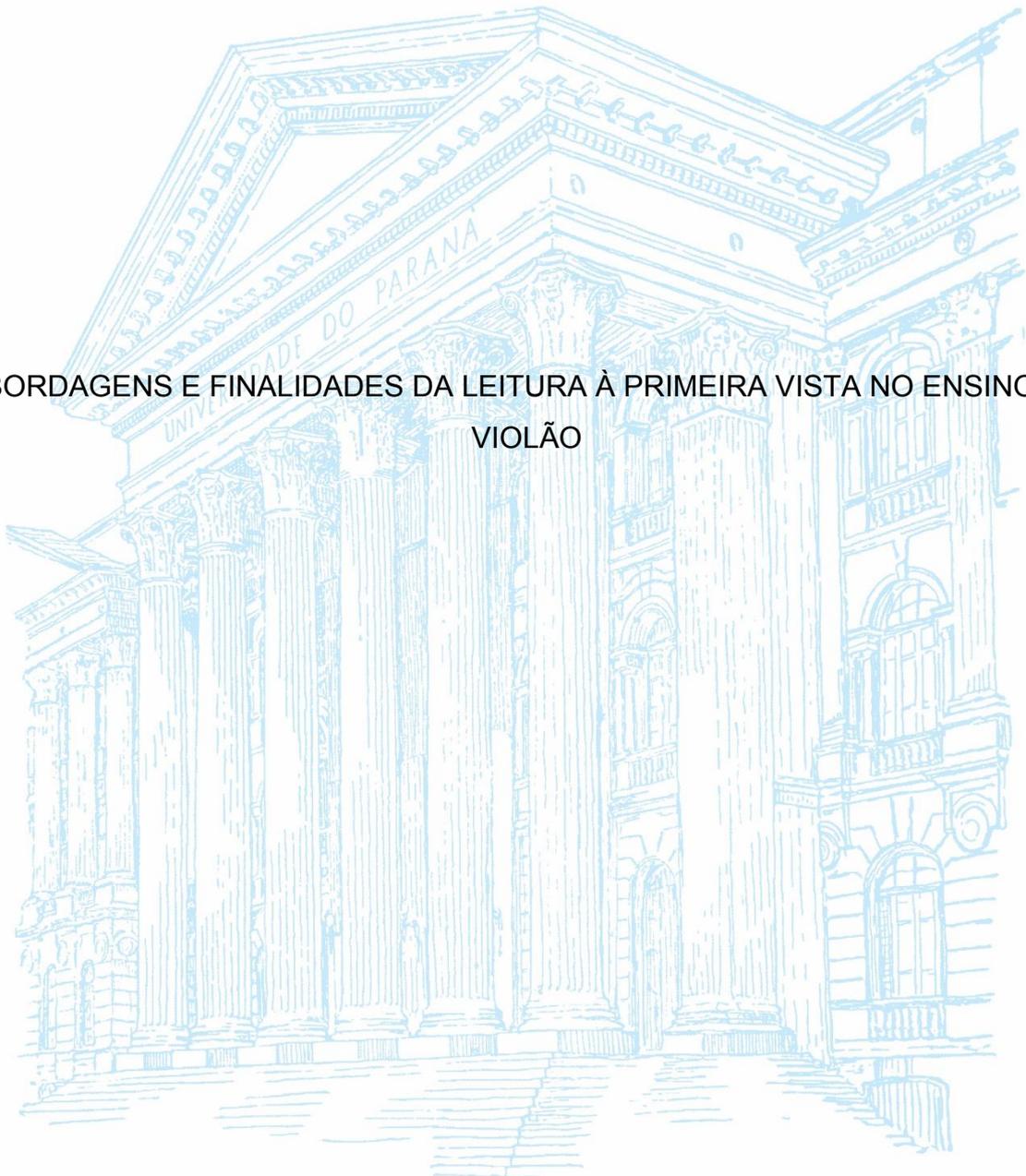


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANILO BOGO

ABORDAGENS E FINALIDADES DA LEITURA À PRIMEIRA VISTA NO ENSINO DO
VIOLÃO



CURITIBA
2020

DANILO BOGO

ABORDAGENS E FINALIDADES DA LEITURA À PRIMEIRA VISTA NO ENSINO
DO VIOLÃO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música – Musicologia, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Zélia Chueke

CURITIBA
2020

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9/1638)

Bogo, Danilo
Abordagens e finalidades da leitura à primeira vista no ensino do violão. /
Danilo Bogo. – Curitiba, 2021.
269 f.: il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Zélia Maria Marques Chueke.
Tese (doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música.

1. Violão – Ensino e estudo. 2. Violão - Aprendizado 3. Violão – Leitura
musical. I. Título.

CDD 787



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -
40001016055P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DANILO BOGO** intitulada: "**Abordagens e Finalidades da Leitura à Primeira Vista no Ensino do Violão**", sob orientação da Profa. Dra. ZELIA MARIA MARQUES CHUEKE, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica
20/11/2020 14:03:04.0
ZELIA MARIA MARQUES CHUEKE
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
18/11/2020 12:14:17.0
MÁRIO DA SILVA JUNIOR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -
CAMPUS I - EMBAP)

Assinatura Eletrônica
19/11/2020 10:43:47.0
ORLANDO CÉZAR FRAGA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -
CAMPUS I - EMBAP)

Assinatura Eletrônica
18/11/2020 12:50:36.0
ANA CRISTINA GAMA DOS SANTOS TOURINHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

A todos aqueles que não se contentam. A todos que buscam, ao elogiar constantemente a dúvida, vislumbrar certezas múltiplas (o autor).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora profa. Dra. Zélia Chueke por ter acreditado desde o início neste trabalho, por seus conselhos e direcionamentos acertados.

A todos os professores que participaram da minha formação e que me ajudaram a chegar até aqui.

Aos professores Gabriel Navia, Felipe José, Fabio Adour, Alisson Alípio e Fabio Scarduelli; também aos dois professores que preferiram permanecer anônimos; muito obrigado por aceitarem ser entrevistados para esta tese.

À Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), que, ao permitir horários flexíveis, possibilitou a redação desta tese.

A Sara Pozzato pelas correções cuidadosas e precisas.

À minha companheira Adrielly Oissa pela paciência e pela compreensão.

À Universidade Federal do Paraná (UFPR) por me receber como aluno de maneira amigável e descomplicada. Viva a universidade pública, gratuita e de qualidade!

RESUMO

Nesta tese, a leitura musical à primeira vista é explorada no universo do violão. A título de contextualização, foram consultadas tanto uma bibliografia especializada sobre leitura musical quanto aquela dedicada às questões relativas ao instrumento, métodos específicos, dissertações e teses. Oito entrevistas foram realizadas com o objetivo de acessar as diferentes abordagens adotadas por professores universitários atuantes como violonistas profissionais. As fontes assim criadas, somadas à literatura consultada e à experiência do autor enquanto violonista e professor, alimentaram a discussão final. Nesta, são explorados aspectos diretamente relacionados à leitura e à prática instrumental, tais como: notação, música de câmara, repertório do período clássico, escuta interior, improvisação, questões idiomáticas e ensino-aprendizagem do instrumento. O cruzamento dos dados obtidos dessas fontes revelou que as dificuldades de leitura no instrumento estão relacionadas às questões idiomáticas (principalmente aos equíssonos) e às práticas de ensino que tendem a manter um foco excessivo na execução do repertório, visando à formação técnica virtuosística de solistas. Apenas três, dos oito professores entrevistados, apresentaram planos de trabalho para desenvolver a leitura à primeira vista com seus alunos. Isso confirma o que outros autores já haviam observado: a habilidade de leitura à primeira vista ao violão é mais valorizada nos discursos do que na prática. Os fatores componentes da leitura com vistas à execução instrumental, a saber, símbolo notado, som imaginado, realização motora e resultado sonoro; representam as bases do conteúdo dos Capítulos 4 e 5. Imaginar o som no ouvido interno (audiação) é um fator importante no processo de leitura, pois permite antecipar a execução e confirmar se esta corresponde ao que foi escutado interiormente. Durante as entrevistas, a improvisação provou ser um aspecto importante relacionado à prática da leitura à primeira vista, no sentido do fortalecimento da relação entre som imaginado e realização motora. Por fim, observou-se que a habilidade de leitura à primeira vista, no contexto do violão, não é imprescindível quando se considera a atividade dos músicos de orquestra e dos correpetidores. Entretanto, ela agiliza a decodificação e o preparo de uma obra, auxilia na atividade pedagógica e se mostra muito importante em práticas de música de câmara.

Palavras-chave: Leitura musical à primeira vista. Violão. Ensino-aprendizagem do instrumento.

ABSTRACT

In this thesis, the practice of sight-reading is explored within the guitar universe. Envisaging contextualization, specialized bibliography about music reading in general was consulted, as well as that dedicated to specific issues about the instrument, sight-reading methods, dissertations and thesis. Eight interviews were conducted aiming to access different approaches adopted by graduate professors active as professional guitarists. Sources created by means of the interviews, consulted bibliography and the author's experience as guitarist and teacher nourishes the final discussion, where aspects directly related to musical reading are explored. Such aspects include: notation, chamber music, classic period repertoire, inner-hearing, improvisation, idiomatic issues and instrumental teaching/learning. Data crossing from consulted sources revealed that musical reading difficulties on the guitar are related to idiomatic issues — mainly the fact that different places on the fingerboard can be used for the same pitch ("*equíssonos*" is the term used in Portuguese) — and to teaching practice which, aiming to build soloists' careers tends to focus on virtuoso repertoire and technical training. Among the eight professors interviewed, only three presented syllabi which included the development of sight-reading. This information validates previous findings by other authors: sight-reading skills on the guitar is "better said than done", that's to say, is more valued verbally than actually practiced. The reading component elements implicated by instrumental execution, namely, notated symbol, imagined sound, motor execution, sounding results, represent the content basis to chapter 4 and 5. Imaging sound in the inner-ear (audiation) is an important component of the reading process since it permits anticipating execution and confirming if it corresponds to the sound image which has been built internally. During interviews, improvisation proved to be an important aspect related to sight-reading practice, in the sense of reinforcement of the immediate relation established between sound image and motor execution. Finally, it has been observed that sight-reading skills, in the guitar context, is not imperative as it is for orchestral musicians or accompanists. However, sight-reading optimizes decoding of a new score, assists pedagogical activity and imposes its value in chamber music context.

Keywords: Sight-reading. Guitar's technique. Instrumental teaching and learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA	14
2.1	CRIAÇÃO DE FONTES.....	15
2.1.1	Acesso ao primeiro grupo: envio de métodos e pergunta contextualizadas	15
2.1.2	Acesso ao segundo grupo: entrevista semiestruturada	16
2.2	CATEGORIZAÇÃO.....	16
3	REVISÃO DE LITERATURA	18
3.1	DEFINIÇÃO DO TERMO “LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA”.....	18
3.2	LEITURA NO CONTEXTO DO VIOLÃO.....	22
3.2.1	Notação	29
3.3	ESCOLAS DE ENSINO DA LEITURA MUSICAL	54
3.4	MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA MUSICAL AO VIOLÃO.....	59
3.4.1	<i>Sight-Reading for the Classical Guitar - Level 4 and 5</i> (BENEDICT, 1985)	60
3.4.2	<i>Progressive Reading for Guitarists</i> (DODGSON; QUINE, 1975).....	63
3.4.3	<i>Musicianship and Sight-Reading for Guitarists</i> (HUNT, 1977).....	66
3.4.4	<i>Pattern Perception as a Basis for the Development of Sight-Reading for the Classical Guitar</i> (PASSALACQUA, 2000).....	69
3.4.5	<i>La lecture à vue en position</i> (STEVENS, 2006).....	72
3.4.6	<i>Nine etudes in nine positions</i> (DANNER, 1982).....	73
3.4.7	<i>Estudos Série I, II, III e IV</i> (PORTO ALEGRE, 1991).....	75
3.4.8	<i>Onze études de région</i> (BOGO, 2012)	77
3.4.9	<i>Classical Guitar Method</i> (CARCASSI, 1946).....	80
3.4.10	<i>Metodo completo per lo studio della chitarra</i> (CARULLI, 1965)	83
3.5	PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE LMPV AO VIOLÃO	84
3.5.1	Leitura à primeira vista ao violão: três estudos de caso, em diferentes contextos acadêmicos, com estudantes e violonistas profissionais (PASTORINI, 2016 – Tese).....	85
3.5.2	Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista (ARÔXA, 2013c – Dissertação)	88
3.5.3	Leitura à primeira vista ao violão: um estudo com alunos de graduação (PASTORINI, 2011 – Dissertação).....	90

3.5.4	Leitura à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo (FIREMAN, 2010 – Tese).....	92
3.5.5	A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior (COSTA, 2014 – Dissertação).....	94
4	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS	96
4.1	PROFESSORES ENTREVISTADOS	96
4.2	MÉTODOS E PLANOS DE ENSINO ABORDADOS NO ACESSO AO PRIMEIRO GRUPO	99
4.2.1	Opiniões sobre os métodos/estudos de leitura	99
4.2.2	Planos de ensino propostos pelos professores	104
4.3	TEMAS COMUNS SURTIDOS NOS ACESSOS AO PRIMEIRO E AO SEGUNDO GRUPOS	107
4.3.1	Símbolo, som imaginado, realização motora e resultado sonoro: uma possível teorização do processo de leitura instrumental (e sua relação com a improvisação)	107
4.3.1.1	Improvisação	113
4.3.2	Intervalo olho-mão (<i>Eye-Hand Span</i>)	115
4.3.3	O ensino-aprendizagem da LMPV e sua presença nos currículos dos cursos de música como disciplina.....	117
4.3.3.1	Sobre a leitura à primeira vista como disciplina.....	124
4.3.4	Questões idiomáticas.	125
4.3.5	Importância ou função da LMPV no contexto do violão.....	130
4.3.6	Música de Câmara.....	134
5	DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
5.1	REALIZAÇÃO MOTORA, TÉCNICA E LMPV.....	140
5.2	SOLFEJO, ESCUTA INTERIOR E IMPROVISAÇÃO	144
5.3	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO	154
5.4	MÚSICOS E MERCADO DE TRABALHO	163
5.5	SOBRE O REPERTÓRIO DO PERÍODO CLÁSSICO	166
5.6	SOBRE A MÚSICA DE CÂMARA.....	174
5.7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS	184

ANEXO A - Entrevista com prof. Gabriel Navia e Termo de Consentimento (acesso 1).....	194
ANEXO B - Entrevista com prof. Felipe José e Termo de Consentimento (acesso 1).....	199
ANEXO C - Entrevista com prof. “Anônimo Primeiro” e Termo de Consentimento (acesso 1).....	206
ANEXO D - Entrevista com prof. Fabio Adour (acesso 2).....	214
ANEXO E - Entrevista com prof. Alisson Alípio (acesso 2)	221
ANEXO F - Entrevista com prof. Fabio Scarduelli (acesso 2)	232
ANEXO G - Entrevista com prof. “Anônimo Segundo” (acesso 2).....	240
ANEXO H - Entrevista com prof. Felipe José (acesso 2).....	250

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pela questão da leitura à primeira vista ao violão enquanto objeto de pesquisa surgiu inicialmente na graduação, a partir de uma dificuldade em realizar a tarefa de leitura à primeira vista exigida na disciplina de mesmo nome, bem como na orquestra de violões¹. Na época, em contato com os colegas de graduação, era evidente a demora na leitura das peças estudadas, ou seja, o acesso ao material sonoro registrado na partitura e a execução do mesmo, o que dificultava o avanço em direção à conclusão do curso. Disso surgiu a necessidade de compreender como funcionam os processos de ensino e aprendizagem dessa habilidade, bem como a busca por materiais e métodos que tratam do assunto. Ao começar a utilizar os métodos de leitura (ou outros materiais que se aplicavam ao desenvolvimento dessa habilidade) em minha prática diária como professor de instrumento, percebi a necessidade de elaborar um plano de ensino para organizá-los de maneira progressiva.

