tentar tocar peças de instrumentos como alaúdes, vihuela e outros em suas afinações originais, podem ajudar na rápida decodificação do símbolo escrito.

Além de ler em outras *claves* e escritas para o instrumento, acreditamos que possa ser proveitoso praticar leitura, de um modo geral, criar artifícios que exigem um grau maior de raciocínio e atenção, como, por exemplo, ler obras com *scordaturas* diferentes do padrão, afim de romper com o paradigma, ou pelo menos minimizá-lo, de não ser possível ler com fluência uma peça com outra *afinação*.

4.2.5 Praticar transcrição e arranjo

Essas recomendações, apesar de poderem ser praticadas isoladamente, acreditamos que inevitavelmente serão desenvolvidos outros aspectos que atual em simultâneo na tarefa de ler, como é o caso da prática de transcrições, cópias (que aqui congregamos a atividade de transcrição) e arranjos, que depende tanto do embasamento de matérias teóricas, quando o

⁵⁴ Cf. 137.

⁵⁵ Cf. 107.

entendimento e leitura em outras *claves*. Esta prática esteve presente nas recomendações dos métodos, discutida na literatura científica e corroborado pelo conhecimento empírico de um dos violonistas entrevistados, Barros⁵⁶.

Como dito no Capítulo 2, pensamos essa prática como meio de também viabilizar o agrupamento dos *chunks* ao exigir do leitor uma forma laboral de entendimento de escolhas melódicas rítmicas e harmônicas. Não é incomum ter ouvido falar que os grandes compositores estudaram o processo composicional de suas referências copiando manualmente as partituras. Acreditamos que essa prática desenvolve a fluência da leitura ao aumentar a previsibilidade do que se lê e entende.

Um exercício que auxilia essa prática foi sugerido por Fireman (2010, p. 59) e Delume⁵⁷: omitir algumas das informações musicais em uma transcrição e pedir que o aluno toque “completando” o que falta. Esta parece se configurar com uma prática eficiente para aumentar a predição em leitura. Em outros instrumentos, como o piano, a previsibilidade do instrumentista é tão grande, que acontece, por vezes, o que se mencionou no Capítulo 2 de *erro de revisão final*, no qual a experiência em demasia do músico inconscientemente “corrige” elementos musicais que parecem em desacordo com o estilo em questão (SLOBODA, 1985, 2005, 2008).

4.2.6 Fazer ensaio mental antes de executar no instrumento

Essa recomendação sugerida pelos violonistas especialistas e pelos métodos comerciais tem direta relação com o aspecto cognitivo da leitura à primeira vista, levantado ainda na fundamentação teórica deste trabalho, de que esta envolve uma representação mental do sinal processado antes de ser produzido o som (SLOBODA, 1978; HODGES, 1992; GHIENA, 2008), cujas expectativas são checadas ao produzir esse som (SLOBODA, 2005; FIREMAN, 2008, 2010).

Os métodos para desenvolver a leitura recomendam tentar escutar a peça mentalmente e (ou) verbalizando o nome das notas, que na literatura é denominada *audiação* – conceito dado por Gordon e mencionado no Capítulo 2 – que seria simular mentalmente como soaria uma música sem o som estar presente. Zanon e Fernández⁵⁸ sugeriram a prática de realizar ditados musicais imaginários, como meio de aguçar a capacidade de ensaiar mentalmente uma peça.

⁵⁶ Cf. 127.

⁵⁷ Cf. 128.

⁵⁸ Cf. 129-30.

Esse conceito de poder simular o som pode ser expansível ao de *prática mental*, o ensaio de alguma tarefa em precisar executar nenhum movimento muscular (COFFMAN, 1990, p. 187), de forma que se pode sentir a sensação muscular de um movimento como o dedilhado que usamos para um trecho musical sem precisar efetivamente fazê-lo. Para tanto, Duncan (1996) e Galvagno (2008) sugerem como auxílio o exercício diário da prática de visualizar mentalmente as notas no *braço* do violão.

O ensaio mental está diretamente ligado ao segundo *estágio* de Thompson e Lehmann (2004), o processamento da notação. É feito quando ocorre a análise prévia da música, como mostrou Ulloa e Meirinhos⁵⁹ no capítulo anterior. A experiência empírica dos especialistas está de acordo com a constatação de Hallam (2001), quando diz que leitores especialistas, antes de tocar, já obtiveram em leitura prévia um panorama geral da peça, que antecipa as resoluções dos problemas ali presentes (p. 30).

Um das coisas a analisar previamente e recomendado pelos métodos foi localizar as notas extremas da *tessitura* utilizada (agudas e graves). Barros sugere que algumas pessoas não tem o hábito de pensar em como farão os movimentos necessários àquela execução e conta o conselho que deu a um aluno por notar erros na execução subsequente em um mesmo trecho. Acreditamos que seja relevante o entendimento e adoção dessa recomendação, pois o violão, além de ter *tessitura* que exige várias linhas suplementares na escrita, ou fator discutido anteriormente foi a multiplicidade de opções de *digitação* que o instrumento pode oferecer.

Meirinhos relatou essa prática em sua entrevista no sentido de conseguir “conhecer” preliminarmente como soa a obra sem precisar executá-la ao violão, desde que o nível de familiaridade com tal o estilo permita (SLOBODA, 2005, p. 20).

Concordamos também com Pinto (2005), que expôs sua reflexão sobre esse aspecto ligando com a praticidade de preparar uma obra em um espaço de tempo menor (p. 31). Todavia acreditamos que alguns aspectos motores da execução técnica do instrumento dependem também da segurança espacial – como será comentado posteriormente.

À luz do ensino de instrumento contemporâneo o professor deve buscar outras formas de apropriação da música como ferramenta preparação da performance e, uma delas é o ensaio mental. Desse modo caminhamos na mesma direção de Jørgensen (2004), ao mencionar o ensaio mental como um tipo de prática do “não tocar”, alternativa para o estudo no instrumento, já bastante difundido no meio acadêmico.

⁵⁹ Cf. 129.

4.2.7 Acompanhar gravação de música com partitura

Dois dos violonistas mencionaram a prática de ouvir música com a partitura. Zanon comentou como um hábito alegando que “aquilo que você ouve, começa a ver escrito” e Fernández relatou ter utilizado, inclusive, na sua investigação sobre leitura à primeira vista (FERNÁNDEZ, 2009), ele comentou em entrevista⁶⁰, resumidamente como utilizou essa atividade, teve como objetivo principal desenvolver a antecipação da visão dos investigados com alguns exercícios e sessões de leitura. Interessante perceber a semelhança entre sua proposta e a de Sloboda (2005), ao comentar sobre tarefas que permitam o aumento do *chunking* na leitura:

O tamanho dos *chunks* pode gradualmente ser aumentado enquanto a proficiência é adquirida. Acompanhar a partitura de uma obra enquanto escuta sua gravação [...] tentando manter [a leitura] uma ou duas notas a frente do ponto em que soa, e antecipar quais e como as próximas notas soarão. Esse exercício seria mais bem iniciado com algo simples (movimento lento de uma sonata ou quarteto) antes de abordar obras sinfônicas (SLOBODA, 2005, p. 20).

4.2.8 Observar vários símbolos durante a leitura

A pluralidade de relações que permeiam estas estratégias pode ser aferida retomando a menção de Zanon⁶¹, quando diz que a linha do violão é congestionada, referindo-se ao desempenho harmônico que é predominante para esse instrumento e que a progressão do repertório deve ser relevada na formação, a fim de minimizar lacunas da leitura do violonista. Acreditamos que, além de tocar várias notas em simultâneo, dificulta uma série de símbolos é utilizada para precisar da melhor forma possível como será tocada a obra, tais como: letras para indicar os dedos da mão direita (*p, i, m, a*)⁶², números para dedos da mão esquerda (1, 2, 3, 4)⁶³; indicação de cordas; *pestanas*; entre outros. Isso sem contar com os signos já convencionados para ajustar altura, duração, *intensidade*, *timbre*, *articulação*, etc., que é comum para todos os instrumentos.

Essa grande concentração de símbolos, além de exigir mais atenção em reconhecer, processar e executar o sentido de cada símbolo, leva-nos a crer que a própria tradição da composição e ensino de violão enfatizou a convenção de símbolos, aspectos ligados em

⁶⁰ Cf. 123-4.

⁶¹ Cf. 105.

⁶² Abreviação de *polegar*, *indicador*, *médio* e *anelar*.

⁶³ Nomenclatura utilizada para simbolizar os dedos indicador, médio, anelar e mínimo, respectivamente.

grande parte ao resultado motor da performance. Como consequência, podemos sugerir que nasceu desse ponto a discussão entre ser apenas “violonista” ou ser também “músico”, levantada pelos violonistas; enquanto alguém apenas executa mecanicamente uma obra, outro reflete e se expressa musicalmente.