Comentários sobre a habilidade de leitura à primeira vista dos violonistas encontram-se registrados em diversas publicações e podem estar relacionados simplesmente com a leitura presente no trabalho de preparação de uma obra para performance em público, denotando a preocupação de todo músico em se liberar do material visual e se apropriar do material sonoro. Pastorini (2001, p. 1), por exemplo, escreve que, “se você quer que um violonista toque bem, tire a partitura de sua frente”. Uma variação disso é apresentada por Fireman (2010, p. 18): “quer fazer um violonista parar de tocar, coloque uma partitura na frente dele”. Em seu prefácio, Dodgson e Quine (1975, não p.) sustentam que “a leitura à primeira vista ao violão é descrita como um pesadelo². Em seguida, os autores dizem esperar que seu método possa “anunciar o despertar de uma nova era, na qual os fantasmas que vêm assombrando os violonistas por séculos sejam finalmente dispersados”³ (DODGSON; QUINE, 1975, não p.). Como quando se ri de um problema que parece difícil de aceitar, essa abordagem cômica intenta revelar, de maneira jocosa, uma dificuldade comum aos violonistas. E, como vemos em Dodgson e Quine (1975) — e em tantos outros métodos dedicados à leitura

¹ Cursei a graduação na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, hoje integrada à Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Tais disciplinas compunham o programa de “Superior em Instrumento” (bacharelado em música) como obrigatórias no período em que fui aluno (de 2002 a 2005).

² *Sight-reading on the guitar was described as a ‘nightmare’*. (Essa e todas as outras traduções que aparecerão neste texto foram realizadas pelo autor).

³ To herald the dawn of a new era, in which those spectres which have haunted the guitarist down the ages will be finally dispelled.

no violão em outras línguas e países⁴ —, isso não parece ser um problema exclusivo do violonista brasileiro.

Lehmann e McArthur (2002, p. 136-137) lembram que, no século XIX, compositores/performers, como Felix Mendelssohn e Clara Schumann, iniciaram a tradição de executar peças de outros compositores sem partitura, isto é, de cor. Os autores lembram que essa prática era incomum e que, antes disso, peças solo ou para grupos eram geralmente executadas à primeira vista. Algumas das justificativas dessa prática incluem certamente o fato de que (1) o idioma musical era familiar aos executantes, (2) as peças eram apresentadas geralmente poucas vezes e, finalmente, (3) os compositores temiam ser plagiados pelos músicos de orquestra. Na mesma passagem, os autores destacam que, entre os músicos de reconhecida habilidade de leitura à primeira vista, estão: Mendelssohn, Czerny, Mozart e Liszt.

Nos dias atuais, qual é a importância de se ter uma boa leitura à primeira vista? Isto é, qual a função dessa habilidade para o músico? Lehman e McArthur (2002, p. 136) citam os exames de admissão para acompanhadores; os músicos de orquestra; coralistas e músicos de câmara; e a seleção de repertório por solistas. Para Kopiez e Lee (2008, p. 41- 42), a habilidade de leitura musical à primeira vista não é importante apenas para acompanhadores, regentes e músicos de orquestra, mas faz parte das cinco habilidades da performance (propostas por McPHERSON, 2005, p. 5-6) que todo musicista deveria adquirir⁵.

No contexto brasileiro, Otutumi (2011, p. 4) lembra que muitas universidades (como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Campinas e Universidade Federal de Uberlândia) exigem um teste de leitura à primeira vista na fase do vestibular conhecida como “prova de habilidade específica”. Dessa forma, a dificuldade em demonstrar alguma destreza nessa competência pode impedir a continuação dos estudos musicais em um contexto de ensino formal. Para o violão, por não ser um instrumento comum na formação das orquestras tradicionais, a habilidade de leitura se relaciona, principalmente, ao preparo de peças solo e à prática de música de câmara. Nesse sentido, um dos problemas discutidos no Capítulo 5 é o ensino do instrumento no Brasil e sua herança conservatorial europeia que visa, principalmente, à

⁴ Ver análise dos métodos de leitura na revisão de literatura.

⁵ As demais habilidades são: execução de um repertório de música ensaiada (podendo usar a partitura ou alguma notação como referência), execução de memória (na qual a música foi memorizada usando notação e recriada sem a partitura), execução de ouvido (aprendida e executada auditivamente) e improvisação (idiomática e livre) (McPHERSON, 2005, p. 5-6).

formação de virtuosos solistas, deixando o desenvolvimento de outras habilidades em segundo plano.

Fica assim estabelecida a abordagem escolhida para a presente pesquisa, cujo intuito é acessar, no âmbito geral das competências exigidas de um violonista profissional, a precisão na leitura musical e em particular na leitura à primeira vista, objetivando a otimização do tempo de preparação de uma performance. Dada esta finalidade, pretende-se investigar diferentes abordagens sobre o tema e discutir a organização e a aplicação de planos de ensino, focando a prática de leitura à primeira vista ao violão a partir de métodos existentes. Este trabalho se endereça, dessa forma, a professores e estudantes de violão, principalmente dentro de um programa de bacharelado em violão.

Na Metodologia, apresenta-se a organização da pesquisa, indicando a abordagem adotada e o público-alvo pesquisado. No capítulo Revisão de Literatura, são abordadas diferentes definições do termo “leitura musical à primeira vista” e discutidas as diferenças em relação ao conceito mais amplo de “leitura musical”. Em seguida, são discutidas as características do violão que podem influenciar o resultado da leitura no instrumento, principalmente a problemática da mudança de posições. Textos que tratam da leitura musical do ponto de vista pedagógico também foram analisados, incluindo as escolas de ensino da leitura e os métodos de ensino que serviram de base para a confecção dos planos propostos pelos professores pesquisados na primeira forma de acesso (envio de métodos e perguntas contextualizadas). No Capítulo 4, é apresentado o resultado das duas formas de acesso: métodos/perguntas e entrevista semiestruturada. Dessa forma, o caráter prático desta pesquisa, inserida no campo da performance musical, é construído a partir de testemunhos e relatos da parte dos que a exercem e ensinam. A análise dos dados obtidos, com apoio na literatura especializada, nutre a discussão proposta no Capítulo 5, levando à conclusão do trabalho.

2 METODOLOGIA

Paralelamente à coleta de dados realizada através de literatura especializada sobre a leitura musical à primeira vista (LMPV)⁶ — incluindo métodos especializados —, buscou-se o acesso aos procedimentos adotados no desenvolvimento dessa habilidade por violonistas profissionais que lecionam em cursos de graduação no Brasil. Uma parte dos professores foi convidada a propor um plano de ensino utilizando um material previamente enviado, respondendo a quatro perguntas dentro do contexto proposto. Esse material é composto por dez métodos/estudos apresentados na revisão de literatura desta tese. Com um segundo grupo de professores, foi realizada uma entrevista semiestruturada, tentando acessar suas concepções sobre o uso da habilidade LMPV no seu dia a dia como músico, bem como o processo de ensino-aprendizagem dessa habilidade no violão. A partir dos testemunhos e/ou relatos dos professores, baseados no material enviado, foi feita uma comparação entre as informações, tentando encontrar semelhanças e diferenças entre as abordagens. Com base nos dados acessados através da revisão de literatura, o roteiro seguido para realização desta pesquisa foi organizado em quatro fases:

- Fase 1: Seleção dos professores de graduação;
- Fase 2: Acesso aos professores universitários: envio dos métodos e das perguntas contextualizadas para o primeiro grupo e realização das entrevistas semiestruturadas para o segundo;
- Fase 3: Análise dos resultados deste acesso e possível categorização;
- Fase 4: Discussão final nutrida pelos textos apresentados na revisão de literatura.

A transcrição dos resultados obtidos por meio do acesso aos professores está apresentada nos anexos.

Foram escolhidos violonistas profissionais, professores de bacharelado em universidades brasileiras que desenvolvem seu trabalho, em sua essência, em contextos semelhantes e, portanto, com estudantes de perfis igualmente semelhantes, tornando possível uma categorização pertinente e consistente.

⁶ A partir desse ponto, a referência à leitura musical à primeira vista será feita pela sigla LMPV.

2.1 CRIAÇÃO DE FONTES

O ineditismo da proposta deste trabalho, ao menos em língua portuguesa, impôs a criação de fontes, ou seja, as informações desejadas não foram suficientemente contempladas pela literatura especializada. As fontes criadas para fins deste documento de pesquisa foram produzidas via acesso a professores universitários que colaboraram (1) com testemunhos, participando de entrevistas semiestruturadas, ou (2) respondendo a perguntas contextualizadas, alguns deles apresentando sugestões para utilização dos métodos aqui tratados. O recurso de criação de fontes é comum em um campo de pesquisa ainda nos primeiros passos, buscando dar voz a intérpretes e professores. A transcrição integral dos resultados dessas duas formas de acesso encontra-se disponibilizada nos anexos desta tese, podendo servir para futuras pesquisas sobre leitura ao violão.

2.1.1 Acesso ao primeiro grupo: envio de métodos e perguntas contextualizadas

Cada professor recebeu sete métodos de leitura e três séries de estudos (totalizando dez materiais diferentes). A partir desse material, cada docente estruturou seu plano, que foi retornado a mim. Esse procedimento foi enriquecido pelos testemunhos, comentários e/ou relatos de cada professor em torno dos seguintes aspectos:

- 1. A prática da leitura à primeira vista com os alunos; em caso positivo, com que finalidade;
- 2. O possível uso (ou não) dos métodos aqui propostos (ou de outros sugeridos pelos pesquisados); justificativas;
- 3. Sendo positivo o relato anterior, como seria organizado um plano de estudos a partir dos métodos aqui propostos (ou de outros sugeridos pelos pesquisados); justificativa;
- 4. Instruções e/ou conselhos aos alunos concomitantemente à aplicação dos métodos, visando desenvolver a habilidade de LMPV.

Com esse relato, pretendeu-se acessar as seguintes informações, que são discutidas nas fases 3 e 4:

- 1º “O quê ” — Isto é, quais métodos ou parte dos métodos serão escolhidos.

- 2º “O porquê ” — Por que essas partes foram escolhidas e por que a leitura é importante no contexto do violão.
- 3º “O como” — Como o professor pretende trabalhar o plano. Há uma sequência? Quais conselhos se dará ao aluno para guiar a prática?

Outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem certamente viriam à tona, mas não pretendi antecipá-los, deixando assim caracterizada a qualidade criativa desta atividade, o que inclui a adaptação do método a cada aluno.

2.1.2 Acesso ao segundo grupo: entrevista semiestruturada

Com o primeiro grupo, o objetivo era que cada professor revisasse os dez métodos e, a partir do material e de sua experiência, propusesse um plano de ensino. Entretanto, isso se mostrou muito trabalhoso para muitos. Dessa maneira, devido a uma dificuldade inicial de receber as respostas, uma outra forma de acesso foi pensada, a saber, testemunhos de violonistas profissionais sobre a atividade de leitura à primeira vista no seu cotidiano de intérprete por vezes estendida a uma atividade de ensino. Esses testemunhos foram guiados sob a forma de entrevista semiestruturada, nas quais os violonistas foram convidados a discorrer sobre o assunto livremente. Os discursos transcritos foram usados nas discussões dos Capítulos 4 e 5.

Para essa entrevista, os violonistas foram convidados a refletir sobre a atividade de leitura à primeira vista no seu cotidiano de intérprete e de professor de instrumento. Essa foi a proposição inicial apresentada a todos da mesma forma.

Outras questões emergiram durante as entrevistas, provando-se pertinentes por serem condizentes com as concepções, as ideias e as experiências de cada entrevistado.

2.2 CATEGORIZAÇÃO

De posse do resultado das entrevistas (transcritas nos anexos) e após a análise dos mesmos, os dados obtidos foram categorizados, dentro do possível, segundo os seguintes critérios:

- (1) as semelhanças e as diferenças apontadas por cada professor nos diferentes materiais explorados;

- (2) o tipo de relação entre o discurso dos professores e os métodos (ou parte desses) escolhidos;
- (3) as justificativas das escolhas;
- (4) as instruções e os conselhos dados aos alunos;
- (5) a importância da leitura à primeira vista no contexto do violão;
- (6) semelhanças e diferenças sobre a importância, o uso e o ensino da LMPV no dia a dia do músico/professor.

É importante salientar que a categorização inicial foi sendo ampliada à medida que diferentes temas foram surgindo dos testemunhos. Ressalta-se também que, nas duas formas de acesso, os professores (dos dois grupos) puderam escolher entre a divulgação de seu nome real ou de um nome fictício (pseudônimo).

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 DEFINIÇÃO DO TERMO “LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA”

Apesar de, geralmente, as definições de leitura musical à primeira vista (LMPV) indicarem a mesma prática, isto é, uma performance não premeditada de uma partitura musical (SLOBODA, 1986, p. 67), algumas nuances sobre o assunto podem ser encontradas em diferentes autores. Lehmann e Kopiez (2009, p. 344) observam que, para alguns músicos, estudar uma peça longe do instrumento (isto é, sem a performance física) também pode ser considerada uma LMPV. Sobre essa forma de ler, Lehmann e McArthur (2002, p. 135-136) lembram que os maestros definem LMPV também como a atividade de leitura silenciosa de uma partitura, imaginando a performance e os movimentos da regência.

Nesse ponto, é interessante a observação de Gordon (1999, p. 79), que afirma que, se não escutamos interiormente, não podemos dar um significado ao que está escrito. Assim, Gordon (1999, p. 79) acredita que, “a leitura não deveria ser um ato de decodificação, mas de audiação”⁷. Para Serafine (1988, p. 72), diferentemente de Gordon, a leitura é o “ato de decodificar a notação e coordenar as ações musculares baseadas em processos mentais que não são auditivos”. Já Walker (1992) assume uma postura intermediária entre Serafine e Gordon, considerando que, nas fases iniciais, a leitura consistiria majoritariamente em relacionar imagens na partitura com ações físicas. Seria possível, assim, deduzir que, para este autor, a leitura é a aplicação motora imediata do estímulo visual, sem passar necessariamente pela escuta interior. Entretanto, Walker (1992, p. 345) continua sugerindo que, “quanto mais sofisticado o leitor se torna, maior é a confluência entre as imagens da partitura e seu correspondente sonoro”⁸. Dessa forma, podemos concluir que, segundo Walker, quanto mais sofisticado o nível de leitura, mais rica é a escuta interior. Não podemos esquecer que, como reforça Wurtz (2009, p. 445), o termo LMPV, apesar de ser comumente usado como leitura de

⁷ “*Reading notation should not be an act of decoding, it should be an act of audiating*”. Audiação é um termo cunhado pelo autor, significando a capacidade de ouvir o som a partir da notação e de lhe dar um significado sintático, isto é, na mente, antes de ser tocado no instrumento (GORDON, 1999, p. 42). O termo mais comumente usado na literatura especializada em língua inglesa na área da cognição e de performance musical é “inner-hearing”, que traduziremos para escuta interior e que será usado em todo o documento. Todas as traduções foram realizadas pelo autor desta tese.

⁸ *The more sophisticated and experienced the perceiver, the more likelihood there is for die intervention of images of musical auditory ideals.*

uma notação musical, pressupõe também a execução instrumental, já que “ler e tocar estão intimamente interligados”⁹.

Nesse sentido, Chueke (2000) enfatiza a diferença entre *sight-reading* e *sight playing*. Para a autora, o *sight-reading* é um processo pelo qual se estabelece a criação de uma imagem mental sonora do que está representado na partitura. Portanto, é um processo que cria um engajamento da escuta interior com o que está registrado na partitura e, por isso, requer uma abordagem analítica. Já o *sight playing* envolve, além do ato cognitivo, a realização motora (CHUEKE, 2000, p. 57). Isso mostra que se trata de dois momentos de um único processo (como diz WURTZ, 2009), intimamente interligados. O *sight playing* não é uma simples reação manual ao estímulo visual, mas, “para que seja efetivo, requer uma excelente comunicação entre o ouvido interno e os músculos no que diz respeito à imediata resposta aos estímulos” (CHUEKE, 2000, p. 58)¹⁰.

As considerações de Gordon (1993), Serafine (1988) e Walker (1992) podem provocar um mal-entendido quanto a dois conceitos diferentes, que são: “leitura musical” e “leitura musical à primeira vista” (LMPV). Nesse ponto, é importante salientar que o primeiro termo é mais genérico, significando leitura musical em geral, isto é, “o processo de leitura e interpretação dos vários tipos de símbolos musicais e sua conversão em som”¹¹, não implicando, dessa forma, “a precisa reprodução à primeira vista”¹² (PETZOLD, 1960, p. 271). A LMPV pressupõe uma resposta rápida ao estímulo visual que envolve duas habilidades: a primeira consistindo em percorrer visualmente e processar mentalmente a música impressa; e a segunda, em colocar os dedos no instrumento no local exato e no momento preciso (WOLF, 1976, p. 143). Além da precisão rítmica, Lehman e Kopiez (2009, p. 344) acrescentam ainda “em um andamento aceitável e com a expressão adequada”¹³.