Um dos reflexos desse aprendizado meramente mecânico é uma leitura à primeira vista que supervaloriza os aspectos sonoros da altura e duração, como também enfatizou Ulloa⁶⁴.

Talvez esse não seja um fator exclusivo do violão e que o decorrer da evolução da escrita *ortocrônica* tenha causado naturalmente esse desequilíbrio, se concordarmos com a falta de precisão que a música Ocidental deu a outros parâmetros sonoros escritos (PALMER, 1997, p. 119).

A prática de leitura à primeira vista proposta nesse trabalho pode verificar que os entrevistados imprimiram expressão em suas performances, o que indica ser possível atingir um nível de leitura que dê conta da assimilação de tantos símbolos, ou tenha suas próprias estratégias para conseguir manter a fluência do texto musical durante a leitura.

Para reconhecer melhor os elementos expressivos escritos durante a leitura, podemos concordar em partes, com a ideia de uma sensibilidade musical necessária e precedente à prática da leitura (SLOBODA, 2005, p. 20). Sobretudo, como Palmer (1997) levantou, esses outros aspectos da música dependem de uma carga subjetiva e conhecimentos maiores (PALMER, 1997, p. 119) do que memorizar localização de notas, ou entender a “matemática” da divisão dos valores de duração das figuras rítmicas.

Uma “sensibilidade musical” e precedente à leitura remete à insistência de inúmeros pesquisadores por uma concepção de iniciação musical que congregue o desenvolvimento da percepção antes do entendimento simbólico da escrita (QUEIROZ, 2000); porém a questão: como instruir musicalmente os alunos que não foram educados musicalmente com esse viés de formação? Leva-nos a acreditar que a inserção de atividades ligadas à criação e apreciação musical tenham influências benéficas no aspecto imaginativo da escrita e da leitura.

Ulloa⁶⁵ ressaltou o cuidado necessário com o excesso de símbolos existente em músicas do repertório moderno e contemporâneo para violão e Delume⁶⁶, nessa direção, acredita que a pouca proximidade com esses estilos causa o estranhamento na atividade de leitura em sua Disciplina no Conservatório de Paris.

⁶⁴ Cf. 124.

⁶⁵ Cf. 124.

⁶⁶ Cf. 125.

Métodos mostrados no Capítulo 2 sugerem que se tente de alguma forma imprimir expressão durante a leitura com base nos símbolos presentes na notação e, tanto quanto possível, com um som claro e *cantabile*. Imaginando que os fatores subjetivos que compõe a concepção de uma performance são significativamente complexos e mais apropriados a prática da música ensaiada; concordamos com Lehmann e Kopiez (2009) sobre dificuldade de controlar uma leitura à primeira vista musicalmente expressiva, mas que, ainda assim, tentar executar esses símbolo dará uma melhor impressão de como soa a peça (p. 349).

Na direção de motivar o aluno a sentir-se criador da interpretação e praticar a leitura com expressão apropriada, segundo a ótica dos autores acima, sugerimos o registro da execução da peça ao vivo (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 147) para uma escuta atenta e crítica do resultado da performance à primeira vista.

4.2.9 Praticar ‘escalas’ para aumentar a segurança espacial no instrumento

Tem-se discutido bastante aqui sobre aspectos de formação e estratégias para otimizar o reconhecimento dos símbolos, entendimento de conteúdo, entre outros. Apesar de se configurarem, resumidamente, como um corpo “teórico” de como melhorar a leitura, se não houver estudo deliberado do instrumento, não condirá com a tarefa “prática” de ler e executar sonoramente uma peça musical. Como dito no Capítulo 3, Ulloa concorda com essa ideia em dizer que o problema “não é só você ler bem, é ter no instrumento, o cálculo para não errar essas dificuldades. Se fosse só leitura você leria sem o instrumento. É estar bem tecnicamente, não ter dificuldades”.

Na direção de auxiliar o reconhecimento em unidades significativas e aguçar a percepção da sensação muscular dos movimentos envolvidos no trecho, os métodos sugerem um breve ensaio da *escala* e *arpejos* de acordes na mesma tonalidade da leitura. Sobre a função do estudo de *escalas* na leitura Barros⁶⁷ enfatizou que o estudo de *escalas* deve estar ligado ao controle da percepção e memória cinestésica e com isso poder se desvencilhar do hábito frequente de olhar para as mãos enquanto toca. Enfatizou também a relação de similaridade espacial que o violão e o violoncelo oferecem ao desempenho da mão esquerda. Nessa direção, curiosamente, Delume⁶⁸ comentou o caso de uma violoncelista que aparentemente teve um decréscimo na sua habilidade de escuta, necessária à afinação, após iniciar estudos no violão, sugerindo que a divisão do *diapasão* em *trastes*, ou *casas*, por si só

⁶⁷ Cf. 130.

⁶⁸ Cf. 128.

poderiam provocar essa atrofia naturalmente. Conquanto seja um dado interessante, acreditamos se tratar de uma situação bastante artificial, além de que o desenvolvimento das habilidades citadas por McPherson (1995) e Kopiez *et al* (2006) no Capítulo 2 como fundamentais a qualquer músico, tem relação direta com as demandas e possibilidades físicas do instrumento e instrumentista.

Barros e Fernández⁶⁹ parecem concordar com Wristen (2005) no contexto do piano, ao falar da necessidade de ter uma compreensão considerável do espaço no instrumento para executar uma leitura musical (p. 28) e, com Thompson e Lehmann (2004), ao sugerir a prática de padrões musicais usando várias possibilidades de digitação (p. 149). Todavia, acreditamos que a ótica destes últimos autores não dá um significado totalmente quantitativo à recomendação e sim, de perceber qualitativamente as diferentes sensações que cada *digitação* pode proporcionar.

Ao mesmo tempo entendemos que este estudo qualitativo dos movimentos exige um nível alto de atenção e autorregulação das ações envolvidas (NIELSEN, 2001), a fim de que a repetição não mude o foco do estudo para a mera memorização motora de *digitações*. Essa prática se percebe em muitos alunos de violão que, influenciados de práticas conservatoriais, priorizam o desenvolvimento técnico-motor praticando *escalas* sem estar seguro do objetivo daquele estudo.

4.2.10 Fazer estudo deliberado das ‘posições’ e ‘digitações’ do instrumento

Esse e o próximo tópico tem direta relação com o anterior, no que toca à contribuição para o desenvolvimento cinestésico da leitura.

A questão do violão ser um instrumento cuja leitura depende de uma série de escolhas de *posição*, *dedilhado*, etc., foi problematizado na revisão de literatura e nos comentários dos violonistas. Observemos a consonância entre algumas delas e que sugestões são possíveis para otimizar a leitura nesse aspecto.

Fernández, como mencionamos no tópico anterior, crê ser necessário conhecer o *braço* do violão para garantir segurança espacial e que para isso pode-se praticar *escalas* em várias *posições*. Disse em outro trecho⁷⁰ que “o problema do violão é que as duas mãos fazem coisas diferentes e tem que decidir a *digitação* na hora”. Barros⁷¹ concorda com Fernández, ao descrever a pluralidade de variações de *digitação* que são possíveis neste instrumento e,

⁶⁹ Cf. 130-1.

⁷⁰ Cf. 131.

⁷¹ Cf. 131.

talvez seja maior do que em outros instrumentos. Isso remete à multiplicidade de opções de localização das notas no *braço* do instrumento (DANNER, 1982, p. 2).

No violão é possível fazer um som fundamental, como no caso do *Mi3* em até cinco lugares diferentes, se se leva em conta os sons da série harmônica e se utiliza os chamados *harmônicos naturais* (apenas com cordas soltas), é possível encontrar esse som em mais quatro lugares e, ainda, utilizando *harmônicos artificiais* (usando cordas presas) encontramos outras cinco possibilidades, totalizando quatorze opções de execução para um mesmo som. Em leitura, obviamente algumas destas são prediletas, mas há casos em que se faz necessário conhecer outras opções como recomendou Barros⁷² sobre ter várias “soluções digitais” à disposição da leitura, além de ser hábil na mudança de posição.

A mudança de *posição*, aspecto inerente aos instrumentos de cordas é no violão um fator de dificuldade na opinião de Bogo (2007). Saber mudar de *posição* depende de um estudo equilibrado desse aspecto, o que não parece acontecer. Viera e Ray (2007) sugere que houve uma preferência dos compositores ao longo da história em priorizar o uso das primeiras *casas* do braço do instrumento (p. 56). Basta que professores direcionem esforços para buscar um aprendizado mais equilibrado das *posições* no violão (ELMER, 2009, p. 20).