Em resumo, essa visão exclui como LMPV a “mera decodificação da notação, especialmente o lento e cansativo tatear por notas só tentando internalizar a peça”¹⁴ (LEHMANN; McARTHUR, 2002, p. 135-136). Esses últimos autores afirmam ainda que,

⁹ *Since reading and playing are closely interconnected.*

¹⁰ *Sight playing, in order to be effective, requires an excellent communication between inner ear and muscles, in terms of immediate response to the stimulus.*

¹¹ *The process of reading and interpreting the various kinds of music symbols and converting these symbols into sound.*

¹² *Accurate reproduction at the first sight.*

¹³ *At an acceptable pace and with adequate expression.*

¹⁴ *The mere deciphering of the notation, especially the tediously slow groping for notes with nothing more in mind than to internalize the piece.*

ao invés de se considerar uma definição estática de LMPV, seria mais útil visualizar uma linha de tempo de ensaio de uma determinada peça, na qual, em um primeiro momento, avalia-se a execução da peça sem nenhuma preparação e, em um momento posterior, a execução da mesma peça depois de exaustivo estudo. A LMPV estaria entre esses extremos e demandaria que a música fosse “fisicamente executada (gesticulada, murmurada ou, melhor dizendo, transformada em som) em um tempo aceitável e com uma expressão apropriada.” (LEHMANN; McARTHUR, 2002. p. 135-136)¹⁵.

Para definir LMPV, alguns autores usam expressões como performance “pouco ou não ensaiada”¹⁶ (LEHMANN; KOPIEZ, 2009, p. 344); ou “não premeditada”¹⁷ (SLOBODA, 1986, p. 67); ainda “performance inicial de uma peça [...] sem extensiva preparação ou conhecimento prévio”¹⁸ (ORMAN et al., 2007, p. 36). Outros autores são mais estritos usando expressões como “sem nenhuma prática precedente”¹⁹ (GABRIELSSON, 2003, p. 243); “sem estudo preparatório”²⁰ (APEL, 1969, p. 775); “sem o benefício da prática”²¹ (WOLF, 1976, p. 143); performance “não ensaiada”²² (PENTTINEN, 2011, p. 197; KOPIEZ, 2006, p. 97; KOPIEZ, 2008, p. 41-42). É importante deixar claro que a LMPV instrumental difere da vocal (solfejo)²³, pois esta, por definição, significa “cantar a partir da notação sem a assistência de um instrumento musical e sem ter escutado a melodia anteriormente”²⁴ (KILLIAN, 1991, p. 216). O solfejo “envolve elementos de associação e de imaginação”²⁵ (APEL, 1969, p. 775) e está mais relacionado com a escuta interior que com as ações físicas que caracterizam a leitura instrumental.

Para fins desta tese, parte-se do princípio de que a LMPV é a performance inicial de uma peça e que há um tempo — mesmo que curto — de preparação antes de a mesma ser iniciada. Nesse tempo inicial de preparação, geralmente são observados armaduras de clave, tonalidade, fórmula de compasso e andamento; assim como se faz uma breve análise formal, determinando pontos de partida e de chegada como seções,

¹⁵ *Physically played (gestured, softly voiced, or otherwise sounded) at an acceptable tempo and with appropriate expression.*

¹⁶ *Non- or under-rehearsed.*

¹⁷ *Unpremeditated.*

¹⁸ *Initial performance of a piece of music without extensive preparation or prior acquaintance.*

¹⁹ *Without any preceding practice.*

²⁰ *Without preparatory study.*

²¹ *Without benefit of practice.*

²² *Unrehearsed.*

²³ *Sight-singing.*

²⁴ *To sing from notation without assistance of a musical instrument or without hearing it first.*

²⁵ *Involves elements of association, and imagery.*

frases e elementos de frase. Fireman (2010, p. 25) defende que esse tempo não pode permitir um pré-estudo, isto é, um ensaio mental da peça. Esse “ensaio mental, nada mais é do que tentar imaginar como se tocaria aquela peça no instrumento, tentando pensar na digitação a utilizar e resolvendo em parte os problemas técnicos antecipadamente” (FIREMAN, 2010, p. 25). Fica difícil estipular quanto tempo um leitor teria de preparação. Sloboda (1986), por exemplo, ao apresentar os resultados de uma pesquisa sobre leitura ao piano, pede a cada participante que “não demore ao olhar a peça, mas inicie dentro de cinco segundos após ver a página”²⁶ (SLOBODA, 1986, p.76). Sendo assim, considerando-se a definição mais geral como a de Lehmann e McArthur (2002, p. 135-136), que apresenta dois extremos: de um lado, “executar uma peça sem nenhuma preparação” e, do outro, “executar a mesma peça depois de exaustivo estudo”, este trabalho prioriza o primeiro caso, sem, no entanto, eliminar o segundo, visto que ambos nutrem-se mutuamente.

Ao tratarem da leitura instrumental, as definições discutidas acima não definem um instrumento específico, isto é, não discorrem sobre como as características de cada instrumento influenciam no resultado da leitura. Para o violão, instrumento abordado aqui, uma tarefa de leitura à primeira vista é influenciada por alguns elementos próprios do instrumento. Dessa forma, uma possível definição da leitura à primeira vista dentro do contexto do violão poderia ser estabelecida como: abordar ao violão, pela primeira vez, uma partitura em escrita ortocrônica²⁷, o que pressupõe, primeiramente, um processo mental de decodificação e de escuta interior. Porém, nesse processo, também se deve considerar decisões mentais imediatas (prévias ou mesmo emergentes durante a leitura) sobre mudanças de posição, mudanças de registro, equíssonos, cordas soltas e digitação; baseadas na experiência do violonista, com as características inerentes ao seu instrumento, fatores que influenciarão o resultado da tarefa.

²⁶ Do not extensively preview the piece but start playing within five seconds of looking at the page.

²⁷ Faz referência à notação tradicional usada na música ocidental de concerto. Introduzido por Gardner Read (1979, p. 23-24) “este conceito derivado de orto = correto, certo e chrónos = tempo, define a correspondência que facilita a compreensão de altura e duração, sincronicamente, com a clareza individual e a concisão característica para cada símbolo no espaço da partitura, facilitando a performance e a memorização” (BAIRRAL, 2010, p. 122). BAIRRAL, Adeilton. Imbricações de um objeto cognitivo, visual, histórico e cultural. A prática luso-brasileira da notação musical antiga até o século XIX. **Revista do Conservatório de Música**, Pelotas, n. 3, p.115-149, 2010.

3.2 LEITURA NO CONTEXTO DO VIOLÃO

Em textos anteriores (BOGO, 2013, p. 2; 2007, p. 1), trato especificamente do violão de concerto. Uma vez que a maior parte do seu repertório é composto por peças solo, o caráter intimista e solitário do estudo e da performance é inegável. É também importante lembrar a capacidade limitada de volume do instrumento, o que dificulta sua utilização com outros instrumentos mais sonoros. Dentro desse contexto de estudo solo, a LMPV adquire um caráter secundário, pois não há a necessidade imediata de decifragem do código. Tratando dessa característica do violão, Arôxa (2013b, p. 256) sustenta que:

[...] a ênfase no repertório solista o torna [o violonista] pouco frequentador de performances em grupo. Reciprocamente como causa e consequência, essa lacuna provoca déficits na habilidade de leitura à primeira vista e resolução de problemas na preparação também da performance solista.

Os instrumentistas de orquestra, por exemplo, têm maior probabilidade de desenvolver a leitura no seu dia a dia, pois, além da renovação constante de repertório, o ensaio insere um elemento balizador: os músicos de orquestra trabalham com material novo, com andamento estabelecido pelo maestro, sem que se tenha tempo de voltar para reler — mesmo que haja tempo para posterior prática individual. Esses elementos proporcionam, certamente, um campo fértil para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Há de se levar em conta que a hipótese levantada acima por mim (BOGO, 2013, 2007) e por Arôxa (2013b) — de que a dificuldade de leitura pode ser relacionada ao caráter intimista do instrumento —, apesar de ser uma concepção de senso comum, bastante lógica, é de difícil comprovação. Uma segunda hipótese seria a herança conservatorial do ensino do instrumento, que visa à formação de virtuosos. Henrique Pinto, em entrevista a Malaquias (2009, p. 38), fala dessa ansiedade em fazer o aluno ser capaz de executar a peça em pouco tempo, levando a uma repetição de passagens curtas “para tocar logo” — o que deixa o desenvolvimento de outras habilidades, como a leitura à primeira vista, em segundo plano. Arôxa (2013a) afirma ainda que a necessidade de desenvolver a habilidade de LMPV é pouco discutida no contexto do violão. Entretanto, o autor cita como sendo importante para o instrumentista a “necessidade de ampliar o conhecimento de estilos e gêneros no repertório; otimizar o

processo de preparação da performance [...]; e lidar com prazos” (ARÔXA, 2013a, p. 111). Uma discussão mais aprofundada sobre os hábitos de ensino-aprendizagem do violão é apresentada no Capítulo 5.

Além dos pontos levantados por Henrique Pinto (MALAQUIAS, 2019, p. 38), Arôxa (2013b) e Bogo (2013; 2007); o violão apresenta algumas características que podem influenciar o resultado de uma tarefa de LMPV. Nesse sentido, Pastorini (2016) cita o que ele chama de peculiaridades que dificultam a leitura ao violão:

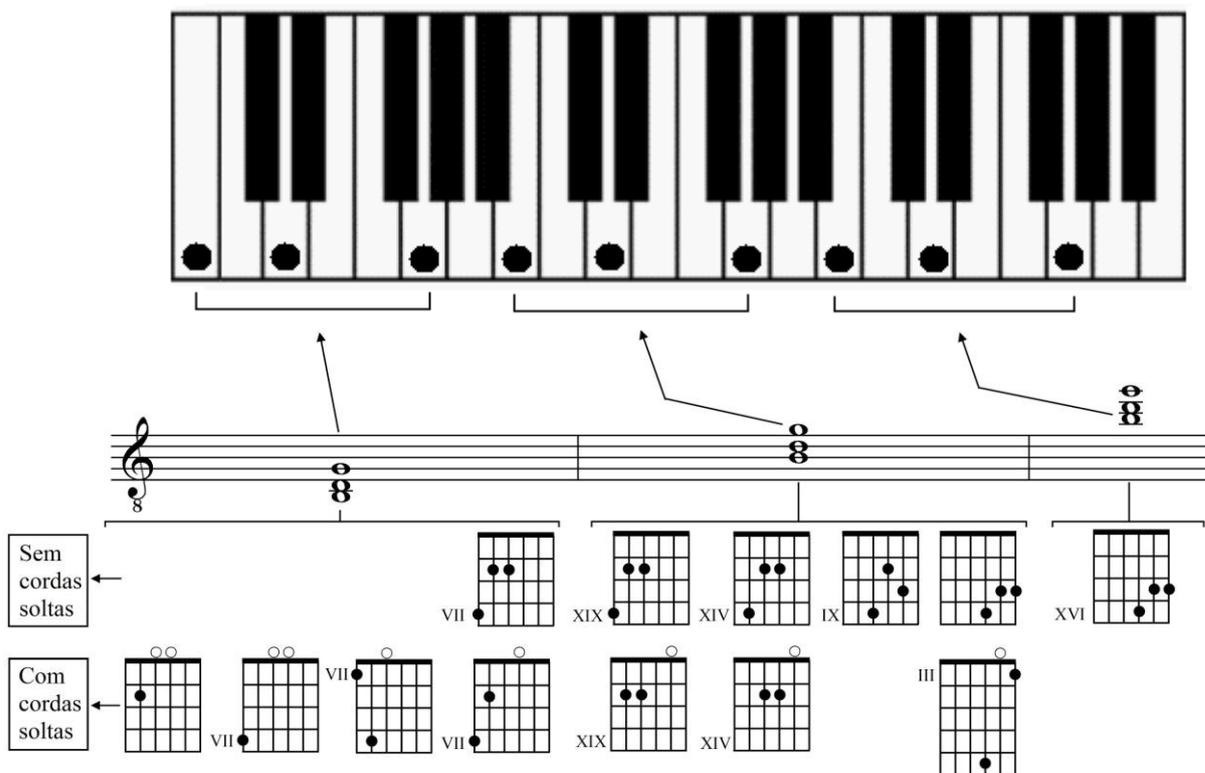
Dentre estas, podemos citar o fato de que uma mesma nota pode ser tocada em diferentes lugares da escala, a assimetria de movimentos entre as mãos, as diferentes distâncias entre trastes dependendo da posição, a complexidade harmônica do instrumento, dentre outras. (PASTORINI, 2016, p. 26).

O fato de a mesma nota ser encontrada em várias posições no braço do violão é também abordado por outros autores como Danner (1982, p. 2), Bogo (2013, p. 3) e Pastorini (2011, p. 1). Isso se dá porque, a partir de um mesmo estímulo visual, pode-se ter variadas resoluções motoras, o que dificulta, obviamente, a leitura no instrumento — principalmente no caso de se ter, como na LMPV, a necessidade de um reflexo imediato. Arôxa (2013c, p. 48) lembra que um “Mi 3²⁸, por exemplo, pode ser encontrado em cinco lugares diferentes do braço do violão (som fundamental); [isso] sem contar com os sons harmônicos [...]”.

Considerando um simples acorde e comparando as possíveis resoluções mecânicas entre um violão e um teclado, por exemplo, percebe-se a quantidade de opções que se pode ter. A Fig. 1 ilustra esse aspecto, apresentando uma comparação das resoluções de um acorde (Sol Maior na 1ª inversão) em um teclado e no violão. Os círculos pretos no teclado mostram onde se colocar os dedos para realizar o acorde. O mesmo se aplica ao violão, sendo a primeira linha sem a utilização de cordas soltas e a segunda com (ver círculos brancos fora do diagrama que representam cordas soltas). Os números romanos indicam a casa onde se deve realizar o acorde.

²⁸ Nota real escrita no violão uma oitava acima.

FIGURA 1 – Comparação das resoluções motoras de um mesmo estímulo visual entre um teclado e um violão



FONTE: O autor (2020).

Na Fig. 1, observa-se a diferença na quantidade de opções de resolução motora para um mesmo estímulo visual. Essa característica dificulta sobremaneira a leitura ao violão, principalmente em se tratando de uma leitura à primeira vista. No caso do segundo acorde, por exemplo, temos sete formas de realizá-lo sem alterar suas alturas. Há, obviamente, uma alteração de timbre, dependendo da corda ou da região que o violonista decide montar o acorde. A saber, (1) o violão tem dois tipos de cordas: os bordões, constituídos de finos fios de nylon enrolados em metal; e as primas, constituídas de um único fio de nylon. Dessa forma, uma mesma nota tocada em cordas diferentes terá, obviamente, timbres diferentes. (2) Além disso, notas mais próximas da caixa de ressonância possuem um timbre mais encorpado em comparação com as notas mais próximas das tarrachas (pestana). Por último, (3) a mistura entre cordas soltas e presas cria uma combinação de timbre e de afinação impossível de se encontrar nos instrumentos de tecla, por exemplo. A escolha do local no braço do instrumento no qual será realizado o acorde se dá segundo o caráter musical da peça, por questões de *legato* ou por conforto mecânico. No caso de uma leitura à primeira vista, ter que decidir entre

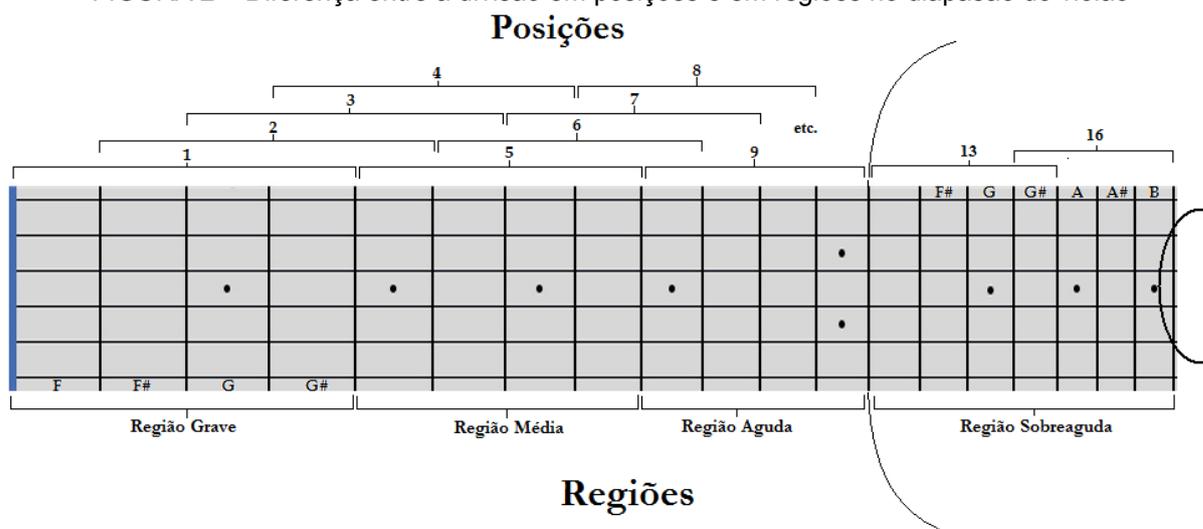
sete opções para um mesmo acorde (como no caso da Fig. 1) pode paralisar o processo de leitura.