Meirinhos⁷³ comenta que, apesar de não fazer um estudo sistemático, sugere aos alunos que treinem momentaneamente escalas na *região* que encontrou problema, mas que depois siga com a música.

Conquanto Meirinhos não chame isso de “estudo sistemático”, percebemos a consciência de que essa prática implica no desenvolvimento técnico do aluno e na criação de ferramentas didáticas focadas na resolução de problemas, que acreditamos se aproximar do conceito do que seria uma prática deliberada.

Refletindo sobre as múltiplas possibilidades de *digitação* e as mudanças de *posição* em um trecho, Pastorini (2011) encontrou em sua pesquisa com alunos de graduação em música, que a *digitação* foi o aspecto mais citado entre os participantes (p. 28), quando em leitura silenciosa de um trecho composto pelo autor. Outra coisa percebida por ele e que encontra eco nos comentários de Meirinhos, Vieira e Ray (2007) e Elmer (2009) foi a predileção pelas primeiras *posições* durante a leitura, dentre as “possibilidades” por ele sugeridas (PASTORINI, 2011, p. 30).

Na prática de leitura proposta, os violonistas comentaram algumas impressões sobre escolhas de *digitação* e *posição*. Barros⁷⁴ trata dos acordes com o termo “shapes”, que

⁷² Cf. 131.

⁷³ Cf. 134.

acreditamos significar ‘o formato’, ou mais precisamente, ‘como as notas do acorde estão dispostas’, o que tem relação direta com a escolha da *digitação* que fez na leitura. Adiante ele detalha um trecho que “pode ser mais bem *digitado*” segundo sugestão que se segue. Esse comentário pode indicar que ele tem o hábito de buscar soluções de *digitação* durante leitura silenciosa e (ou), após a primeira leitura, percebeu que outra opção de *digitação* teria sido mais eficaz do que o que fez a primeira vista.

Barros e Ulloa comentam⁷⁵ sobre o trecho do *compasso 19* da *Introdução Op. 201* de Legnani, que consta escrito na partitura um *glissando* na segunda corda. O primeiro ressalta que “para uma leitura”, não recomenda seguir a risca o que está escrito, visto que oferece dificuldade pelo *translado* de mão esquerda. E o segundo comenta que apenas não o fez, provavelmente pela mesma razão. De forma que esse trecho pode ser considerado de maior dificuldade que outros e a opção de não fazer o *glissando* se configura como estratégia de resolução de problema. Em um trecho seguinte a este, Barros sugere que o *compasso 16* seja executado em leitura, sem o ornamento e, que se simule mentalmente como seria tocado com e sem o ornamento. Aspectos como esses são observados na leitura prévia e silenciosa.

Em se tratando da *situação 2a: Equinox* de Toru Takemitsu, obra cuja alteração na *scordatura* padrão causa outra dificuldade – de que a segurança espacial na escolha da *digitação* é reduzida pela mudança na localização de algumas notas – além de ser um estilo menos familiar, como mostrado⁷⁶ por Zanon e Fernández. Zanon cita, inclusive, que, apesar do violão utilizar comumente outras afinações, essa especificamente não permite que a leitura se aproprie das percepções de estudos anteriores em outras *scordaturas*.

A *scordatura* foi discutida anteriormente sob o aspecto da escrita e agora sob as influências na segurança espacial do violonista. Tal como no primeiro caso e concordando com Zanon, a prática de situações menos usuais pode ser eficaz no desenvolvimento da leitura.

Na *Situação 2b: Viaje a la semilla* de Leo Brouwer, Meirinhos⁷⁷ também ressaltou pontos relevantes a se observar em uma obra de linguagem musical moderna, como a possibilidade de interferir diretamente na disposição de acordes, mesmo que a obra em questão seja de um compositor violonista. É a questão da imprevisibilidade mediante as escolhas de *posição* mais frequentes.

⁷⁴ Cf. 134.

⁷⁵ Cf. 136.

⁷⁶ Cf. 137.

⁷⁷ Cf. 138.

No sentido de atentar para a escolha da *digitação* Guillaume (1949) menciona que “uma mesma passagem pode ser executada com *digitações* diferentes. A escolha de uma *digitação* cômoda para uma nota depende das notas precedentes e seguintes ao trecho” (p. 416). Percebemos que este pensamento está presente nos testemunho dos violonistas.

Alguns dos métodos observados e discutidos no Capítulo 2 são direcionados ao estudo das *posições* para o desenvolvimento da leitura, tais como o de Leavitt (1979, 1981) e Stevens (2003). Neles é proposta a execução de *escalas* com várias *digitações* escritas e em diversas *posições*. Em seguida se propõe a leitura de um trecho sem *digitação* escrita, com o motivo de que se deve deixar que o leitor faça suas escolhas (STEVENS, 2006, p. 34).

Barros, ao comentar sobre repertório para prática de leitura, especificou a importância de utilizar repertório direcionado ao problema e sugeriu a utilizações dos *Estudos* por *posição* de Paulo Porto Alegre.

Dessa recomendação que surgiu a ideia de contatar Porto Alegre por email e saber o que pensa da leitura à primeira vista e se houve algum propósito direcionado à leitura no processo composicional das três séries de *Estudos*⁷⁸ por *posição*. Ele gentilmente colaborou com as informações e comentou que houve um interesse no aspecto da leitura, mas não em primeiro plano, todavia, acreditamos o aprendizado mais consistente e gradual das *posições* proporcionará desenvolvimentos em várias esferas do aprendizado instrumental do violão. E esta ideia está também de acordo com a proposta dos *Nine etudes in nine positions* de Peter Danner (1982) e da concepção de Delume⁷⁹. Em se tratando de composições voltadas para o desenvolvimento técnico da performance ensaiada, outros aspectos tais como o ritmo, acordes, texturas, dentre outros, podem não ser fáceis de administrar em leitura, pelo nível de complexidade utilizados no processo de composição. Desse modo seria necessário um nível maior de experiência com leitura à primeira vista para conduzir de forma mais eficaz essa prática. Ou buscar obras direcionadas ao estudo da leitura, como em Basso e Gava (2009). Ainda assim, acreditamos sejam práticas proveitosas se acompanhadas de orientação diligente e recomendações como as que se seguem: não desviar o olhar da partitura e manter o andamento durante a leitura.

⁷⁸ Disponíveis para download em: <<http://www.pauloportoaalegre.com>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

⁷⁹ Cf. 132.

4.2.11 Não desviar o olhar da partitura

Como discutido, por uma prática predominante de preparar um repertório de música ensaiada, o violonista tem o hábito de memorizar a música e permitir-se olhar para o que as mãos estão fazendo durante a performance. Os métodos e os violonistas participantes recomendam para isso, evitar olhar para as mãos. Barros⁸⁰ tece uma reflexão comparando, novamente, com o músico de orquestra, que precisa ter uma visão periférica apurada e manter atenção no instrumento, na estante de partitura e no regente.

Percebamos a ligação deste tópico com dois anteriores, nos quais são recomendados meios para aguçar a percepção cinestésica no instrumento. Mesmo comparando com o pianista, que pode ter em seu campo visual as mãos e a partitura, métodos e autores recomendam evitar esse hábito (CARA; MOLIN, 2010, p. 2).

Boell⁸¹ concebe a ideia de que o guitarrista deve ser capaz de tocar sem olhar para as mãos, já Lehmann e McArthur (2002), com alguma flexibilidade recomendam a mudança de “antigos hábitos” (p. 145).

Os últimos autores confrontam as atitudes comuns na performance ensaiada e na leitura à primeira vista, conforme o Quadro 3⁸², mostrada no Capítulo 2. Como mencionado por eles, “parar e olhar” parecem se configurar como fortes hábitos de quem prepara uma performance ensaiada. Observemos então como a escolha e manutenção do andamento podem ajudar no desenvolvimento da leitura. E que, não apenas com o problema da *posição*, diversos hábitos violonísticos e conservatoriais precisam ser rompidos para otimizar o aprendizado da leitura.

4.2.12 Manter o andamento

Outro hábito ligado à performance ensaiada é a flutuação de *andamento*, principalmente no caso do violão, cujo repertório é predominantemente solista durante a formação. Conforme visto no tópico anterior, faz necessário romper com “antigos hábitos” (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 145) e os violonistas especialistas demonstraram consciência desse aspecto, sobretudo indicando que erros eventuais em leitura, não são demasiado importantes, como trouxe Zanon⁸³.

⁸⁰ Cf. 132.

⁸¹ Cf. 132.

⁸² Cf. 64.

⁸³ Cf. 124.

No Capítulo 2 foi discutida a recomendação dos métodos de leitura e corroborada pela literatura científica, de que se deve escolher um *andamento* adequado e não interromper o fluxo da música. Inclusive, em havendo dificuldade, orientaram não tocar partes do *compasso*, para seguir o fluxo da música. Pensamos que as referências bibliográficas e documentais tratam do mesmo aspecto.

Podemos expandir a ideia e sugerir que uma leitura pode se tornar mais fluida ou providencial se algumas notas (vozes internas) sejam suprimidas em momentos de dificuldade, desde que o fluxo seja mantido com pelo menos uma delas. Dessa forma, poder-se-ia evitar o hábito de interromper a música para correção de erros (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 148).

Não foram encontrados autores que explicassem a consequência desse hábito em um estudo individual. Acreditamos que, como a premissa da prática da leitura é não priorizar a memorização, qualquer repetição pode criar planos diferentes de destaques na memória. Por exemplo, quando se quer memorizar um número de telefone, repete-se conscientemente para que a informação passe da leitura à memória. Do mesmo modo, ao se errar e voltar um trecho, possivelmente a atenção seja ativada de forma análoga.

O hábito de violonistas se dá com a internalização das obras com o máximo de detalhes possível (notas, *ritmos*, *dedilhados*, expressão, estilo, etc.). Neste sentido Colles (1933) já discutia a prioridade da leitura em fornecer subsídios para um panorama geral, mesmo que a compreensão não seja ainda apurada (p. 615), ou seja, a escolha do *andamento* tem direta relação com a capacidade de continuar mantendo o fluxo da música, ao passo que toma tempo suficiente para fazer as escolhas necessárias, como comenta Barros⁸⁴.

Conhecemos através de trabalhos que bons leitores escolhem o *andamento* tendo como referência as partes mais difíceis (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 149). Observamos estes aspectos e comportamentos correlatos em diversos comentários coletados após a prática de leitura, cujos violonistas, demonstraram consciência de suas escolhas de durante a leitura. Acreditamos que o controle do *andamento*, na leitura à primeira vista, faz menção direta ao conceito de *autorregulação* de Nielsen (2001).

Concordamos com Barros, a respeito de que uma escolha de *andamento* inadequada pode inviabilizar o tempo necessário para tomar as decisões corretamente. Meirinhos⁸⁵ também se mostrou consciente desse aspecto e orienta também sobre a prioridade da fruição musical da leitura, como na ótica de Colles (1933).

⁸⁴ Cf. 124.

⁸⁵ Cf. 114.

Reiterando que as recomendações têm múltiplas relações em si e resultados variáveis do que apenas em estudo individual, acreditamos que a prática de música de câmara também funcione como mediador e provedor do controle do *andamento* do leitor. Os métodos recomendam, quando essa situação de grupo não for possível, que se utilize o *metrônomo* ou acompanhamento de um dispositivo *MIDI* (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 147).

4.2.13 *Antecipar a visão durante a leitura*

A antecipação da visão, ou seja, um bom *intervalo olho-mão* é característica inerente ao bom leitor à primeira vista e apesar disso, mesmo os bons leitores não sabem explicar como atingiram esse nível, relatando algo como “simplesmente leio assim”. Por outro lado parece lógico que a prática deliberada de todas as recomendações resultará provavelmente no aumento da previsibilidade do texto musical e com isso, o reflexo natural de antecipar a vista durante uma tarefa de leitura, como assim parece ser com leitores especialistas. Esta faz parte de uma das recomendações de Sloboda (2005, p. 20), conquanto este não exemplifique uma forma de desenvolver este hábito, que parece ser naturalmente decorrente da prática. Ulloa⁸⁶ revelou lembranças que demonstram a proximidade com essa recomendação desde a infância. Meirinhos⁸⁷ trouxe a relação desta com sua experiência, mas sugere a necessidade de ser ter esse hábito treinado sistematicamente.

Como foi visto, uma sugestão simples seria aproveitar notas de longa duração para escanear a notação durante a leitura (GOOLSBY, 1994, p. 114). Pelo comentário de Fernández⁸⁸, sobre a prática de leitura, acreditamos que a concepção acima pode ser estendida às *pausas* escritas.

Outras práticas puderam ser conhecidas nas recomendações de alguns autores, como visto no Capítulo 2. Levy (1997) e Oakes (1998) sugerem um jogo de saltar *compassos* (por exemplo, ler compassos ímpares, depois pares), ou uma “leitura vertical” (Fig. 9a), que seria ler os primeiros compassos de cada pauta, para depois ler os segundos e os terceiros, etc.. Oakes (1998) ainda sugere práticas de “leitura reversa” (Fig. 9b), ou as “Caixas de leitura” (Fig. 9c), de forma a aguçar outras formas de ler em exercício. Já Maydwell (2003) sugere um exercício de leitura multidirecional para aguçar os reflexos da visão (Fig. 11). E Guerzoni sugeriu um “Exercício preliminar de visão” (Fig. 10), como “aquecimento”, para ser feito antes das leituras, a fim de aguçar a *parafóvea*, cujo significado também foi comentado no

⁸⁶ Cf. 132.

⁸⁷ Cf. 132.

⁸⁸ Cf. 133.

mesmo Capítulo. Notamos que alguns autores usaram a conotação de “jogo” para os exercícios, visto que a prática de exercícios pode se tornar uma atividade monótona se não houver um aspecto motivador inserido.

No caso de uma prática orientada, como uma situação de aula, outros recursos estratégicos podem ser usados, tal como o que Fernández (2009) utilizou em seu seminário sobre leitura à primeira vista, tais como a utilização de uma folha de papel para cobrir o compasso que o aluno está tocando e “obrigá-lo” a ler adiante (p. 4).

Em entrevista ele comentou que “este método é um pouco brutal, mas funciona”. Percebemos a semelhança desta prática com a que Karpinski (2000) sugeriu⁸⁹.

Entendemos que Karpinski (2000) busca com isso exercitar a antecipação da visão a partir do controle deliberado do *chunking*, sugerindo a escolha da “unidade métrica de duração básica”, que pensamos ser a ‘unidade significativa’ a ser agrupada em leitura.

Não sabemos ao certo a influência do último autor na concepção do primeiro, mas acreditamos ser uma prática eficiente, desde que seja possível a colaboração de um professor ou colega de leitura (não seria possível fazer individualmente).

De qualquer forma acreditamos e concordamos com Thompson e Lehmann (2004), que “mesmo que se treine como melhorar os movimentos do sistema oculomotor, apenas a situação real de ler música tornará essa tarefa interativa” (p. 146).

⁸⁹ Cf. 79.

CONCLUSÃO

Acreditamos ter sido possível observar por este trabalho que o tempo de experiência com o instrumento e contato com a escrita *ortocrônica*, tanto não é o único meio, como também não é determinante para o desenvolvimento da leitura. Todavia com o uso de estratégias e práticas deliberadas, que neste trabalho foram sugeridas a partir de reflexões das fontes bibliográficas, documentais e empíricas, podemos suscitar alternativas para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura musical dentro do processo de formação do violonista.

No que toca à literatura, podemos perceber que o ensino de violão, passa por um processo de transição, visto que inúmeras reflexões científicas apontam para um ensino cada vez mais multidisciplinar, humano e personalizado. Tal característica se dá na medida em que algumas das práticas conservatoriais como: a ênfase no repertório solista; a transmissão ‘vertical’ de conhecimento; a sequencialidade no conteúdo; e excesso de valorização da tradição musical europeia, vem gradualmente se aproximando destas reflexões pela necessidade de se adaptar ao contexto atual de uma sociedade urbana multicultural e aliada aos avanços das tecnologias da informação.

Por outra perspectiva, a deficiência da habilidade da leitura, observada empírica e significativamente nos violonistas, pode ser conhecida com mais profundidade através de questões levantadas e sugestivamente apoiadas pela literatura, que trataram tanto de especificidades da escrita para instrumento e de sua história, quanto de lacunas deflagradas no processo de formação musical. Na via de apontar caminhos que minimizem essa deficiência, os métodos sugeriram diversas estratégias que puderam ser corroboradas com a literatura sobre leitura à primeira vista e aquisição de habilidades para a preparação da performance, de modo a pensar essas estratégias como possibilidades eficazes para o desenvolvimento da leitura.

Os violonistas estudados, com suas diferentes trajetórias formativas dentro da música, demonstraram consciência das variáveis presentes dentro do ensino de violão, da heterogeneidade em que se dá a iniciação do violonista e inclusive, os entraves curriculares que pouco viabilizam na prática docente uma formação tanto holística quanto consistente aos alunos. Esses profissionais revelaram em seus testemunhos práticas diversas, quase sempre assistemáticas ou intuitivas, mas que lhes permitiram lograr um nível de leitura sensivelmente acima da média dos violonistas.