Um outro fato interessante que se observa na Fig. 1 é a comparação da realização motora em uma mudança de oitava. Nota-se que, para o teclado, na mudança de registro para execução de oitavas pode se manter, na maioria dos casos, a mesma posição dos dedos e da mão, pois a distância entre as teclas correspondentes às notas do acorde é a mesma. No violão, devido ao uso de cordas soltas ou presas e à sua afinação não linear (ver Fig. 3 abaixo); uma mudança de oitava é também uma mudança de “dedos”, isto é, de configuração da mão.

Obviamente, os teclados têm outras dificuldades de leitura que não são encontradas no violão — como a possibilidade de tocar até dez notas ao mesmo tempo, a independência das mãos e a leitura simultânea em duas claves diferentes —, o que sugere que essa dificuldade de leitura ao violão possa ser uma questão mal abordada em seu ensino. Uma forma de enfrentar essa dificuldade no instrumento é a divisão do braço em posições ou regiões. Por posição entende-se a casa em que se encontra o dedo 1 (indicador da mão esquerda). Assim, se o dedo um está na casa um, estamos na I posição; se está na casa dois, II posição e assim por diante. Dessa forma, divide-se o braço do violão em 16 posições diferentes, trabalhando, assim, as características de cada uma. Já o termo região divide o diapasão do violão em quatro regiões diferentes: região grave, região média, região aguda e região sobreaguda.

A Fig. 2 a seguir ilustra a diferença entre a divisão em posições e em regiões no diapasão do violão. Acima se vê a divisão em 16 diferentes posições, contendo quatro casas cada uma. Abaixo se observa a divisão em quatro regiões. Nota-se que a região sobreaguda engloba sete casas — e não quatro como as outras posições e regiões:

FIGURA 2 – Diferença entre a divisão em posições e em regiões no diapasão do violão



FONTE: O autor (2020).

Em um texto de 2007, esboço minha preocupação sobre a forma como é abordado o ensino da posição das notas no diapasão do violão. Por esse motivo, imagino um método organizado segundo uma divisão do braço em regiões:

O primeiro passo do método [que] será proposto aqui é fazer um mapeamento das notas no braço do violão, tentando dividi-lo em regiões específicas e entendendo a dinâmica irregular das notas. Entenda-se por região o grupo formado por cada quatro casas no braço do instrumento, sendo que, da 1ª para 4ª casa, é a primeira região; da 5ª para 8ª é a segunda região, e assim por diante. Entenda-se por posição a casa onde se posiciona o dedo 1 (indicador da mão esquerda). Desta forma, uma mão na 3ª posição estará abrangendo a 1ª e a 2ª regiões, sendo que esta se posiciona da 3ª à 6ª casas. Seguindo esta linha de pensamento, primeiro se realizará o estudo de regiões, buscando uma melhor fixação das notas no braço do instrumento; depois se realizará o estudo de posição, misturando diversas regiões. (BOGO, 2007, p. 6).

Esse conceito de região foi então replicado por Arôxa (2012, p. 77; 2013c, p. 48), passando a ser atribuído a mim por razão do texto supracitado. Posteriormente, ao analisar mais profundamente os três volumes da *Escuela Razonada de la Guitarra*, de Emilio Pujol, descobri que o autor já utilizava o conceito de região em seu primeiro livro, porém não usando números (região 1, 2, 3 etc), mas designando como região grave, média, aguda e sobreaguda (PUJOL, 1956, p. 48). Impossível saber (também desnecessário) se Pujol foi o primeiro a utilizar (ou cunhar) o termo. É importante notar que, nos três livros escritos por Pujol, os conceitos de posição ou região são usados de maneira teórica, isto é, são apresentados apenas como uma divisão do braço do instrumento, não ensinando exercícios ou estudos para trabalhar essa especificidade.

Por fim, em 2012, minhas inquietações sobre o assunto culminaram na composição dos *Onze études de région*, que serão melhor apresentados no item 3.4 desta tese. Ao compor esses estudos, em respeito a Pujol, passo a utilizar sua terminologia, organizando-os em estudos para a região média, aguda e sobreaguda.

Em relação aos métodos/livros de ensino, a divisão do diapasão em posições é encontrada desde métodos “clássicos” como Carcassi (1946²⁹, p. 10, 46) e Carulli (1965³⁰, p. 45). Nesses métodos, em suas primeiras edições, na primeira metade do século XIX, exercícios dedicados a uma posição específica já podem ser encontrados. Importante lembrar também que esses dois métodos são citados por Taborda (2011, p. 70, 73) como os “primeiros rudimentos da técnica do violão divulgados e amplamente aceitos” no Brasil de meados do século XIX, sendo, dessa forma, relevantes para a construção de uma escola³¹ brasileira de violão.

Ainda considerando as características que influenciam a leitura ao violão, Pastorini (2011, p. 4) aborda a questão das tonalidades não confortáveis para o instrumento, que “podem virar um obstáculo na execução satisfatória da leitura à primeira vista no violão”. Devido à afinação padrão do violão, as tonalidades em sustenidos são as preferenciais, já que há maior possibilidade de utilizar as cordas soltas do instrumento³², resultando, dessa forma, num maior conforto na execução dos trechos (ARÔXA, 2013c, p. 50-54; PASTORINI, 2011, p. 4).

Por fim, sobre a afinação do violão, vê-se que esta é quase sempre efetuada em quartas justas, com exceção da terça maior entre a 3^a e 2^a cordas. Isso adiciona também uma dificuldade na realização motora da leitura, já que, ao passar por essas cordas, há uma relação diferente da posição das notas, isto é, a nota que está na corda abaixo

²⁹ Essa edição revisada foi utilizada pela clareza de sua impressão. O método é, entretanto, mais antigo, já que Matteo Carcassi viveu entre 1792 e 1853. A edição mais antiga encontrada datada é a seguinte: CARCASSI, Matteo. **Méthode complète pour la guitare**: divisée en trois parties - op. 59. Schott, 1835.

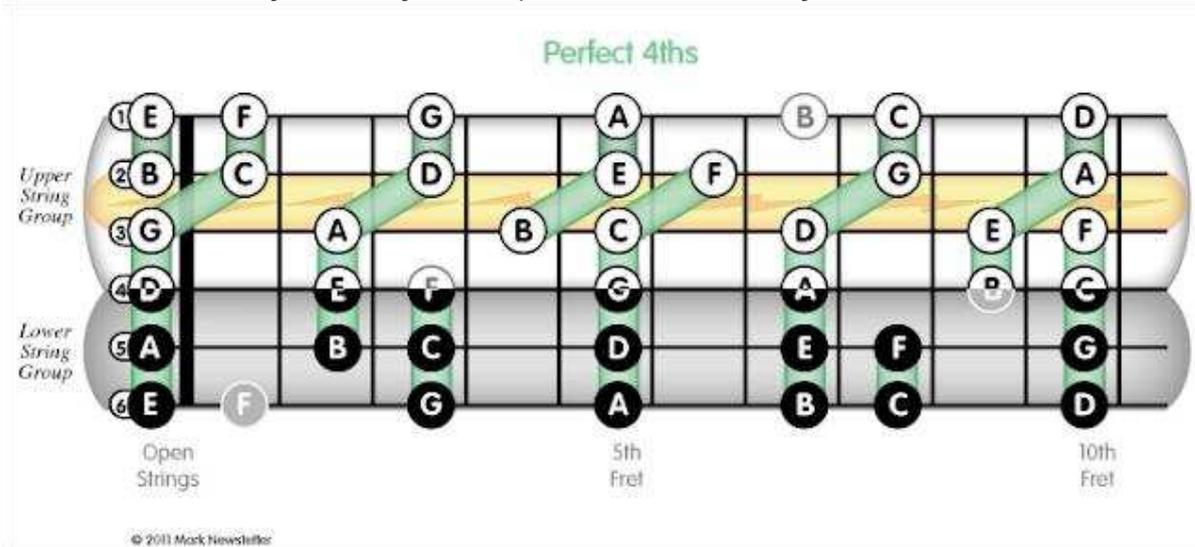
³⁰ Essa edição revisada foi utilizada pela clareza de sua impressão. O método é, entretanto, mais antigo, já que Carulli viveu entre 1770 e 1841. A edição mais antiga encontrada datada é a seguinte: CARULLI, Ferdinando. **Metodo completo per chitarra - op. 27**. F. Lucca, ca. 1810.

³¹ O termo “escola” é aqui utilizado de forma ampla, sem significar que há (ou que não há) características suficientes para se afirmar que exista uma escola de violão que seja reconhecida como brasileira. Dessa forma, usa-se o termo quase como sinônimo de tradição, isto é, com outras formas de ensinar/aprender o instrumento no Brasil, os métodos em questão são importantes na construção da tradição do violão no país. Por não ser o foco desta tese discutir essas questões, pensa-se que o tema mereceria maior atenção em trabalhos futuros.

³² Primeiramente, é importante lembrar que o violão é um instrumento transpositor de oitava, isto é, tudo o que está escrito soa uma oitava abaixo no instrumento. Assim, a afinação padrão do violão — considerando as notas escritas — é de Mi 2, Lá 2, Ré 3, Sol 3, Si 3 e Mi 4. Tendo os baixos (bordões) soltos em Mi 2, Lá 2 e Ré 3, é óbvio imaginar, num contexto tonal, que essas cordas seriam utilizadas como graus estruturantes de uma composição (tônicas, dominantes ou subdominantes).

adjacente não é mais uma quarta justa, mas uma terça maior. A Fig. 3 ilustra esta situação, com a linha verde mostrando a relação de quartas entre uma corda e outra. Dessa forma, a quarta que está na mesma casa em relação à corda adjacente passa para a próxima casa quando se trata da 2ª para a 3ª corda. Importante notar que a corda mais aguda está na parte superior da imagem.

FIGURA 3 – Diferença de afinação da 3ª para a 2ª corda em relação às outras cordas do instrumento



FONTE: Newsletter (2011).

Essa característica da afinação não é encontrada, por exemplo, em instrumentos de corda friccionada como o violino, a viola, o violoncelo e o contrabaixo — que são afinados sempre em quintas ou quartas (no caso do contrabaixo). Apesar de esses instrumentos terem também equíssonos — fator que dificulta a leitura —, eles são usados, em geral, sob uma perspectiva predominantemente melódica e não harmônica ou polifônica. Dessa forma, o violão combina escrita polifônica, equíssonos, afinação não linear e maior quantidade de cordas que os instrumentos citados acima. Essas características dificultam claramente o processo de leitura no instrumento.

Devido à importância de se desenvolver a habilidade de leitura musical à primeira vista (LMPV) ao violão, somada às dificuldades apresentadas pelos autores acima, este trabalho se justifica no sentido de tentar minimizar os problemas desta habilidade específica, tema pouco explorado em termos de pesquisa acadêmica. Nesse âmbito, deve-se levar em conta que a notação no instrumento também se modificou com os anos e é um elemento importante a se considerar no processo de leitura, como destacado a seguir.

3.2.1 Notação

Nesta seção, é traçado um panorama dos diferentes tipos de notação que foram utilizados para a escrita da música composta para os antecessores do violão, em distintos períodos da história. Notações como tablatura, alfabética, cifra, ortocrônica³³ etc. conviveram — e algumas ainda convivem — como ferramentas importantes para o ensino e para a propagação do repertório desses instrumentos relacionados. Além disso, são apresentadas as diferentes formas de notação utilizadas no violão e em instrumentos antigos, como vihuela, alaúde e guitarras; demonstrando, sempre que possível, vantagens e desvantagens na utilização de diferentes sistemas.

Deixa-se aqui estipulado que, para esta tese, o termo “violão” só é usado quando se tratar do instrumento em suas características modernas, isto é, aquele desenvolvido no final do século XIX, pelo luthier espanhol Antonio Torres Jurado (1817–1892). Dessa forma, assume-se a mesma postura adotada por Norton Dudeque (1994, p. 74, 77), que também serviu de base para estas reflexões, pois, em português brasileiro, o termo “guitarra” hoje se refere à guitarra elétrica surgida na primeira metade do século XX. Resumindo, neste texto, a palavra “guitarra” é utilizada para designar os instrumentos antigos até a época de Torres, reservando o termo “violão” para ser usado a partir de então. Quando houve a necessidade de mencionar a guitarra de nossos dias (elétrica), optou-se pelo termo “guitarra elétrica”.

Notações de ação, como a tablatura, tiveram um importante papel na história dos antecessores do violão. Comparando os instrumentos de formato e técnica similares ao violão — como a guitarra barroca e o alaúde —, Dudeque (1994, p. 9) considera a vihuela como o “instrumento mais antigo que possa ser relacionado ao violão moderno”. Para a vihuela — e para todos esses instrumentos antigos citados —, nos séculos XVI e XVII e grande parte do século XVIII, a tablatura é o principal sistema de notação (PUJOL, 1956, p. 59; DUDEQUE, 1994, p. 42). A afinação da vihuela é muito próxima daquela utilizada no violão moderno, com exceção da terça maior, que está entre a 4^a e a 3^a corda (no violão, encontra-se entre a 3^a e a 2^a — ver Fig. 3 acima). Importante lembrar o uso de cordas duplas (ordens) afinadas em uníssono (podendo a primeira corda ser simples). Assim, considerando a 6^a corda como Mi, do grave para o agudo, tem-se Mi, Lá, Ré, Fa#,

³³ Ver nota de rodapé na p. 21.

Si e Mi, isto é, 4ª J, 4ª J, 3ª M, 4ª J e 4ª J³⁴. Isso faz com que todo repertório de vihuela seja facilmente adaptável ao violão, principalmente afinando a 3ª corda em Fá #. Como a tablatura representa um local no diapasão, isto é, uma ação, para que a leitura seja possível, é imprescindível que a afinação do instrumento seja a mesma. Dessa forma, a tablatura, diferentemente do sistema ortocrônico, não permite a leitura por instrumentos diferentes, isto é, cada instrumento possui sua tablatura específica.

Em resumo, a tablatura representa onde colocar o dedo, em qual corda e em qual casa. Dessa forma, cada linha representa uma corda, e o número sobre a linha, a casa (sendo “0” para corda solta e “X” para 10ª casa). Observa-se também que o ritmo é apresentado na parte superior da tablatura (Fig. 4 e 5). A ordem de representação das cordas, em geral, é da 6ª para a 1ª corda (Fig. 4), porém Luis Milán, no livro *El Maestro*, inverte essa ordem, representando as linhas da 1ª à 6ª corda (Fig. 5) (PUJOL, 1956, p. 61; DUDEQUE, 1994, p. 12).

FIGURA 4 – Comparação do início da obra para vihuela *Quatro diferencias sobre guarda me las vacas*, de Luys de Narvaez, em tablatura e em notação moderna (escrita ortocrônica)

FONTE: Narvaez (1538, não p.); Goldau (2016, não p.— transcrição).

³⁴ Dudeque (1994, p. 11-12) lembra que havia uma família de vihuelas de tamanhos e afinações diferentes, sendo as afinações mais comuns, do grave para o agudo, Sol, Dó, Fá, Lá, Ré, Sol; e Lá, Ré, Sol, Si, Mi, Lá. Observa-se que a afinação muda, porém, a sequência de intervalos continua a mesma. Dudeque lembra também a inexistência de uma afinação absoluta na época. Assim, ao levar em conta as notas que afinam os instrumentos antigos, deve-se considerar apenas a relação entre elas e não as alturas absolutas.

FIGURA 5 – Comparação do início da *Fantasia I* para vihuela, de Luis Milán, em tablatura e em notação moderna

FONTE: Milán (1536, não.p.); Fraga (1995, p. 1 – transcrição).

As guitarras de 4 ou de 5 ordens (guitarras barrocas) também utilizam a tablatura como meio de escrita. A guitarra de 4 ordens tem duas afinações principais conhecidas: a *temple nuevo* e a *temple viejo* (SPARKS; TYLER, 2007, p. 6; DUDEQUE, 1994, p. 26). A *temple nuevo* é muito parecida com a afinação da vihuela, basta retirar a 1ª e a 6ª cordas. Considerando-se os intervalos, tem-se 4ª J (ou 5ª J), 3ª M e 4ª J.

FIGURA 6 – Duas afinações conhecidas para a guitarra de 4 ordens.

FONTE: Sparks e Tyler (2007, p. 6).

Na afinação da Fig. 6, observa-se o uso do bordão (*bourdon*) na IV ordem. Dudeque (1994, p. 27) lembra que era comum, principalmente no repertório italiano, não afinar a IV ordem à distância de 8ª (*bourdon*). Isso resultaria em uma afinação reentrante, isto é, a terceira corda como a mais grave.

Afinações reentrantes também podem ser observadas na guitarra de 5 ordens. Sua afinação é muito parecida com a da guitarra de 4 ordens, sendo 4ª J (ou quinta acima quando reentrante), 4ª J, 3ª M e 4ª J.

FIGURA 7 – Possíveis afinações para a guitarra de 5 ordens



FONTE: Dudeque (1994, p. 33).

Sobre as diferentes afinações apresentadas em ordem alfabética na Fig. 7, Dudeque (1994, p. 33) afirma que a afinação “a” seria provavelmente um erro por a 3ª M estar entre a 4ª e a 3ª cordas; “b”, forma corrigida da afinação apresentada em “a” por Scipione Cerreto, em 1601; “c”, afinação segundo o método *Guitarra Española de cinco órdenes* por Juan Carlos Amat (1572–1642); e “d”, afinação reentrante apresentada no *Método mui facilissimo para aprender a tañer la guitarra a lo español*, por Luis Briçeno, de 1626. Nessa figura, é interessante notar ainda que a afinação “c” já se aproxima bastante do violão moderno.

Para as guitarras de 4 e 5 ordens, observa-se o uso de três tipos de tablaturas distintas: a italiana, a francesa e o Sistema Alfabeto (PUJOL, 1956, p. 56-66; DUDEQUE, 1994, p. 42-48; SPARKS; TYLER, 2007, p. 165-175). A italiana³⁵ é a mesma já apresentada para a notação da música para vihuela, isto é, linhas representando cordas da 5ª (ou 4ª) para a 1ª (como na Fig. 4); números representando as casas no diapasão

³⁵ Pujol (1956, p. 64) refere-se também à tablatura espanhola como sinônimo da italiana.

do instrumento³⁶; e ritmo notado acima da tablatura. A tablatura francesa, por sua vez, utiliza letras para representar as casas (a= corda solta, b= 1ª casa, c= 2ª casa e assim por diante). A representação das cordas está também invertida, isto é, da 1ª à 5ª (ou 4ª). O ritmo é notado sobre as 5 linhas como anteriormente.

FIGURA 8 – Comparação entre tablatura francesa e escrita moderna (ortocrônica) do início do *Prelúdio em Ré Menor*, de Robert de Visée

The image shows two musical staves for the beginning of the 'Prelude' by Robert de Visée. The top staff is a handwritten French lute tablature, starting with the word 'Prelude' in cursive. It features a treble clef and a 7/8 time signature. The notes are represented by letters: 'f' (first finger), 'a' (open string), 'b' (first fret), and 'c' (second fret). The bottom staff is a modern musical notation in G-clef, 7/8 time, showing the same melody with fingerings (1, 4, 0, 4, 1, 0, 1, 0, 4, 0, 4, 2) and a bass line with fret numbers (3, 2, 1, b) and a final chord with a sharp sign.

FONTE: Visée (1686, p. 5). Nesyba (2018, p.1 – transcrição).

Ainda sobre as tablaturas, não se pode deixar de citar o repertório escrito para o alaúde, que também é executado no violão moderno (sendo os dois instrumentos pertencentes a uma mesma família de cordofones). Segundo Sadie (1994, p. 16), apesar de variadas afinações utilizadas no instrumento, duas se consagraram e foram posteriormente conhecidas como: afinação renascentista (Sol 1, Dó 2, Fá 2, Lá 2, Ré 3 e Sol 3); e afinação barroca (Lá 1, Ré 2, Fá 2, Lá 2, Ré 3 e Fá 3). Bordões afinados diatonicamente (segundo a tonalidade da peça) foram sendo acrescentados e, em meados do século XVIII, muitos alaúdes podiam ter 13 ou 14 ordens (SADIE, 1994, p.16). Dessa forma, a partir da 7ª, as cordas eram apenas executadas soltas, isto é, elas ficavam na parte exterior do diapasão do instrumento, não permitindo o uso da mão esquerda. Essas cordas adicionadas no registro grave do instrumento eram representadas com letras e números abaixo da tablatura (comumente francesa):

³⁶ A partir do 10º traste, temos: X, ii e I2.

FIGURA 9 – a) Tablatura francesa com a notação das cordas adicionais utilizadas em um alaúde com 13 cordas (ordens). b) Transcrição para notação moderna

a:



b:



I. II. III. IV. V. VI. VII. VIII. IX. X. XI. XII. XIII. Saitenchor.

FONTE: Bruger (1921, p. 4).

Considerando os dois tipos mais comuns de afinações para o alaúde apresentados acima, a afinação renascentista é a que mais se relaciona com a afinação do violão moderno (sendo a mesma da vihuela — 4^a J, 4^a J, 3^a M, 4^a J e 4^a J). Isso faz com que tablaturas para alaúde com essa afinação possam ser facilmente lidas no violão caso se afine a 3^a corda em F^á #. Já a afinação barroca apresenta um acorde de Ré menor em suas primeiras seis cordas, não considerando os bordões (ver Fig. 9). Essa afinação e a falta de bordões tornam a transcrição dessas peças para o violão menos idiomática e impossibilita uma leitura direta na tablatura.

Segundo Dudeque (1994, p. 43), o Sistema Alfabeto aparece pela primeira vez em 1606, no livro *Nuova inventione d'intavolatura per sonare li baletti sopra la chitarra spagnola*, de Girolamo Montesardo. Antes disso, porém, Carlos Amat ([ca 1586], p. 41) já apresenta um sistema de tabela de acordes representados por números, conhecido por “cifras catalãs” (PUJOL, 1956, p. 64; SPARKS; TYLER, 2007, p. 42). O sistema de Amat apresenta acordes maiores e menores numerados e organizados em uma sequência de quartas. Em 1626, Luis de Briceño, em seu livro *Metodo mui facillissimo para aprender a tañer la guitarra a lo español...*, apresenta uma outra tabela de acordes representados por números — organizados, entretanto, de forma aleatória —, denominados de “cifras castillanas” (SPARKS; TYLER, 2007, p. 149). Apesar dessa variedade de abordagens, o Sistema Alfabeto foi, segundo Sparks e Tyler (2007, p. 167),

o mais difundido no século XII³⁷. Interessante notar, também, que diferentes autores acrescentaram acordes ampliando o sistema (como Foscarini “Alfabeto Dissonante” e Calvi “Alfabeto Falso”³⁸). Abaixo, é possível observar o Sistema Alfabeto e sua realização em tablatura francesa, italiana e em escrita ortocrônica. Nota-se que a afinação usada já é semelhante à do violão moderno, porém, sem a 6ª corda.

FIGURA 10 – Sistema Alfabeto e sua realização em tablaturas francesa, italiana e notação moderna

The image shows a musical score for 'Alphabet Française' by F. Corbetta. It consists of three staves. The top staff is labeled 'Alphabet Française' and 'F. Corbetta' and contains French lute tablature. The middle staff is labeled 'Italiano' and contains Italian lute tablature. The bottom staff is labeled 'En notación actual' and contains modern notation. The score is marked 'Ej. Ex. 86' on the left side.

FONTE: Pujol (1956, p. 64)³⁹.

Segundo Sparks e Tyler (2007, p. 42), o surgimento do Sistema Alfabeto é, provavelmente, uma resposta à mudança no estilo musical observada no último quarto do século XVI. Os autores lembram que:

[...] o estilo monódico exigia um instrumento acórdico, cuja técnica permitisse acompanhar o cantor da maneira mais clara e transparente possível, de forma que as letras das canções pudessem ser ouvidas e entendidas sem dificuldade. Além disso, à medida que o novo estilo evoluía — e os monodistas começavam a experimentar mudanças harmônicas não usuais e inesperadas no acompanhamento —, um instrumento acórdico tendia a ser também bastante flexível em termos de “tonalidades” nas quais conseguia tocar⁴⁰.

³⁷ Sparks e Tyler (2007) usam os termos Sistema Alfabeto, Alfabeto Italiano ou Alfabeto Napolitano como sinônimos em todo seu livro.

³⁸ Ver Dudeque (1994, p. 45); Sparks e Tyler (2007, p. 168).

³⁹ A realização em notação moderna é do próprio Pujol. Porém, a comparação entre as duas tablaturas está no início do *Varii Scherzi di Sonate, Libro 4*, de Francesco Corbetta (1648, não p.).

⁴⁰ [...] *monodic style required a chordal instrument whose technique allowed it to accompany the singer in as clear and transparent a manner as possible, so that the words of the song could be heard and understood without difficulty. Moreover, as the new style evolved and monodists began to experiment with unusual or unexpected harmonic shifts in the accompaniment, the chordal instrument also had to be very flexible in terms of the 'keys' in which it could play.*

Essa flexibilidade também se dá pelo fato de que os instrumentos com trastes experimentavam, já no século XVI, o uso de temperamento igual — o que não acontecia com os instrumentos de tecla (LINDLEY, 2001, não p.). Isso permitia executar tonalidades distantes sem ter de alterar os trastes, possibilitando as “mudanças harmônicas não usuais” citadas acima. Heck et al. (2001, não p.) lembram que

Embora Bermudo tenha aconselhado sobre a localização de notas que não poderiam ser executadas em algumas posições devido ao ostensivo uso da afinação pitagórica, a tablatura para guitarra é, na verdade, baseada em um temperamento com a maioria dos semitons de tamanhos iguais ⁴¹.

É importante observar que o Sistema Alfabeto abordado aqui não tem ligação (apesar da aparência) com o alfabeto de cifras utilizado na prática da música popular em nossos dias. Percebe-se também que o uso de instrumentos de cordas pinçadas (como o violão) como acompanhadores do canto é uma prática bastante antiga e que formas de notar essa prática já eram comuns no fim do século XVI. A Fig. 11 apresenta a forma como o Sistema Alfabeto era notado. Os pequenos traços direcionados abaixo ou acima representam a direção na qual a mão direita do guitarrista deveria executar o rasgueo. As letras, por sua vez, representam os acordes a serem montados pela mão esquerda.

FIGURA 11 – Comparação entre o Sistema Alfabeto e a notação moderna

D = Down Stroke
U = Up Stroke

FONTE: Sparks e Tyler (2007, p. 169).

O Sistema Alfabeto era, muitas vezes, acompanhado apenas pelas letras das canções ou misturado com a tablatura (alfabeto misto), combinando estilo ponteadado e rasgueado (Fig. 12). Na Fig. 12, temos os acordes indicados pelas letras maiúsculas com

⁴¹ Although Bermudo gave advice on locating notes that might not be obtainable in some positions because of ostensibly Pythagorean tuning systems, guitar tablature is actually based on a temperament with most of the semitones equal in size.

a direção de execução especificada na quinta linha e, ao mesmo tempo, ideias melódicas indicadas pelo sistema italiano de tablatura.

FIGURA 12 – Comparação entre o Sistema Alfabeto misto e a notação moderna

The figure illustrates the comparison between the mixed alphabet system and modern notation. The top part shows a guitar fretboard with letters B, E, F, B, C, A and fingerings (0, 1, 3, 3, 1, 0, 3, 1). The bottom part shows a treble clef staff with notes and chords, with letters U and D below them.

FONTE: Sparks e Tyler (2007, p. 171).

Com uma extensa quantidade de afinações para instrumentos semelhantes (às vezes para o mesmo instrumento, como no caso da guitarra barroca e do alaúde), é compreensível o uso de uma notação de ação como a tablatura, pois é mais simples indicar um lugar no diapasão do instrumento do que apresentar um conceito subjetivo — como é o caso de uma altura específica —, que pode variar dependendo do instrumento. Apesar de sua praticidade, a tablatura foi, pouco a pouco, caindo em desuso. Nesse sentido, é impossível indicar com precisão quando a prática da utilização da tablatura deixou de existir. Entretanto, diferentes autores concordam que a mudança para a notação moderna (escrita ortocrônica) se dá na segunda metade do século XVIII (DUDEQUE, 1994, p. 53; PUJOL, 1956, p. 66; BENT et al., 2001, não p.; HECK et al., 2001, não p.).

É também óbvio imaginar que mudanças desse tipo não acontecem ao mesmo tempo em diferentes contextos e lugares, assim, cada um dos autores pesquisados procura estipular marcos que sustentam suas teses. Para Pujol (1956, p. 66), por exemplo, “a última das obras escritas em tablatura que se conhece é a de Santiago de Murcia, intitulada *Passa-calle y obras de guitarra por todos los tonos naturales y accidentales*”⁴², de 1732. Ainda segundo Pujol (1956, p. 67), o início do uso da escrita ortocrônica na guitarra é formalizado pelo padre Miguel Garcia Basilio (*fl.*⁴³ 1760-1800).

⁴² *La última de las obras escritas en tablatura que se conoce es la de Santiago de Murcia, titulada Passa-calle y obras de guitarra por todos los tonos naturales y accidentales.*

⁴³ Abreviação de “*floruit*”, termo em latim que significa, literalmente, floresceu. É usado quando é impossível saber datas de nascença ou de morte, início e fim de uma escola, personagem ou movimento. Aqui indica o tempo no qual o personagem aparece ativo na história. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/floruit>> . Acesso em: 15 jan. 2020.

Padre Basilio foi professor de nomes como Fernando Ferandière, Federico Moretti e Dionísio Aguado (SPARKS; TYLER, 2007, p. 231). Esses personagens se relacionam com a mudança na forma da escrita para a guitarra — o que pode justificar a influência de Padre Basilio no processo. Heck (2001a, não p.), por exemplo, lembra que:

Padre Basilio [...], deu-o [a Aguado] as primeiras instruções na guitarra, um instrumento para o qual a notação em tablatura era geralmente utilizada na Espanha. Por volta de 1800, Aguado, como Sor, foi influenciado pelo italiano Federico Moretti e adotou a convencional escrita na pauta para a guitarra; desde então, ambos os espanhóis publicaram sua música na forma melhorada defendida por Moretti, distinguindo as partes musicais pela direção das hastes, pelo uso de pausas etc⁴⁴.

Como se vê, a Moretti também é atribuída a separação das diferentes vozes na escrita para a guitarra:

Antes de Moretti, a música para guitarra era escrita, quer em tablatura ou em notação moderna, sem nenhum esforço em separar as diferentes partes ou em indicar uma precisão da duração total das notas. Muitos anos depois, ambos, Aguado e Sor, prestaram homenagem a Moretti como sendo o primeiro compositor para guitarra que fazia diferença entre as várias vozes em suas composições⁴⁵ (SPARKS; TYLER, 2007, p. 233-234).

Sparks e Tyler (2007, p. 235-236) lembram que os fundamentos erigidos por Moretti serão desenvolvidos, posteriormente, por Sor, que se mostrou mais rigoroso na separação das vozes, propondo mesmo a utilização de dois pentagramas com diferentes claves — o que é discutido abaixo.

Para Dudeque (1994, p. 53), o método *Arte de tocar la guitarra española por música* (1799), de Fernando Ferandière (outro discípulo do Padre Basilio), “foi o primeiro tratado a ensinar o guitarrista a ler música no pentagrama em vez de ensinar-lhe a tablatura”. Entretanto, antes disso, em 1761, Giacomo Merchi, publica seu *Le guide des ecoliers de gitarre*, uma obra didática que assume a escrita na pauta como única forma de notação. Merchi publica em Paris, em 1757, a obra *Quatro duetti a due chitarre e sei*

⁴⁴ ‘Padre Basilio’ [...], gave him his first instruction in the guitar, an instrument for which tablature notation was still commonly used in Spain. In about 1800 Aguado, like Fernando Sor, was influenced by the Italian Federico Moretti and adopted the conventional staff notation for the guitar; thereafter both Spaniards published their music in the improved manner championed by Moretti, distinguishing the musical parts by the direction of note stems, use of rests, etc.

⁴⁵ Before Moretti, guitar music had been written either in tablature or in staff notation, without any attempt to separate the different parts and without precise indications of the full duration of all notes. Many years later both Aguado and Sor paid homage to Moretti as the first guitar composer to distinguish between the various voices in his compositions.

minuetti a solo con variationi, para guitarra de cinco cordas⁴⁶. Essa última obra figura como o mais antigo exemplo de escrita ortocrônica para guitarra encontrado.