Também foi possível observá-los em leitura, não com finalidades comparativas, mas para conhecer suas impressões de como se preparar para tal atividade. Pudemos perceber claramente que estilos musicais diferentes demandam atenção e atitudes durante a leitura diferentes e que a utilização de *scordatura* incomum resulta em comprometimento da acuracidade e fluência da leitura, como comentaram os violonistas.

O último capítulo foi espaço para o diálogo entre o referencial teórico da literatura e o empírico dos violonistas, que acreditamos ter subsidiado importantes reflexões sobre a forma como normalmente é dado à iniciação e formação do violonista, a importância da leitura nesse processo, bem como possíveis estratégias para o desenvolvimento desta habilidade. Sob o ponto de vista da formação, a iniciação musical precoce dos violonistas mostrou-se em consonância com pesquisas que analisam outros instrumentistas especialistas em leitura. O contato com a escrita e com o instrumento, em período concomitante ao que a linguagem verbal está se consolidando com o reconhecimento cognitivo da escrita, parecer ser um forte argumento para justificar a boa aptidão para a leitura dos instrumentistas/professores estudados. Não obstante este trabalho permita sugerir que essa hipótese esteja confirmada no caso dos violonistas estudados, acreditamos que por ser a idade de iniciação uma variável que foge ao controle da formação, considerá-la uma diretriz a seguir no processo de ensino parece pouco válido.

Na direção de identificar lacunas na formação que interferem negativamente na leitura e sugerir reflexões para subsidiar o trabalho deliberado dessa prática, a forma de apropriação do repertório instrumental mostrou-se uma questão importante que acompanha o aluno desde seus primeiros contatos com o violão. Pelos aspectos mencionados, a consciente orientação do professor no que se refere à personalização do planejamento do repertório de acordo com as facilidades e dificuldades do aluno, ou mesmo a autorregulação deste para saber reconhecer uma peça que ainda não está compatível com o seu nível técnico-instrumental e de leitura, apresenta-se como um ponto positivo para um desenvolvimento gradual da leitura e do repertório.

Outro fator que pode ser confirmado segundo o confronto dos referenciais, validamente sugestivo, é a relação direta da aptidão da leitura à primeira vista com a prática de tocar em grupo. Todos os violonistas participantes são cameristas ativos além de solistas e essa atividade vai de encontro ao que muitas vezes ainda se encontra em cursos de formação musical violonística, que enfatizam a prática solística em detrimento da camerística.

Sabendo que grande parte do estudo do aluno se dá fora da sala de aula, sugerimos uma compilação de estratégias de estudo individual, sintetizadas a partir da triangulação das

recomendações dos métodos, da literatura científica e dos violonistas participantes, que podem ser inseridas na rotina de estudo diário do violonista, direcionadas a aspectos específicos da leitura no violão, para complementar seu desenvolvimento da leitura quando não puder tocar em grupo. De certa forma, essas estratégias se mostram mais eficazes por buscar outras formas de colocar em fusão com a prática instrumental conhecimentos que normalmente são adquiridos de modo fragmentado, a teoria musical, percepção e história da música. E por esse ponto de vista reiteramos que a leitura à primeira vista transcende aos limites da mera decodificação.

Considerando a multidisciplinaridade das reflexões que envolvem o ensino e aprendizagem do instrumento, o desenvolvimento da leitura deve ser aliado também ao de outras habilidades e conhecimentos que agregam valor ao processo de formação do músico em geral. Todavia, no caso específico do foco deste trabalho, apesar de não ter pretendido vislumbrar o contexto da iniciação ao violão, acreditamos que as conclusões e estratégias aqui apresentadas e analisadas podem também ser úteis em diversos níveis do ensino especializado de música, tanto em curso técnico, como em nível de graduação e pós-graduação, desde que haja condução e orientação do estudo apropriado para o aluno.

Nesses níveis de formação, além da orientação deliberada e compromissada do professor com o aprendizado do aluno nas aulas de instrumento, acreditamos que a inserção de uma disciplina voltada à prática da leitura à primeira vista pode ser de grande valia aos currículos dos cursos técnicos e superiores de violão, por exemplo. Onde não apenas o exercer da leitura está no cerne da concepção, mas a orientação e condução dessas estratégias podem contribuir e motivar o aluno a desenvolver sua leitura ainda na formação.

Como sugestão, essa disciplina poderia congrega várias práticas como percepção, apreciação aural, harmonização, transcrição e arranjo, além da própria leitura. Seriam ainda utilizadas obras musicais para várias formações instrumentais, em diferentes *claves* ou sistemas de escrita, além de recursos de áudio visual para o estudo com *flashes* de trechos para otimizar o reconhecimento de padrões. Inúmeras possibilidades podem estar presentes no planejamento desta, a fim de que o aluno esteja exposto intensivamente à prática da leitura e, com bons resultados, sintase motivado a estudar sozinho ou com amigos fora da escola, como passatempo.

Destarte acreditamos que esta dissertação conseguiu contemplar os objetivos propostos, mesmo que não tenha a intenção de esgotar o assunto. Pelo contrário, deixamos claro que é um tema importante para se refletir tanto na ótica da educação musical quanto na perspectiva das práticas interpretativas, a fim de buscar subsídios não apenas para a

otimização técnica da preparação da performance, mas sobretudo, para uma formação que permita o aluno tornar-se ativo e consciente no seu aprendizado. O resultado desse diálogo multidisciplinar, culminou na compilação de estratégias e práticas pedagógicas que podem possibilitar ao aluno que se enveredar por esse caminho, um desenvolvimento mais acurado da leitura à primeira vista na sua formação como violonista.

A fertilidade do assunto mostrou horizontes diversos, para além dos objetivos aqui propostos. Algumas questões que surgiram durante a pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo não puderam ser fundamentadas com o devido merecimento, mas podem ser norteadoras de futuras investigações sobre a leitura e escrita para violão, tais como: para um instrumento de tessitura consideravelmente extensa e predominância harmônica como o violão, porque houve a adoção da escrita em uma única pauta? Porque a *clave* escolhida foi a de *Sol* com transposição de *oitava*? Apesar de ser uma sistematização de escrita que se sedimentou através da história, compositores como Sor e Aguado, representantes dos primeiros métodos para violão, já demonstravam inquietações; De onde surgiu a predileção no uso de algumas tonalidades no processo composicional e, mais especificamente, com mais recorrência de *sustenidos* que *bemóis*? Foi a prática de usar cordas soltas com frequência, a partir da técnica de *campanela*⁹⁰? O que parece senso comum entre pares é que os violonistas leem mais facilmente alterações de *sustenidos* que *bemóis*; Que fator(es) provoca(m) a idiomática situação de ter muitas opções de localização de um mesmo som no instrumento? Foi a *scordatura*? A dupla função ora solista, ora acompanhador? Soubemos que essa multiplicidade de escolhas e mudanças de *posição* é um aspecto relevante para tomada de decisão durante a leitura. A escassez da literatura a respeito é sem dúvida uma questão importante por não permitir confirmar hipóteses, mas ao mesmo tempo, torna-se motivadora pela contribuição que as questões levantadas podem dar a posteriores pesquisas, com a essência dessas inquietudes.

A literatura científica dedicada ao violão em geral, além de escassa, tem significativa contribuição com investigações ligadas às práticas interpretativas sobre repertórios específicos. Seriam também importantes, iniciativas que buscassem compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem desse instrumento que, no Brasil, pode fazer parte de diversos contextos de transmissão e apropriação de música e com isso, lograr meios didáticos que proporcionem ao aluno ferramentas direcionadas a cada demanda. No caso do violonista

⁹⁰ Técnica onde se utilizam cordas diferentes para fazer intervalos de grau conjunto, soando como sino, ou “campanas”.

solista, faz-se necessário refletir sua forma de estudar e atingir suas metas individuais, na mesma via em que extrai novas e importantes experiências em grupos de câmara.

A leitura à primeira vista nesse panorama, acreditamos, pode se configurar uma importante ferramenta para preparar um novo repertório, dinamizar um ensaio de grupo, apropriar-se com mais agilidade do repertório violonístico consolidado e conhecer um sem número de obras para diversas formações. Para alguns instrumentistas a leitura pode ser apenas um elemento básico que não implicaria em demasiada problematização, mas para o violonista, o excesso de memorização no estudo individual e a falta de prática de música de câmara, imprimem na formação musical uma lacuna educacional constatada.

E, por fim, pensar a leitura à primeira vista no violão como objeto de pesquisa, deve-se em primeira mão, considerá-la como meio e não como fim. Acreditamos que ela objetiva a transmissão otimizada da informação musical através de um suporte escrito, assim como a linguagem. A partir do reconhecimento e entendimento do que está escrito, empreende-se o aprofundamento e a construção da interpretação musical. Outro aspecto a ressaltar é que qualquer reflexão sobre aspectos e variáveis do ensino e aprendizagem do violão, não apenas musical, deve-se ser visto na ótica intrínseca do seu contexto, que carrega idiossincrasias inerentes às suas várias funções dentro da performance musical. Assim sendo, não obstante a ainda tímida participação de temáticas relacionadas em pesquisas científicas, a matéria prima que aí se encontra, revela sua importância como veículo e, quiçá, ícone da cultura nacional brasileira.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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.