FIGURA 13 – 4º minuetto da obra *Quattro duetti a due chitarre e sei Minuetti a solo con variationi*, de Giacomo Merchi



FONTE: Merchi (1757, p. 20).

Sparks e Tyler (2007, p. 246) sustentam que “por volta de 1810 [...], a guitarra de 5 cordas e 5 ordens estava gradualmente desaparecendo em Paris”⁴⁷, e a tablatura, considerada já um sistema antigo, abolida. Como sustentado acima, uma prática não muda de maneira repentina, mas vai se moldando gradualmente às novas tendências. Assim, é impossível delimitar quando uma prática termina e quando outra começa. Sparks e Tyler (2007, p. 201) afirmam que a mudança para a escrita moderna começou, provavelmente, entre os músicos na Itália, mas os autores não desenvolvem as razões para acreditar nisso. De qualquer maneira, a pesquisa nas fontes consultadas mostra que a mudança se inicia com Merchi (1757) e, por volta de 1810, a tablatura já é considerada ultrapassada.

⁴⁶ Apesar de Merchi advogar o uso de cordas simples (SPARKS; TYLER 2007, p. 233-234), ordens ainda eram utilizadas por alguns luthiers e guitarristas até o início do século XIX (Ibid, p. 222-223).

⁴⁷ *By 1810 [...], five-string and five-course guitars were gradually disappearing in Paris.*

Conforme discutido acima (p. 23), o violão tem a possibilidade de executar a mesma nota em diversos lugares no diapasão do instrumento. O uso da tablatura facilitava a leitura nesse caso, já que é uma notação de ação, isto é, indica um local, um movimento. Ao utilizar a escrita ortocrônica, tem-se, a partir de um mesmo estímulo visual, variadas opções de realização motora, tornando a reação ao símbolo mais complicada. Por outro lado, a tablatura dificulta a escrita polifônica, já que não fica claro o quanto cada voz deve durar e, nesse sentido, ela é de compreensão mais vertical que horizontal. Além disso, ter uma notação específica para a guitarra relegava o instrumento a um mundo exclusivo, lembrando que, segundo Bosseur (1994, p. 63), a escrita ortocrônica já tinha se estabilizado como escrita geral para outros instrumentos, a partir do século XVII. Nesse sentido, Dudeque (1994, p. 54) argumenta que:

A mudança do sistema de notação da música escrita para guitarra, de tablatura para notação moderna [...] foi um passo decisivo que ampliou as possibilidades de outros compositores não guitarristas escreverem para guitarra e/ou incluírem este instrumento em obras de música de câmara.

Um fato importante a ser discutido é a escolha da clave de Sol — soando uma oitava abaixo — para a escrita da guitarra. Essa mudança é muito significativa, pois essa notação continua sendo usada até nossos dias. Para Heck et al. (2001, não p.), as convenções da escrita para violino foram utilizadas como modelo para a escrita da música para guitarra — o que pode ser observado na Fig. 13 acima. Interessante notar que, na obra já citada *Quattro duetti a due chitarre e sei minuetti a solo con variationi*, de Giacomo Merchi; o autor, em relação aos duos, sugere que o acompanhamento possa ser feito igualmente por um violino. Como se pode observar abaixo, não há diferenças entre o modo de escrita dos dois instrumentos. Entretanto, há de se ter em conta que os acordes de Dó maior estão escritos de forma guitarrística e devem ser adaptados. Além disso, a guitarra soaria uma oitava abaixo.

FIGURA 14 – Início do Dueto nº 2 da obra *Quattro duetti a due chitarre e sei minuetti a solo con variationi*



FONTE: Merchi (1757, p. 6).

Sobre o assunto da escolha da clave de Sol como forma de escrita, Dudeque (1994, p. 54) tem outra opinião:

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 essa herança preservada até hoje em dia.

Como a guitarra já tinha um registro mais grave na época da mudança na forma de notação, é bem provável que a escolha de apenas uma clave seja pelo fato de se ter considerado a escrita para violino como referência. Outra hipótese seria que, como os guitarristas estavam acostumados a ler apenas um pentagrama (ou hexagrama) de tablatura, a utilização de dois pentagramas complicaria em demasia o processo de transição, pois implicaria o aprendizado de outras claves e dividiria em dois a visão do leitor, acostumado com apenas um pentagrama. Nesse quesito, um fato importante e complicador pode ser observado: a escolha de apenas uma clave para um instrumento de três oitavas e meia de extensão exige o uso exagerado de linhas suplementares, sendo três na direção do grave e cinco no agudo (considerando a afinação padrão).

Fernando Sor, em seu opus 7, tenta atacar o problema do uso da clave de Sol — e o conseqüente uso de linhas suplementares — propondo uma nova forma de escrita para a guitarra. Na introdução à sua *Fantasie pour la guitare* (Paris, 1814), o autor pondera:

Advertência: a música para guitarra é geralmente escrita em clave de Sol, entretanto, parece-me que este método não deve ser empregado exclusivamente, a menos que contestemos na música a possibilidade da escrita com exata precisão e que não se queira afirmar que duas cordas igualmente tensionadas, da mesma bitola, mas uma apresentando o comprimento duas vezes maior que a outra, tais quais as chanterelles do violino e da guitarra, estando ambas posicionadas em Mi, produziram um unísono e não uma oitava. Eu não sou dessa opinião, e eu só emprego a clave de Sol quando o instrumento atingir as notas que entram nesse registro, e que teriam a necessidade de muitas linhas suplementares se se escrevesse na clave de contralto. (SOR, 1814, p. 1)⁴⁸.

Essas considerações resultaram na grafia apresentada na Fig. 15 abaixo. Aqui se vê a utilização de dois pentagramas, sendo o inferior sempre em clave de Fá e o superior alternando entre as claves de Sol e de Dó (terceira linha). Diferente da notação tradicional (clave de Sol soando uma oitava abaixo — tenor), nesse sistema, as notas sempre estão registradas em som real, e há uma clareza total da duração de cada voz.

FIGURA 15 – Início da *Fantasia pour la guitare* op. 7, de Fernando Sor

2

LARGO
Non tanto.

The musical score consists of four systems. The first system shows the beginning of the piece with a tempo marking of 'LARGO' and 'Non tanto.'. The guitar part is written on two staves: the lower staff is in C-clef (F4) and the upper staff is in G-clef (G4). The piano accompaniment is written on two staves. The score includes various musical notations such as 'Nat.', 'Sforz.', 'p', and 'pp'.

FONTE: Sor (1814, p. 2.).

⁴⁸ *Avertissement: La musique de guitare est généralement écrite sur la clef de sol, néanmoins cette méthode ne me paraît point devoir être employée exclusivement à moins que l'on ne conteste à la musique la faculté d'être écrite avec une exacte précision, et qu'on ne veuille prétendre que deux cordes également tendues, de la même grosseur, mais dont l'une serait d'une longueur double de l'autre, telles par exemple que la chanterelle du violon et celle de la guitare, étant montées toutes deux en Mi, produiraient un unisson et non une octave. Je ne suis pas de cette avis, et je n'emploie la clef de Sol que lorsque l'instrument doit rendre les notes qui rentrent dans sa portée, et qui auraient besoin de beaucoup de barres si on les écrivait sur la clef de contralto.*

Apesar do esforço de Sor em alterar a forma de grafar a música para guitarra, Sparks e Tyler (2007, p. 236) lembram que, posteriormente, a fantasia foi reeditada com a grafia tradicional. Sobre esse assunto, os autores ponderam que:

Embora o resultado fosse admiravelmente claro musicalmente, guitarristas que tinham aprendido a ler apenas na clave de Sol (com transposição de oitava) acharam extremamente difícil ler à primeira vista, e edições posteriores da mesma peça apareceram em notação convencional para guitarra, um sistema que (apesar da sua aparência apertada, excessivo uso de linhas suplementares e outras imperfeições evidentes) permaneceu mais ou menos inalterado até nossos dias.⁴⁹ (SPARKS; TYLER, 2007, p. 236).

De fato, a escrita para guitarra e para o violão moderno permaneceu mais ou menos inalterada até nossos dias. Observando uma partitura para guitarra do início do século XIX, de Federico Moretti (1769–1839) — que, como já mencionado, foi o responsável por iniciar uma escrita que privilegiava a separação das vozes (SPARKS; TYLER, 2007, p. 233-234) —, não se vê, em relação à notação convencional consagrada pelo tempo, diferenças significativas na forma de notar em comparação ao que é feito hoje.

FIGURA 16 – Exemplo do início do primeiro rondó da obra *Trois rondeaux pour la guitare ou lyre*, de Federico Moretti



FONTE: Moretti ([ca 1800], p. 2).

À parte da influência de novas formas de escrita surgidas no século XX e paralelo ao que foi convencionado como notação padrão para o violão moderno, alguns autores propuseram formas diferentes de escrita. Nesse sentido, destaca-se o livro *A troca da clave*, de Leonardo Boccia (1997). O autor endossa as ideias de Sor citadas acima: dois pentagramas, clave de Fá abaixo e clave superior alternando entre Sol e Dó (terceira

⁴⁹ *Although the result was admirably clear and musicianly, guitarists who had learned to read only from a single treble clef (with octave transposition) would have found it extremely difficult to sight read, and later editions of the same piece appeared in conventional guitar notation, a system that (despite its cramped appearance, excessive use of leger lines, and other manifest imperfections) has survived more or less unaltered into our own day.*

linha). Em 1999, Boccia publica um conjunto de obras para violão chamado *Invenções em claves naturais*, utilizando também essa forma de escrita (ARÔXA, 2013c, p. 60).

Ainda em um contexto de troca da clave, destaca-se a peça *Ko-Tha*, de Giacinto Scelsi. Nessa composição de 1967, o violão é tratado como um instrumento de percussão, colocado deitado no colo — com a boca virada para cima —, e as cordas sempre tocadas soltas. Há dois pentagramas: o superior, escrito em clave de Fá, designa as seis cordas do violão, e o inferior nota a percussão no corpo do instrumento.

FIGURA 17 – Início da obra *Ko-Tha* (1967), de Giacinto Scelsi

KO-THA I, II, III
per ghitarra

Lento (♩ = 50)

FONTE: Scelsi (1989, p. 1).

No exemplo de Scelsi, a leitura na clave de Fá é facilitada pela quantidade limitada de alturas⁵⁰ utilizadas, isto é, só seis notas/cordas são representadas. Um outro exemplo que envolve uma utilização alternativa de claves é a peça *Las seis cuerdas* (1965), de Alvaro Company. Para uma melhor clareza das vozes e dos timbres escolhidos para cada nota, o compositor decide dedicar uma pauta para cada corda.

⁵⁰ Sobre a peça em questão, há de se ter em conta seu caráter percussivo. Não significa que não tenha altura definida, mas que as cordas são tocadas de maneira a gerar um timbre próximo da percussão.

FIGURA 18 – Início da obra *Las seis cuerdas*, de Alvaro Company

10

Dedico questa nuova edizione all'amico Angelo Gilardino

LAS SEIS CUERDAS

per chitarra

«La guitarra / Hace llorar a los sueños...»
(Federico García Lorca)

Alvaro Company

FONTE: Company (1965, p. 10).

Outra vantagem do sistema utilizado por Company na obra é eliminar a dúvida sobre em qual corda se deve realizar uma nota. Por outro lado, esse sistema torna a partitura excessivamente grande e dificulta a leitura pela constante mudança entre os pentagramas de cada corda.

Apesar de a tablatura ter sido abandonada como forma de notação para guitarra, elementos de notação de ação continuaram a ser utilizados na escrita do violão até os dias atuais. Edson Zamprona (2000, p. 55) apresenta dois termos cunhados por Seeger (1997⁵¹) que podem ser úteis nesta discussão: “notação prescritiva” e “notação descritiva”. Na notação prescritiva, o compositor diz ao intérprete quais ações ele deve tomar para chegar a um resultado desejado (uma notação de ação, por exemplo: uma tablatura); já na descritiva, o compositor diz o resultado desejado sem indicar ao intérprete como proceder para consegui-lo (ex.: escrita ortocrônica sem digitação). Em

⁵¹ SEEGER, Charles. **Studies in Musicology**: 1935-1975. Berkeley: University of California, 1977.

geral, o que se convencionou como notação tradicional mistura prescrição e descrição (em maior ou menor grau), na medida em que não só apresenta um resultado sonoro (como um altura definida ou um padrão rítmico), mas também indica digitações e, no caso do violão, posições, cordas, pestanas etc.

Nesse sentido, o uso de *scordatura* transforma a partitura em uma tablatura, como no caso de *Koyunbaba* (1985), de Carlo Domeniconi. Por utilizar uma afinação alternativa, o autor decide apresentar dois sistemas: o primeiro, com o som real (notação descritiva) e o segundo, com a *scordatura* (notação prescritiva).

FIGURA 19 – Início da peça *Koyunbaba*, de Carlo Domeniconi

Koyunbaba
Suite für Gitarre (op. 19)

I Carlo Domeniconi
1985

Moderato

FONTE: Domeniconi (1985).

A obra *Salut für Caudwell* (1977), de Helmut Lachenmann, é escrita para dois violões e propõe uma nova forma de notação misturando tablatura e partitura. À maneira do piano, o compositor divide a escrita em duas mãos: um hexagrama para a mão direita representando as seis cordas do violão (tablatura – notação prescritiva); e notação padrão (ortocrônica – descritiva) para mão esquerda indicando as notas, isto é, os diferentes tamanhos de corda vibrante. A mão esquerda quase sempre trabalha como uma pestana ou com um *slide*. Como a maior parte da peça é tocada após a região sobreaguda do violão, ou seja, sobre a boca e além, toda a obra é escrita em som real (sem a transposição de oitava). Para saber onde diminuir o tamanho da corda vibrante e executar as notas desejadas, um papel é colocado sobre o tampo, indicando a posição em que estas estão (já que, obviamente, não há trastes nesta região).

FIGURA 20 – Início da obra *Salut für Caudwell* (1977), de Helmut Lachenman

FONTE: Lachenmann (1985, p. 1).

Em obras de compositores que combinam técnicas tradicionais e estendidas na mesma peça, pode-se observar a utilização de eventuais claves paralelas para notar os sons que a escrita tradicional não prevê. Isso é observado na obra *Epígrafe*⁵², de Cristiano Galli, na qual, ao optar por uma técnica estendida, o compositor adiciona uma pauta paralela com explicações sobre a técnica desejada. Outros símbolos adicionais são explicados em uma bula que precede a peça.

⁵² Obra dedicada a mim, escrita e estreada em 2018. A obra foi uma encomenda minha ao compositor.

FIGURA 21 – Compasso de 4 a 13, da obra *Epígrafe*, de Cristiano Galli

The musical score consists of three systems of staves. The first system (measures 4-6) features a treble clef and a 7/4 time signature. It includes a performance instruction: "Golpear sobre o 12º traste" (hit over the 12th fret). Dynamics range from *pp* to *f*. The second system (measures 7-10) includes a diagram of a guitar neck with the instruction: "Rasguear no espaço entre o acorde e o capotraste" (strum in the space between the chord and the capo). Dynamics include *ff*, *mf*, *f*, and *p*. The third system (measures 11-14) continues with dynamics *f*, *mf*, *f*, *mf*, and *mp*. Various articulations like *Sp.* and *St.* are used throughout.

FONTE: Galli (2018, p. 1).

Com exceção do “pizzicato à la Bartok” (comp. 11), todos os outros símbolos não possuem uma padronização e devem ser explicados pelo compositor. No compasso 9, por exemplo, a indicação de “rasguear no espaço entre o acorde e o capotraste” é puramente prescritiva, isto é, as notas designadas pelo compositor se produziram se fossem pinçadas de maneira tradicional, entretanto, já que são executadas em um espaço no qual a corda vibrante é muito curta, os sons resultantes são superagudos e não definidos pelo compositor. No compasso 10, para o efeito de raspar as unhas na 6ª corda, o compositor adiciona uma nova linha indicando o tempo em que o evento se produz. Em toda obra, observa-se também o uso de desenhos explicativos tentando

auxiliar a linguagem escrita (como o violão do comp. 9 ou em outras passagens nas quais uma ilustração de mão indica “percutir as cordas com a palma da mão”).

Esses poucos exemplos do que ocorre em nossos dias não mostram, com clareza, uma tendência a uma possível mudança (ou nova padronização) na forma de notação para o violão. Ao contrário, apesar de se basear em algumas formas de escrita que, pouco a pouco, vão se padronizando em diferentes instrumentos, cada exemplo é único em apresentar maneiras de notar, principalmente em se tratando da utilização de técnicas estendidas. Sobre esse ponto, como cada instrumento possui suas características próprias, uma padronização da escrita dessas técnicas se mostra bastante complicada, sendo necessário sempre o uso de uma “bula” para exemplificar o som de cada símbolo. Nessa bula, o compositor descreve o som que ele deseja obter e o associa a um símbolo (ex. [X] – percutir no aro menor da lateral do violão com o polegar). Dessa forma, o fato de a associação de som e símbolo não estar padronizada obriga o compositor a explicá-la (o que não foi necessário no caso do *pizz. à la Bartok* já citado).

Outra característica a ser observada é que, ao tentar encontrar novos sons — por meio das técnicas estendidas —, os compositores tendem a retornar às notações de ação, isto é, às formas de tablatura, pois, já que o novo som imaginado não tem uma representação padronizada, recorre-se à escrita prescritiva. Sobre o conceito de altura, por exemplo, vê-se que o que foi estipulado pela notação ortocrônica não consegue abranger as novas sonoridades pretendidas pelos compositores. Esse conceito de altura é limitado em sua quantidade de possibilidades (ou divisões da oitava), sendo, de certa forma, subjetivo em relação a um instrumento específico — indica um conceito que varia segundo o instrumento no qual a nota será realizada.

Semelhantes limitações podem ser observadas nas notações tradicionais do timbre, da dinâmica e do tempo. Em resumo, a notação é indissociável do seu repertório, isto é, a notação ortocrônica tradicional aplica-se a um repertório específico, enquanto novos sons demandam novos símbolos. Dito isso, o esforço de publicações como *Sonorités nouvelles pour guitare*, de Jean-Luc Mas (1986), que tentam propor padrões de escrita para as sonoridades do nosso tempo, é reconhecido. Entretanto, é necessário admitir também que há muito ainda para ser feito sobre a notação dos novos sons propostos pelos compositores.

Um efeito que causa bastante confusão na leitura/escrita para o violão é a notação do harmônico. Há duas formas de realizar harmônicos no violão: harmônico

natural e harmônico artificial. No harmônico natural, a corda é tocada levemente com a mão esquerda, em locais específicos da corda solta e pulsada pela direita, produzindo as parciais da série harmônica à medida que a corda vai se dividindo (divisão da corda em duas partes = 8ª J — a partir da fundamental —; em três = 8ª J + 5ª J; em quatro = duas 8ªs Js; em cinco = duas 8ªs Js + 3ª M; e assim sucessivamente seguindo a série harmônica até o 7º parcial⁵³). Já para o harmônico artificial, uma nota qualquer é pressionada com a mão esquerda, enquanto o indicador da mão direita toca levemente a divisão em duas da corda vibrante (soando 8ª); a corda é então pulsada pelo dedo médio ou anelar da mão direita. Apesar de pouco comuns, divisões de três, quatro, cinco etc. partes também são possíveis em harmônicos artificiais.

Feitas tais considerações técnicas, é possível explicar a problemática da notação dos harmônicos. Há duas formas principais de notar os harmônicos naturais: apontar o local em que a mão esquerda deve tocar levemente a corda (prescritiva); ou notar o som resultante (descritiva). Para ambas as formas, adiciona-se, em geral⁵⁴, a corda e a casa na qual deve ser realizado o harmônico.

A forma prescritiva de notar se mostra redundante, pois, se já estão indicadas a casa e a corda, é preferível que a cabeça da nota (em losango) indique o som real. Além disso, no caso de se indicar a digitação, na XII casa, o som harmônico e o som real coincidem, isto é, mesmo símbolo na partitura e mesmo local de realização. Já com os harmônicos da IX, VII, V etc., isso não acontece. Como pode ser visto nos exemplos a seguir, na obra de Villa-Lobos e na obra de Lloblet, existem situações controversas. No caso de Villa-Lobos, exemplificado na Fig. 22, o segundo harmônico (Mi, VII casa e 5ª corda) está notado como som real e não como digitação, como é feito em todo o trecho. Essa forma de notar acaba confundindo o leitor, na medida em que corrompe a relação símbolo, som e realização motora ao transformar a notação ortocrônica em uma notação de ação (tablatura). Visando clarificar o resultado sonoro do trecho, o editor adiciona uma pauta extra abaixo representando as notas reais:

⁵³ Considerando a fundamental como o primeiro parcial até chegar ao harmônico que forma uma sétima menor em relação à fundamental. Esses harmônicos mais agudos são mais claros nos bordões, podendo, mesmo nessas cordas, reproduzir parciais acima da sétima.

⁵⁴ Alguns compositores (geralmente não violonistas) apenas indicam, de maneira literal ou com um pequeno "0", quais notas devem soar em harmônicos, deixando a digitação a cargo do violonista. Isso pode ser observado em obras como o Nocturnal, de Benjamin Britten, e Drei Tentos, de Hans Werner Henze.

FIGURA 22 – Final do *Estudo I*, de Heitor Villa-Lobos

FONTE: Villa-Lobos e Zigante [edição crítica] (2011, p. 3.).

Llobet, por sua vez, em seus arranjos de canções catalãs, utiliza um sistema um pouco diferente para notar os harmônicos naturais: as cordas são indicadas pela cabeça da nota (como se fossem sempre soltas) e números arábicos indicam as casas. Aqui, diferente do exemplo acima, a notação do som real e do harmônico não coincidem na XII casa:

FIGURA 23 – Excerto do *Canço del Lladre*, arranjado por Miguel Llobet

FONTE: Llobet (1964, p. 5).

Em ambos os casos, é impossível realizar um solfejo ou imaginar a direção da frase, já que as notas indicam uma ação e não as alturas, o que dificulta sobremaneira o trabalho do leitor/intérprete. Uma solução seria utilizar a pauta com notas reais (como está abaixo em “*effet*”, no exemplo de Villa-Lobos), indicando a diferença tímbrica produzida pelo harmônico com losangos e fornecendo casa e corda como informações adicionais. Aplico essa forma de escrita em uma releitura de 2014, da canção *Luar do sertão*, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco.

FIGURA 24 – Final do meu arranjo de *Luar do sertão*

VII
* ⑤
mp

40 VII ④ *a tempo*
m. d.

43 XII ② V ⑤ IV ⑥ *rallentando poco a poco*
m. d. arm. 8va. ④

45 V ⑥ XII ② V ⑤
3 m. d. ⑤ ① 5
molto rall.

* Todos os harmônicos são escritos em som real junto com a casa e a corda para obtê-los.

FONTE: O autor (2014).

Na Fig. 24, vê-se que as notas retomam sua função de indicar alturas. Esse dado é importante no sentido de não se voltar às práticas de notações de ação (tablaturas), que eram comuns até fins do século XVIII. É imprescindível que a nota real seja apresentada de alguma forma, já que a função da cabeça da nota é representar alturas.

Sobre a notação do harmônico artificial, há também algumas variações. No compasso 44 da Fig. 24, é apresentada uma forma de fazê-lo: a nota inferior indica onde colocar a mão esquerda; e a nota superior cumpre duas funções: posição do indicador da mão direita e som real. Uma vantagem desse sistema é que ele pode ser utilizado com harmônicos artificiais menos usuais, como a divisão da corda vibrante em três ou quatro partes. Para isso, se usarmos ainda o exemplo da figura 24, a nota superior poderia indicar um Dó # (soando uma 8ª J + uma 5ª J acima); ou um Si (soando duas 8ªs

Js acima)⁵⁵. Nesse caso, a nota real deve ser apresentada em parênteses acima das outras notas, já que o som real não vai mais coincidir com a digitação. Uma forma bastante utilizada na literatura do violão é ilustrada na Fig. 25, na qual o autor apenas indica qual voz deve ser tocada em harmônicos artificiais oitavados. Toda essa voz soará, obviamente, uma oitava acima:

FIGURA 25 – Excerto do *El testament d'Amelia*, arranjado por Miguel Llobet



FONTE: Llobet (1964, p. 3).

Como mencionado no início desta seção, diferentes tipos de notação, propostos em distintos períodos da história do violão e de seus antecessores, ainda coexistem em práticas específicas, como em alguns casos de música popular. Nessa prática, a união de cifra e partitura se tornou padrão, contudo, não como a cifra renascentista/barroca, mas relacionando o alfabeto a uma nota (sendo A = Lá, B = Si, C = Dó etc); seguido do modo do acorde (\emptyset ⁵⁶ = maior; m = menor) e de suas tensões (representadas por números). Então, um acorde de Lá maior com sétima menor seria representado por A7, por exemplo. Em um contexto mais amador, o uso de tablaturas também pode ser observado — tanto na música popular quanto na de concerto. Assim, temos exemplos nos quais esses três tipos de notação aparecem ao mesmo tempo. Na figura 26, por exemplo, pode-se observar um mesmo sistema misturando cifra popular, notação ortocrônica e tablatura. A tablatura, nesse caso, utiliza números (como a italiana), mas começa pela corda mais aguda (como a francesa).

⁵⁵ Outras divisões menores, apesar de raras, também são possíveis.

⁵⁶ No sentido de nada.

FIGURA 26 – Início do standard de jazz *Autumn Leaves* (1945) (*Les Feuilles Mortes*), de Joseph Kosma (1905–1969)

FONTE: Laukens ([2017]).

A partir da notação específica do violão abordada aqui, a seção seguinte é dedicada a métodos e escolas de iniciação da leitura musical de maneira geral, incluindo a visão dos autores citados sobre o lugar da leitura instrumental nesse processo.

3.3 ESCOLAS DE ENSINO DA LEITURA MUSICAL

Nesta seção, são apresentadas as características do ensino conservatorial e sua influência no ensino da leitura musical, comparando, posteriormente, essas práticas com aquelas propostas pelos chamados métodos ativos. A relação dessas escolas (métodos ativos e ensino conservatorial) com a leitura instrumental é também abordada, isto é, em que parte da formação o contato com o instrumento musical se dá. Do ponto de vista de um modelo conservatorial de ensino, há, como salienta Vieira (2000, p. 2-3), uma clara separação entre teoria e prática⁵⁷:

O problema da divisão do conhecimento musical em teoria e prática está relacionado ao princípio, observado pelo ensino, de que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical. Esse preceito fomentou, no ensino da música, a percepção da teoria e da prática como especializações isoladas.

O que se chama aqui de “teoria” inclui, nesse modelo, além da teoria musical básica, a percepção e o solfejo. Assim, primeiro se trabalhava essas disciplinas e, só

⁵⁷ A autora lembra ainda que esse modelo conservatorial do séc. XIX tem como referência o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, sendo adotado em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Além da separação entre teoria e prática, esse modelo visa à transmissão do saber musical europeu acumulado e dá ênfase ao aspecto virtuosístico na execução musical. (VIEIRA, 2000, p. 1-2).

posteriormente, era introduzida a prática instrumental. Brazil (2017, p. 25) lembra que, nesse sistema, “o aluno só poderia iniciar o estudo de um instrumento após vencer as etapas iniciais de leitura musical e solfejo, razão pela qual muitos desistiam ainda nos anos iniciais”. Entretanto, o autor sublinha também que isso foi mudando em função de “metodologias mais modernas” (BRAZIL, 2017, p. 26), nas quais o estudo do instrumento é inserido já no início da formação musical e não há uma separação tão acentuada entre teoria e prática.

Ao citar essas metodologias “mais modernas”, Brazil (2017) parece fazer alusão — apesar de não citar literalmente — aos métodos ativos surgidos no início do século XX. Estes podem ser definidos como propostas metodológicas que advogavam que o ensino musical deveria se realizar ativamente, isto é, valorizando o “aprender fazendo”. Seria então uma crítica ao modelo conservatorial de fins do século XIX, que separava a teoria da prática e que, segundo Fonterrada (2005, p. 121), concentrava-se mais na formação do intérprete, buscando uma excelência no desenvolvimento técnico instrumental. Assim, do ponto de vista dos métodos ativos, o ensino da música é visto como parte formadora do ser humano e seu objetivo é cuidar do “desenvolvimento e bem-estar”⁵⁸ dos indivíduos. Dessa forma, é demonstrado a seguir como alguns métodos ativos abordam a iniciação musical e as questões do ensino da leitura. A fim de exemplificar a abordagem ativa, são apresentados, então, quatro autores da chamada primeira geração: Dalcroze, Willems, Kodály e Orff.

Para Dalcroze (1865–1950), a leitura musical é um processo posterior à vivência do som no corpo e na mente. Segundo Fonterrada (2005, p. 135), Dalcroze parte da “ideia de que o conhecimento necessita ser afastado de seu caráter usual de experiência puramente intelectual para alojar-se no corpo do indivíduo”. Dalcroze era um crítico da dualística visão de corpo e mente, bem como do que ele chamava de visão cartesiana da educação musical, de acordo com a qual o que é teórico só pode ser entendido pelo sentido visual e pelo pensamento intelectual — ao invés de ser ouvido, sentido, tocado, vivenciado etc. (JUNTUNEN; WESTERLUND, 2011, p. 51). Assim, segundo Juntunen e Westerlund (2011, p. 51), a pedagogia de Dalcroze busca a combinação de pensar, perceber, sentir e movimentar o corpo reagindo aos gestos musicais vivenciados, ativando — corporal e mentalmente — os estudantes e deixando que suas experiências falem por si. Em resumo, segundo o método dalcroziano, primeiro se encoraja a reação

⁵⁸ FONTERRADA, 2005, p. 121.

corporal à música ouvida; uma vez que os movimentos se refinam, a atenção se volta para o treinamento auditivo; uma vez o som vivenciado, o aluno não encontrará dificuldade no processo de leitura e escrita, dessa forma, pode-se começar o uso da voz (JUNTUNEN; WESTERLUND, 2011, p. 52).

Corroborando o que dizem Juntunen e Westerlund (2011), Mariani (2012, p. 42) relembra que o solfejo é também anterior à escrita musical e que deve “ser vivido antes de ser lido e analisado, ou seja, o solfejo oral e corporal vem antes do escrito”. Percebe-se então que, para Dalcroze, o ensino da leitura é posterior à vivência musical. Há uma valorização da leitura cantada (sendo a voz um instrumento indissociado do corpo e, portanto, integrando uma vivência corporal profunda) em detrimento da leitura instrumental que, segundo sua visão, desenvolve e define menos o ouvido interno (JUNTUNEN; WESTERLUND, 2011, p. 52).

Edgar Willems (1890–1978), assim como Dalcroze (do qual foi discípulo), “advoga a necessidade de que o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2005, p. 139). Willems propõe quatro graus pedagógicos (CHAPUIS; WESTPHAL, s.d., p. 2-8 apud PAREJO, 2012, p. 110) que guiarão a formação musical, sendo:

- **1º Grau: iniciação musical:** I. Desenvolvimento auditivo sensorial e afetivo. II. Desenvolvimento do sentido rítmico pelos batimentos. III. Canto e canções. IV. Movimentos corporais naturais.
- **2º Grau: iniciação musical:** I. Audição e grafismos. II. Batimentos e grafismos. III. Canto e canções. IV. Movimentos corporais naturais.
- **3º Grau: pré-solfégico e pré-instrumental:** I. Audição. II. Pré-solfejo. III. Batimentos pré-solfégicos. IV. Batimentos pré-instrumentais. V. Canções. VI. Movimentos corporais naturais.
- **4º Grau: solfejo vivo:** I. Sentido melódico. II. Leitura melódica. III. Leitura harmônica. IV. Sentido rítmico. V. Ordenações. VI. Ditado. VII. Sensorialidade (qualidades do som, espaço intratonal, tríades, tétrades, acordes de cinco sons e agregados). VIII. Canto e canções. IX. Improvisação. X. Escalas e tonalidades (progressão, transposição, modulação). XI. Movimentos corporais.

Algum contato com grafismos do som (prática de representar o som no papel) se dá a partir do 2º grau, mas o início da leitura musical (escrita ortocrônica) se consolidará apenas no 4º grau. O início de alguma prática protoinstrumental se dá no 3º grau, mas

só se efetiva a partir do 4º grau. Como se vê, a introdução ao instrumento — e a leitura nesse — se consolida apenas nos últimos graus pedagógicos propostos por Willems.

Com o intuito de sintetizar o pensamento willemsiano, Parejo (2012, p. 103) afirma que “primeiro é preciso viver e fazer música, depois, pensar sobre ela”. Esse vivenciar a música passa primeiramente pela audição, depois pelo fazer música em si. Nesse contexto, a escrita e a leitura musical estariam relacionadas à subjetividade, isto é, ao “pensar sobre música”, por isso, entrariam só no último grau pedagógico. A autora lembra ainda que, mesmo que a obra *Solfège élémentaire* tenha sido bastante adotada no Brasil, esta é, muitas vezes, utilizada descontextualizadamente, não dando atenção aos “três primeiros graus, além do treinamento dos automatismos de leitura que caracterizam o quarto grau” proposto por Willems (PAREJO, 2012, p. 98).