APTHORP, S. The art of the impossible. *The Strad Magazine*, v. 116, n. 1386, p. 46-49, 2005.

BARRY, Nancy H.; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Ed.). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. cap. 10, p. 151-165.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. *Opus*, v. 9, p. 35-48, 2003.

BOCCIA, L. V. *A troca da clave*. Salvador: Escola de Música da UFBA, 1997.

BOCCIA, L. V. *Invenções em claves naturais*. Salvador: Escola de Música da UFBA, 1999.

BOGO, D. 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.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, 2007.

BUCK, Percy C. *Psychology for musicians*. Londres: Oxford University Press, 1944.

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.

CARLEVARO, Abel. *Escuela de la guitarra*. 1ª. Ed. Montevideo, Dacisa, 1978.

CARVALHO, V. D.; RAY, S. Intersecção da prática camerística com o ensino do instrumento musical. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006, p. 1027-1031.

CAVALCANTI, C. R. P. Crenças de auto-eficácia e seu papel na auto-regulação da prática deliberada de músicos instrumentistas. IN: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

CAVALCANTI, C. R. P. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 93-102, 2009.

CHAMBERS, H. A.; GILBERT, M.; WOTTON, S.; ROBINSON. Sight-Reading in Sharps or Flats. *The Musical Times*, v. 68, n. 1016, p. 932, 1927.

COFFMAN, D. D. Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results in piano performance. *Journal of Research in Music Education*, vol. 38, n. 3, p. 187-196, 1990.

COLLES, Mary E. Sight-reading at the keyboard. *The Musical Times*, v. 74, n. 1085, p. 614-615, 1933.

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, Cristina Porto. Contribuições da ergonomia à saúde do músico: considerações sobre a dimensão física do fazer musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 53-63, 2005.

CREECH, A. The role of the family in supporting learning. IN: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. *Music psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2012, cap. 28, p. 295-306.

DANNER, P. *Nine etudes in nine positions*. New York: Associated Music Publishers, 1982.

DANSEREAU, D. F.; COLLINS, K. W. ; MCDONALD, B. A. ; HOLLEY, C. D. ; GARLAND, J. ; DIEKHOFF, G.; EVANS, S. H. Development and Evaluation of a Learning Strategy Training Program. *Journal of Education Psychology*, v.71, n. 1, p. 64-73, 1979.

DEL-BEN, Luciana. A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, v. 7, p. 76-82, 2003.

DENZIN, N. K. Strategies of multiple triangulation. IN: DENZIN, N. K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey: Transaction Publishers, 2009, cap. 12, p. 297-313.

DESTREGIA, Claudia Fernanda. Música contemporânea para o aluno iniciante: uma proposta de abordagem para o ensino de piano. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ANPPOM, 2012, p. 1300-1307.

DRAKE, Carolyn; PALMER, Caroline. Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control. *Cognition*, v. 74, n. 1, p. 1-32, 2000.

DUDEQUE, N. E. *História do violão*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1994.

ELLIOT, C. A. The relationships among instrumental sight-reading ability and seven selected predictor variables. *Journal of Research in Music Education*, vol. 30, n. 1, p. 5-14, 1982.

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

FERNÁNDEZ, Eduardo. *Mecanismo, técnica, aprendizaje: una investigación sobre llegar a ser guitarrista*. Montevideo: Art Ediciones, 2000.

FERNÁNDEZ, Eduardo. *Lectura a primera vista*. Relatório de projeto de pesquisa. Centro de Investigación de la Interpretación Musical. Escuela Universitaria de Música. Montevideo, 2009.

FIGUEIREDO, Edson. *A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010, p. 155-181.

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

FIREMAN, M. C. O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *MUSIFAL*, p. 32-38, 2007.

FIREMAN, M. C. O papel da memória na leitura à primeira vista. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SIMCAM, 2008. p. 374-379.

FIREMAN, M. C. *Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo*. Tese (Doutorado em música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

FLAVELL, John. H. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FLICK, Uwe. Triangulation in qualitative research. IN: FLICK, U.; KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. Londres: Sage Publications, 2004, p. 178-183.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ricardo Dourado; MENDONÇA, Maria Luiza Volpini de; FREIRE, Sandra Ferraz. Critério para elaboração de arranjos em aulas coletivas de violino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1-7.

FURNEAUX, S.; LAND, M. F. The knowledge base of the oculomotor system. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*. v. 352, p. 1231-1239, 1997.

FURNEAUX, S.; LAND, M. F. The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings*. The Royal Society. Londres, v. 288, p. 2435–2440, set. 1999.

GABRIELSSON, A. Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, v. 31, n. 3, p. 221-272, 2003.

GALYEN, S. D. 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, 2005.

GHIENA, A. P. El movimiento corporal y la lectura musical a primera vista. In: *Primer Encuentro Internacional de Investigación en Música – UPTC*, 2008.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GOLDEMBERG, Ricardo. A prática da entoação nos instrumentos de afinação não-fixa. *Opus*, v. 13, n. 1, p. 65-74, 2007.

GONTARSKI, L. C. Transcrições: considerações para uma transcrição coerente. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 2, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba, EMBAP, 2008. p. 192-202.

GOOLSBY, T. Profiles of processing: eye movements during sight-reading. *Music Perception*, n. 12. p. 97-123, 1994.

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.

GUILLAUME, P. X. Sur la mémoire musicale. *L'année psychologique*, v. 50, n. 1, p. 413-422, 1949.

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.

HACKER, D. J. Definitions and empirical foundations. In: HACKER, D.; DUNLOSKY J.; GRAESSER, A.C. (Ed.). *Metacognition in educational theory and practice*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 1-24.

HALLAM, S. The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

HALLAM, S. Musical motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, v. 4, n. 2, p. 225-244, 2002.

HALLAM, Susan. Teachers and teaching. In: HALLAM, Susan (Org.). *Music psychology in education*. Londres: Institute of Education, University of London, 2006. p. 165-178.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Música Hodie*, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

HERMANNNS, Harry. Interviewing as an activity. IN: FLICK, U.; KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. Londres: Sage Publications, 2004, p. 209-213.

HIGHBEN, Z.; PALMER, C. Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Sidney, n. 159, p. 58-68, 2004.

HODGES, D. The acquisition of music reading skill. In: COWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. cap. 30, p. 466–471.

HOPF, Christel. Qualitative interviews: an overview. IN: FLICK, U.; KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. Londres: Sage Publications, 2004, p. 203-208.

JARDIM, A. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural: Revista da Escola de Música Villa-Lobos*, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 105-112, 2002.

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.

JØRGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, A. *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 2004. Cap. 5, p. 85-104.

JØRGENSEN, Harald; HALLAM, Susan. Practising. IN: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. *Music psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2012, cap. 25, p. 265-273.

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

KELLE, Udo. Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Qualitative Social Research*, v. 2, n. 1, art. 5, p. 1-22, 2001.

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

KLICKSTEIN, Gerald. *The musician's way: a guide to practice, performance, and wellness*. Londres: Oxford University Press, 2009.

KOPIEZ, R.; WEIHS, C.; LIGGES, U.; LEE, J. I. Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology Of Music*, v. 34, n. 1, p. 5–26, 2006.

KOPIEZ, R.; LEE, J. I. Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, v. 8, n. 1, p. 97-120, 2008.

KOWAL, S.; O'CONNELL, D. The transcription of conversations. IN: FLICK, U.; KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. Londres: Sage Publications, 2004, p. 248-252.

KWALWASSER, Jacob. *Exploring the musical mind*. New York: Coleman-Ross Company Inc., 1955.

LEHMANN, A. C.; ERICSSON, K. A. Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, v. 15, n. 1/2, p. 1-29, 1996.

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.; KOPIEZ, R. Sight-reading. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.). *The Oxford handbook of music psychology*. New York: Oxford University Press, 2009, cap. 32, p. 344-351.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Londres: Oxford University Press, 2007.

MATOS, Robson Barreto. Choro: uma abordagem técnica instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-11.

MATOS, Robson Barreto. *Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística*. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

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. Goiânia, 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.

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, G. E. Giftedness and talent in music. *Journal of Aesthetic Education*, v. 31, n. 4, p. 65-77, 1997.

MCPHERSON, G. E.; HALLAM, S. Musical potential. IN: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. *Music psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2012 cap. 24, p. 255-264.

MEJIA, C. M. R. *La dinamica del violinista*. 5ª. Ed. Argentina: Ricordi, 1947.

MERKENS, Hans. Selection procedures, sampling, case construction. IN: FLICK, U.; KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. Londres: Sage Publications, 2004, p. 165-171.

NASCIMENTO, Darlan Alves do. Educação através do violão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 764-766.

NIELSEN, S. G. Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 16, n. 3, p. 275-291, 1999.

NIELSEN, S. G. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, v. 3, n. 2, p. 155-167, 2001.

NOGUEIRA, G. G. P.; SOUTO, L. H. A.; VALENTE, R. TICs aplicadas ao ensino do violão: análise crítica de um projeto desenvolvido com alunos do curso de bacharelado em música/instrumento do Instituto de Artes da UNESP. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, ANPPOM, 2012, p. 2177-2184.

ORELLANA, A. A. R. Digitação violonística: uma análise crítica e musical das transcrições de Andrés Segovia e Frank Koonce da Fuga BWV 998 de J. S. Bach. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 2, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba, EMBAP, 2008. p. 304-320.

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.

PALMER, C. Music performance. *Annual review of psychology*, v. 48, p. 115-138, 1997.

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.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995. cap. 12. p. 101-111.

PEREIRA, Marcelo Fernandes; GLOEDEN, Edelson. De maldito a erudito: caminhos do violão solista no Brasil. *Revista Composição UFMS*, n. 10, p. 68-91, 2012.

PINTO, Henrique. *Violão: um olhar pedagógico*. São Paulo: Ricordi, 2005.

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.

QUEIROZ, L. R. S. 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; MARINO, Gislene. A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 1-8

RAY, Sônia; ANDREOLA, Xandra. O alongamento muscular no cotidiano do performer musical: estudos, conceitos e aplicações. *Música Hodie*, v. 5, n. 1, p. 21-34, 2005.

SACHS, Curt. *The history of musical instruments*. Verbete “guitar”. New York: W. W. Norton & Company Inc., 1940.

SANTOS, Cristiano Sousa dos. Transdisciplinaridade e interpretação musical: um experimento com alunos de violão do Bacharelado em Música da Universidade Federal da Bahia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009a, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009a. p. 1179-1186.

SANTOS, Cristiano Sousa dos. *Processos de criação do intérprete*: estudo de dedilhados na Aquarelle de Sérgio Assad. Dissertação (Mestrado em música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009b.

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.

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, p. 72-82, 2009.

SCARDUELLI, Fábio; FIORINI, Carlos Fernando. Mecanismo, técnica e audiação: uma proposta de pilares norteadores para a formação superior em violão. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2012, p. 1177-1183.

SCARDUELLI, Fábio. A situação atual do ensino de violão no contexto universitário brasileiro. IN: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 5., 2011, Curitiba. *Palestra...* Curitiba: EMBAP, 2011, p. 1-22.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEBASTIANI, A.; MALBRÁN, S. Las habilidades musicales "CLAVE": un estudio con músicos de orquesta. In: REUNIÓN DE LA SOCIEDAD ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 3., 2003, Buenos Aires. *Actas...* Buenos Aires: a SACCOM, 2003.

SHAFFER, L. H. Rhythm and timing in skill. *Psychological Review*, v. 89, n. 2, p. 109-122, 1982.

SLOBODA, J. Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British Journal of Psychology*, n. 68, 117-124, 1977.

SLOBODA, J. Psychology of music reading. *Psychology of Music*, Sage Publications, v. 6, n. 3, p. 3-20, 1978.

SLOBODA, J. *Explorando a mente musical*. New York: Oxford University Press, 2005.

SLOBODA, J. *A mente musical: A psicologia cognitiva da música*. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SLOBODA, J. A.; DAVIDSON, J. W.; HOWE, M. J. A.; MOORE, D. G. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, v. 87, n. 2, p. 287-309, 1996.

SNYDER, Bob. Memory for music. IN: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. *Music psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2012 cap. 10, p.107-118.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. Curso Técnico de Música: Formação por Competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 1-5.

SPENCER, Robert. Chitarrone, teorbo and archlute. *Early Music*, v. 4, n. 4, p. 408-422, 1976.

STENSTADVOLD, Erik. The evolution of guitar notation, 1750-1830. *Soundboard*, v. 31, n. 2/3, p. 11-29, 2006.

THOMPSON, S.; LEHMANN, A. C. Strategies for sight-reading and improvising music. IN: WILLIAMON, Aaron. *Music excellence: strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press, 2004, cap. 8, p. 143-159.

TOURINHO, Cristina. *Relações entre critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

TOURINHO, Cristina. Possibilidades de mercado de trabalho para egressos dos cursos de bacharelado em violão: em estudo em duas IES brasileiras. IN: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011, p. 341-345.

TYLER, James. *The early guitar*. Londres: Oxford University Press, 1980.

TYLER, James; SPARKS, Paul. *The guitar and its music: from the Renaissance to the Classical era*. Londres: Oxford University Press, 2002.

VIEIRA, G.; RAY, S. Arranjos aplicados ao ensino coletivo de violão: uma análise baseada nos métodos de Henrique Pinto (1978), Turíbio Santos (1992), e Othon Filho (1966). IN:

SEMINÁRIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 7., Goiânia, *Anais...* Goiânia: SEMPEM, 2007. p. 53-60.

VIEIRA, Maria do Rocio R. I. Técnica de Alexander e o violonista: a educação somática, a técnica de Alexandre como influências do movimento organizacional, às práticas corporais na área da música. IN: SIMPÓSIO DE VIOLÃO DA EMBAP, 2., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2008, p. 271-280.

WANAT, S.; LEVIN, H. Studies of oral reading: XI. The eye-voice span, reading efficiency and syntactic predictability. *Report Resumes*. New York: Cornell University. 1967.

WATERS, A. J.; TOWNSEND, E.; UNDERWOOD, G. Expertise in musical sight reading: a study of pianists. *British Journal of Psychology*, v. 98, n. 1, p. 123-149, 1998.

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.

WEAVER, H. A. A study of visual processes in reading differently constructed musical selections, *Psychological Monographs*, v. 55, n. 1, p. 1-30, 1943.

WOLF, Thomas. A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic*, v. 5, n. 2, p.143-171, 1976.

WRISTEN, B. Pedagogical tools for preparing and performing open scores. *The American Music Teacher*, v. 54, n. 5, p. 28-32, 2005.

ZUMPARNO, Nivia G.; GOLDEMBERG, Ricardo. Princípios de técnica e história do temperamento musical. *Sonora*, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2009.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Métodos históricos e obras para violão

AGUADO, Dionísio. *Escuela de guitarra*. Madrid, 1825.

ANÔNIMO B. D. C. *Les dons d'Apollon*. Paris, 1762.

CORRETTE, Michel. *Methode de guitarrre par musique et tablature*. Paris, 1773.

MERCHI, Giacomo. *Les guides des écoliers de guitarre Op. 7*. Paris, 1761.

MERCHI, Giacomo. *Traité des agréments de la musique executées sur la guitare Op. 35*. Paris, 1777.

MORETTI, Frederico. *Principios para tocar la guitarra de seis ordenes*. Madrid, 1807.

SANZ, Gaspar. *Instruccion de musica sobre la guitarra española*. Zaragoza, 1674.

SOR, Ferdinando. *Six petites pièces Op. 5*. Primeira versão. Paris, 1814.

SOR, Ferdinando. *Fantasie pour la guitare Op. 7*. Primeira versão. Paris, 1814

Métodos que tratam da leitura à primeira vista

BASSO, Ivanov; GAVA, José Estevam. *Técnica e leitura violonística*. Pelotas: ed. UFPel, 2009.

BENEDICT, Robert. *Sight-reading for the classical guitar*. Level I-III. Los Angeles: Alfred Music Publishing, 1985a.

BENEDICT, Robert. *Sight-reading for the classical guitar*. Level IV-V. Los Angeles: Alfred Music Publishing, 1985b.

BERLIN, B.; CHAMPAGNE, C. *Practical sight reading exercises for piano students*. Book 1-9. Los Angeles: Alfred Music Publishing, 1958.

BRUNER, Tom. *Sight-reading for the contemporary guitarist*. Pacific: Mel Bay Publications Inc., 2003

DEMPSEY, Tom. *Sight-reading for the contemporary guitarist*. Los Angeles: Alfred Music Publishing, 2003.

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

DUNCAN, Charles. *Guitar at sight: a programmed text for improved music reading and fingerboard comprehension*. San Fransisco: Guitar Solo Publications, 1996.

GALVAGNO, Elio. *The guitar fingerboard: a pratical guide for mental visualization and sight-reading*. Torino: Musica Pratica, 2008.

GUERZONI, Felipe. *Leitura à primeira vista para guitarristas e violonistas*. Belo Horizonte, 2008.

HARRIS, Paul. *Improve your sight reading*. Book 1-8. London: Faber Music, 2008.

HART, Chaz. *Routes to sight reading for guitarists*. Book 1. Registry Publications: East Sussex, 2006a.

HART, Chaz. *Routes to sight reading for guitarists*. Book 2. Registry Publications: East Sussex, 2006b.

KEMBER, John. *Piano sight-reading 2*. Londres: Schott, 2005.

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

LEAVITT, William. *Advanced reading studies for guitar*: guitar technique. Boston: Berklee Press Publications, 1981.

LEVY, Adam. *Jazz guitar sight-reading*. Los Angeles: Alfred Music Publishing, 1997.

MAYDWELL, Faith. *Sight reading skills*: a pianist's guide for learning to read music accurately and expressively. North Perth: New Arts Press of Perth, 2003.

OAKES, David. *Music reading for guitar*. Milwaukee: Hal Leonard, 1998.

STEVENS, Keith. *La lecture à vue en position*: apprendre progressivement la lecture dans les positions plus élevées. Québec : Les Productions D'OZ, 2006.

TAGLIARINO, Barrett. *Guitar reading workbook*.: a basic course in music notation for players of all levels. United Kingdom: Behemoth Publishers, 2007.

WHITE, Leon. *Sight to sound*: a guide to reading for the studio. Miami: Dale Zdenek Publication, 1976.

GLOSSÁRIO

Afinação: correta utilização da altura do som. No violão pode ser sinônimo de *scordatura*.

Alfabeto: suporte de escrita musical para acompanhamento à guitarra renascentista e barroca. Semelhante à *cifra* moderna.

Baixo cifrado: suporte de escrita para abreviar acordes de acompanhamento. É escrito um número em cima de uma nota que simboliza a qualidade do acorde a ser formado.

Campanela: técnica onde se utilizam cordas diferentes do violão para tocar sequência de notas na qual os sons são prolongados grau conjunto, soando como sino, ou “campanas”.

Casa: delimitação de espaço entre dois *trastes* no *braço* do violão.

Cifra: suporte de escrita musical para abreviar acordes de acompanhamento.

Dedilhado: escolha dos dedos que executam o trecho musical. Sinônimo de *digitação*.

Idiomatismo: peculiaridades de execução em um instrumento.

Ligado: recurso técnico no qual apenas o ataque da mão esquerda é responsável por produzir a nota.

Ordens: cordas duplas

Ortocrônica: escrita que precisa a duração das notas utilizadas.

Pestana: recurso técnico onde um mesmo dedo da mão esquerda afere duas ou mais notas no *braço* do violão.

Pizzicato a la Bartók: efeito sonoro no qual a corda é rebatida contra o *braço* do instrumento.

Posição: localização da mão esquerda a partir da *casa* em que se encontra o dedo “1” (indicador).

Punteado: forma de execução instrumental na qual os dedos pinçam notas sucessivas.

Rasgueado: forma de execução instrumental na qual as costas das unhas varrem as cordas em acordes de acompanhamento.

Regiões: divisão do *braço* do violão em grupos de quatro *casas*. Da primeira à quarta casa é a primeira *região*, da quinta a oitava é a segunda *região*, etc.

Scordatura: padrão de notas utilizadas para as cordas soltas do violão.

Tablatura: suporte de escrita musical que simboliza a localização das notas no instrumento. Linhas correspondem às cordas e números (ou letras) correspondem às *casas* onde serão tocadas as notas.

Translado: momento em que a mão esquerda se move para aferir notas.

Trastes: delimitação entre *casas* no *braço*. No violão moderno, os *trastes* são hastes de aço responsáveis por dar precisão à altura do som, ao aferir uma nota presa.

Trêmolo: técnica de utilização de notas de mesma altura repetidas.

APÊNDICES

7.1 Roteiro das entrevistas presenciais com os violonistas

Nome completo

Data de nascimento:

Iniciação ao violão:

Tempo de carreira:

Roteiro de entrevista – Dissertação de mestrado

“Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista”

- 1) Comente acerca da sua iniciação na música e, mais especificamente, no violão.
- 2) Comente acerca da sua formação como profissional do violão.
- 3) Em sua opinião, quais são os fatores fundamentais para alguém se tornar um bom violonista?
- 4) Quais foram os caminhos que você seguiu para trabalhar a leitura à primeira vista na sua formação?
- 5) Em sua opinião, quais são as dificuldades para se trabalhar a leitura à primeira vista na formação do violonista?
- 6) Como professor, de que forma você trabalha esses aspectos?
- 7) Se você fosse fazer uma lista de recomendações para se desenvolver a leitura à primeira vista, como cinco questões fundamentais, o que você apontaria?

Após a entrevista:

- Pedir para ler dois trechos de peças para violão com dificuldades diferentes e observar o comportamento da vista.
- Pedir para comentar como ele pensou a leitura daquele trecho.

7.2 Modelo de encaminhamento



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Prezado Senhor,

Vimos, por meio desse Ofício, solicitar de vossa senhoria a colaboração no processo de coleta de dados da pesquisa “Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista” do mestrando Ricardo Alexandre de Melo Arôxa. Informamos que o trabalho será realizado dentro dos preceitos da ciência e da ética, visando fundamentalmente à reflexão crítica acerca do processo de formação do violonista.

João Pessoa, 04 de outubro de 2011

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Coordenador do PPGM
Orientador do trabalho

7.3 Modelo do Termo de Consentimento



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento

Autorizo Ricardo Alexandre de Melo Arôxa, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música, a utilizar, estritamente para fins acadêmicos, as informações por mim fornecidas durante entrevista, bem como as imagens gravadas em vídeo durante execução de trecho musical. O material coletado faz parte do processo de coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada “Leitura à primeira vista: perspectivas a formação do violonista”.

- ☐ Autorizo a utilização do meu nome real nas citações realizadas em trabalhos acadêmicos.
- ☐ Autorizo a utilização de citações, desde que meu nome real não seja utilizado, mas sim um pseudônimo.

Local, ____ de _____ de ____.

Nome do violonista

7.4 Modelo de Agradecimento



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Prezado,

Agradecemos sua colaboração na pesquisa “Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista”, realizada pelo mestrando Ricardo Alexandre de Melo Arôxa. Suas informações e experiência serão de grande valia para as reflexões, que serão realizadas no trabalho, acerca do processo de formação do violonista.

João Pessoa, 04 de outubro de 2011

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Coordenador do PPGM
Orientador do trabalho

ANEXOS

8.1 Primeira página da partitura de *Introdução Op. 201* de Luigi LegnaniL. Legnani Var. Op. 201. ³

INTRODUZIONE *)

Moderato.

8 Corde

7 Corde

2 Corde

loco

8 Corde

7 Corde

*) Per poter eseguire questo pezzo sulla nuova Chitarra a Otto Corde, i luoghi dove si deve vibrare la 7^a e 8^a Corda si trovano indicati col N^o 7. e 8.

*) Um diese Variationen auf der neuen 8 saitigen Guitare ausführen zu können, hat man die Stellen, welche auf der betreffenden 7^{ten} und 8^{ten} Saite angeschlagen werden müssen, mit N^o 7 und 8 bezeichnet.

8.2 Primeira página da partitura de *Equinox* de Toru Takemitsu

Equinox for guitar

Toru Takemitsu
Fingerings by Manuel Barrueco

Guitar

② → B $\flat$
⑥ → E $\flat$
(in 4)
s.p.
p.o.
l.v.
arm.
p.o.
9
0
0
0
p
poco
mf
morendo
p
poco
mf
più p
(in 3) s.t.
l.v.
4
p.o.
arm.
④
7
3
p
mf
sfz
(♩ = 72)
s.t.
II
s.p.
p.o.
poco
mf
p
VI
III
poco string.
s.p.
p.o.
sostenuto
in tempo VII
p
poco
mf
IV
(♩ = 48)
(in 3)
poco
s.p.
(loose string)
p.o.
l.v.
(p.o.)
l.v.
p
poco
mf
rasg.
p.o.
l.v.
s.t.
l.v.
p
pp

8.3 Primeira página da partitura de *Viaje a la semilla* de Leo Brouwer

para Enrique Franco

VIAJE A LA SEMILLA

Leo Brouwer, 2000

Introducción
Lento

p legato

movendo

mf

sforzando sempre

accel.

3

Rapido

mf

f

p

accel.

p cresc.

5

5

5

6

5

2 XII

p

mp leggero

f

p

Come prima (Lento)

p

mp sonoro

14

p

dolce

(l.v. sempre)

rall.

19

dim.

Vivace

f

24