Valorizando a prática do canto, Zoltán Kodály (1882–1967) defende uma “sensibilização e vivência musical sistematizada [que] sempre precedem o processo formal de alfabetização e aprendizagem de conteúdos musicais” (SILVA, 2012, p. 57). Essa vivência musical é iniciada pela imitação e pelo manossolfa (uma espécie de solfejo gestual). Somente depois de dominadas as alturas por imitação, o professor apresenta a escrita musical (SILVA, 2012, p. 79; JACOBI, 2012, p. 13). A escrita é apresentada por um material pedagógico contendo 21 livros desenvolvidos por Kodály e seus colaboradores (entre 1940 e 1960), conhecidos por *Kodaly choir methode*, que incluem leitura relativa na pauta, solfejo relativo com nome de nota (sem uso de pauta) e leitura absoluta com pauta nos livros mais avançados (SILVA, 2012, p. 68-69). Esse material parte da escala pentatônica para escalas modais utilizando, principalmente, melodias do folclore húngaro até chegar à escala maior e aos acidentes (FONTERRADA, 2005, p. 157-158). Além de não fazer referência à leitura instrumental, Kodály advoga que:

[O] professor não deve utilizar o piano ou qualquer outro instrumento como referência de alturas para a realização dos exercícios [...], [devendo] estabelecer com sua voz uma tônica relativa que servirá de referência sonora para seus alunos. (SILVA, 2012, p. 78-79).

A autora lembra ainda que, atualmente, instrumentos são usados para o ensino musical da rede escolar húngara, porém, de forma imitativa; a leitura instrumental só será abordada em conservatórios especializados com adolescentes a partir de 15 anos de idade (SILVA, 2012, p. 60).

Carl Orff (1895–1982) foca seu ensino na imitação e na improvisação (esta última, por vezes, apoiada por um *ostinato*) (FONTERRADA, 2005, p. 161); em resumo, o autor valoriza o aprender música fazendo (BONA, 2012, p. 128). Para isso, tanto a voz como os instrumentos musicais são utilizados. Assim como Kodály, Orff também parte da escala pentatônica para, só depois, apresentar os modos maior e menor. Entretanto, o que em Kodály representava a preservação da tradição folclórica húngara — baseada na escala pentatônica — (FONTERRADA, 2005, p. 161; SILVA, 2012, p. 58); em Orff, está relacionado com o caráter circular (e não direcional) desse conjunto sonoro, permitindo o empilhamento de seus elementos — já que os semitons e o trítone não estão presentes — e facilitando, dessa forma, práticas de improvisação (FONTERRADA, 2005, p. 162).

Do ponto de vista do uso do instrumento musical, Orff é o único, entre os apresentados aqui, que defende sua utilização desde o início da formação, a partir dos 4 anos de idade (BONA, 2012, p. 145-147). Isso é realizado por meio do instrumental Orff⁵⁹, composto por flautas, instrumentos de percussão (afinação definida e indefinida) e cordas (friccionadas e dedilhadas). Apesar de ter deixado cinco volumes de peças a serem executadas pelos alunos (*Orff-Schulwerk*), o autor “não deixou textos que explicassem sua filosofia e os princípios de sua abordagem” (FONTERRADA, 2005, p. 159). Nesse sentido, a questão da leitura (instrumental ou vocal) não é o foco de sua abordagem, que se concentra, como dito, em práticas criativas (GÖKTÜRK, 2012, p. 192).

Se, de alguma forma, a proposta do modelo conservatorial for comparada aos métodos ativos da primeira geração apresentados aqui, chega-se a algumas conclusões. Primeiro, sobre o modelo conservatorial, Vieira (2000, p. 2-3) lembra que é “somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é [que seria] possível a execução musical”. Nesse sentido, os métodos ativos propõem uma inversão, isto é, primeiro se vivencia (movimento corporal, canto etc.) e depois se ensina a leitura. Por último, do ponto de vista da leitura no instrumento, os dois modelos parecem deixar essa prática para depois. A única exceção, sob essa ótica, é a abordagem de Carl Orff, que propõe o uso do instrumento desde o início da formação musical. Contudo, autor não foca a leitura no instrumento, mas as práticas de imitação e improvisação. O Quadro 1 abaixo tenta resumir a diferença nas abordagens

⁵⁹ “Convém lembrar que Orff não foi o inventor de nenhum desses instrumentos, mas reconheceu o significado e a utilização deles na educação musical [...]” (BONA, 2011, p. 145).

do modelo conservatorial em contraponto aos métodos ativos. Os dois modelos parecem discordar sobre em que momento o ensino da leitura musical deve ser iniciado, mas concordam que a leitura instrumental é sempre posterior⁶⁰.

QUADRO 1 – Sequência do ensino da leitura e da prática instrumental nos modelos analisados

Modelo Conservatorial

Ensino da leitura musical -----> Prática instrumental
(Voz como instrumento)

Métodos Ativos

Vivência musical -----> Através dos movimentos do corpo e da voz. (Instrumentos apenas em Orff)	Ensino da leitura musical -----> (Voz como instrumento com Manossolfa em Kodály)	Prática instrumental
--	--	----------------------

FONTE: O autor (2020).

Partindo do geral para o específico, após essa apresentação das escolas de ensino da leitura musical, na próxima seção, serão apresentados métodos/livros dedicados ao ensino da leitura ao violão.

3.4 MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA MUSICAL AO VIOLÃO

Nesta seção, o material que foi enviado aos professores e que compôs os planos de ensino para a primeira forma de acesso é analisado. Esse material é composto de métodos dedicados especificamente à leitura musical (como BENEDICT, 1985; DODGSON; QUINE, 1975; HUNT, 1977; PASSALACQUA, 2000; e STEVENS, 2006); de séries de estudos dedicados às posições no braço do instrumento — que influenciam diretamente a habilidade de leitura — (DANNER, 1982; PORTO ALEGRE, 1991; BOGO, 2012); e, finalmente, de métodos de violão que, além de trabalhar questões técnicas do instrumento, podem ser usados em exercícios de leitura (CARCASSI, 1836; CARULLI, 1850). Os métodos foram analisados segundo os seguintes parâmetros:

- Abordagem das posições no braço do instrumento;
- Escritura idiomática guitarrística: acordes, arpejos, melodias etc.;

⁶⁰ Apesar de Orff usar o instrumento musical desde o início, sua abordagem não tem foco na leitura.

- Apresentação de fórmulas de compasso, divisões, armaduras de clave e acidentes;
- Indicações de musicalidade: dinâmica, tempo, articulação e expressão;
- Atenção dedicada à edição da partitura;
- Abordagem pedagógica do autor.

3.4.1 *Sight-Reading for the Classical Guitar - Level 4 and 5* (BENEDICT, 1985)

Como a presente tese se endereça, principalmente, ao ensino de nível universitário, decidi analisar somente o segundo livro (*Level 4 and 5*), já que o primeiro me pareceu por demais elementar para ser utilizado com estudantes de graduação.

Um detalhe que caracteriza positivamente o método de Benedict é que ele propõe composições originais, apresentadas como micropeças que incluem indicações de dinâmica e de caráter que guiam a interpretação do leitor. Ele também organiza uma lista com as marcas de expressão mais comuns em italiano, seguidas de sua tradução para o inglês⁶¹. Dessa forma, quando se vê um *giocoso*, no início de uma micropeça no método, isso pode levar o estudante a procurar uma possível tradução para o termo (como alegre, engraçado etc.) influenciando, obviamente, sua forma de tocar. Entretanto, não há indicações de tempo, o que pode sugerir que o autor deixe esse parâmetro à escolha do intérprete. De qualquer forma, um *scherzando* não é geralmente lento, bem como um *solene* não pode ser rápido. Assim, pode-se interpretar os andamentos a partir das marcas de expressão.

Um elemento interessante encontrado no método são as pequenas frases que o autor coloca antes dos exercícios. Nelas, ele apresenta as micropeças e dá conselhos aos estudantes. Os temas vão desde pequenas recomendações, como “leia adiantado” ou “preste atenção aos bemóis”, a explicações sobre a textura do excerto (como canon ou coral) ou sobre a ornamentação do mesmo⁶².

O autor adiciona também alguns exercícios, nos quais apresenta compassos simples e compostos, com as figuras rítmicas mais frequentes, para a prática do ritmo.⁶³

⁶¹ Ver p. 60. Mesmo no contexto de estudantes lusófonos, uma tradução para o inglês — sendo uma segunda língua muito falada no Brasil — parece importante para auxiliar a compreensão do termo.

⁶² Conferir páginas 6, 7 e 28.

⁶³ Ver páginas 22-25 e 65-69.

Esses exercícios devem ser tocados no violão com corda solta ou, como indica o autor, batendo palmas — sempre cantando em voz alta.

Do ponto de vista da escrita idiomática, o autor propõe estruturas de acorde típicas do instrumento, bem como apresenta tonalidades que são confortáveis para o violão⁶⁴. O autor sugere também alguns desafios técnicos, como notas *pizzicato*, *staccato* e ornamentos. Por outro lado, sua abordagem me pareceu insuficiente no que diz respeito às mudanças de posições. Grande parte do método está organizada entre a primeira e a segunda posição. No suplemento *position-playing*⁶⁵, Benedict se propõe a trabalhar essa questão utilizando a III, IV e V posições. Para isso, o autor recomenda que o estudante toque uma mesma melodia em diferentes posições:

FIGURA 27 – Mesma melodia executada em duas posições diferentes

98

a)

b)

FONTE: Benedict (1985, p. 48).

Como se pode observar na Fig. 27, os exercícios de mudança de posição têm, no máximo, duas vozes, e a segunda voz é sempre um baixo de corda solta⁶⁶ — o que não apresenta um desafio muito grande ao leitor. Somado a isso, o autor retira — do suplemento *position-playing* — as indicações de musicalidade, isto é, não há indicações de expressão ou de dinâmica. Nesta seção, Benedict também adiciona exercícios que trabalham intervalos harmônicos nas cinco posições supracitadas. Além disso, insere exercícios que trabalham a mudança de acordes⁶⁷ e intervalos da I para a V posição, ou seja, um mesmo exercício que deve ser tocado na I e na V posições respectivamente:

⁶⁴ Até 4 sustenidos e até 3 bemóis.

⁶⁵ Ver páginas 16-21 e 41-55.

⁶⁶ Com exceção do ex. 93, da p. 47. Porém, nesse caso, as duas vozes agudas não mudam.

⁶⁷ Ver página 52, ex. 114.

FIGURA 28 – Exercícios a serem praticados na I e na V posições

FIRST AND FIFTH POSITIONS

Play the following intervals (examples 103 to 112) in the *first and fifth positions*. Use bars where necessary.

Examples 103 to 107 use only notes which are natural (without accidentals) and found easily in the fifth position.

Major and Minor Thirds

103

Perfect Fifths

104

Major and Minor Sixths

105

FONTE: Benedict (1985, p. 48).

O fato de retirar as indicações de musicalidade é um detalhe⁶⁸ caso se considere que Benedict limitou seu método à V posição. Na verdade, isso não corresponde à realidade da tessitura do violão, o que exigiria chegar, ao menos, ao Mi 5, isto é, IX posição. Entretanto, muito dos exercícios apresentados podem ser tocados em diferentes posições (não mencionadas). Mesmo se, do ponto de vista do registro, Benedict limita seu método ao Dó 5, esse Dó pode ser tocado na V (primeira corda), na X (segunda corda) ou na XIV (terceira corda) posições. Assim, mesmo não tendo as notas agudas de Dó# 4 a Mi 5, com os mesmos exercícios dados, pode-se trabalhar as posições mais agudas.

Ao fim da página 7, Benedict escreve: “pense nos exercícios de leitura como pequenas performances. Prepare as cadências com *ritardandos*; utilize dinâmicas e variadas articulações para dar cor à sua performance”⁶⁹ (BENEDICT, 1985, p. 7). Do ponto de vista da abordagem pedagógica, considero importante esse pensamento, pois exercícios técnicos — embora o termo signifique uma ação mecânica — podem ter um caráter artístico.

⁶⁸ Do meu ponto de vista, o autor quis trabalhar unicamente as notas da nova posição com a intenção de não distrair o estudante com outros elementos.

⁶⁹ *Think of the sight reading as little performances in themselves. Prepare for cadences with retards; use dynamics and varying articulations to give colour to your performance.*

3.4.2 *Progressive Reading for Guitarists* (DODGSON; QUINE, 1975)

O método está concebido em três línguas: inglês, alemão e italiano; e, já no prefácio, são expostos alguns aspectos da problemática da leitura ao violão e apresentadas as direções de como utilizar o método.

Do ponto de vista das posições, os autores iniciam o livro já na V posição, que será o centro do método. A partir daí, o estudo é dividido em posições mais graves que essa (IV, III, II e I) e mais agudas (VI, VII, VIII e XIX). A cada nova posição, os autores começam por uma corda, depois duas, três e assim sucessivamente. A vantagem de organizar o método dessa forma é que, conhecendo bem as notas da V posição e, ao começar a trabalhar a IV, já se conhece três casas que já foram tocadas na V posição. Portanto, o leitor terá somente uma nova casa a aprender. A mesma lógica pode ser observada em direção ao agudo, isto é, da VI para a V posição⁷⁰.

Para trabalhar o ritmo, os autores introduzem um conceito chamado “interlúdio rítmico”.

FIGURA 29 — Exemplo e interlúdio rítmico

FONTE: Dodgson e Quine (1975, p. 10).

Como podemos observar, nestes interlúdios — que abordam, cada um, ritmos diferentes — são utilizadas somente as notas presentes entre os colchetes, o que permite praticar, ao mesmo tempo, o ritmo e as notas escolhidas numa posição dada. Do ponto de vista do ritmo, os autores trabalham compassos simples e compostos, com variadas unidades de tempo, adicionando quiálteras de duína a quintina. Já as armaduras de clave são trabalhadas até 4 sustenidos e até 4 bemóis.

⁷⁰ Sobre a organização do braço em posições, ver Fig. 2 desta tese.

Após trabalhar as posições V e IV, os autores propõem exercícios para a mudança entre elas. A fim de dar tempo para que o leitor possa mudar a mão de lugar com mais destreza, uma corda solta é utilizada. Os colchetes representam a extensão de uma mesma posição.

FIGURA 30 – Uso de corda solta (0) para facilitar a mudança de posição

CHAPTER III
Fourth and Fifth Positions.

11

CAPITOLO III
Quarta e quinta posizione.

III. KAPITEL
IV. und V. Lage.

n.b. The brackets show the extent of one Position. (This may be either IV or V, but you are left to decide which.) No open strings except those indicated.

N.B. Le parentesi mostrano l'ampiezza di una posizione (può essere la quarta o la quinta, ma si lascia allo studioso decidere quale). Nessuna corda vuota eccetto quelle indicate.

(N.b.) Die Klammern umgrenzen je eine Lage. (Man hat selbst zu entscheiden, ob IV oder V gemeint ist.) Keine leeren Saiten, ausser den besonders angegebenen!

47

The musical score consists of three staves of music in G major (one sharp). The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains several measures of music with brackets above the notes indicating positions. The second and third staves continue the exercise, also featuring brackets and '0' markings. The '0' markings indicate the use of an open string to facilitate position changes.

FONTE: Dodgson e Quine (1975, p. 11).

Esse procedimento é adotado em todo o método para a mudança de posições dentro do mesmo exercício. Ao fim do quarto capítulo, os autores apresentam um último exercício utilizando todas as posições mais graves (da V à I) e indicam as mudanças de posição com números romanos.

No quinto capítulo, começa-se a integrar as posições mais agudas (da VI à IX) e a mesma lógica de organização descrita acima é empregada⁷¹. Entretanto, apesar do mesmo número de posições, menos páginas são empregadas. Os autores explicam o porquê:

⁷¹ Isto é, a lógica de, a partir da V posição passar à VI, tendo, dessa forma, uma casa nova a aprender por vez.

Ainda que as cordas graves sejam raramente empregadas nas posições mais agudas *por conta própria*, os exercícios 68 e 69 (bem como outros neste capítulo) manifestam sua importância associados às cordas obrigatórias agudas, em posições agudas. Se esses exercícios apresentados não fornecerem a prática suficiente para uma rápida identificação das notas em posições agudas nas cordas 4, 5 e 6, pode-se adaptar os exercícios de 12 a 18, 32 e 33 para esse propósito⁷² (DODGSON; QUINE, 1975, p. 22).

Dessa maneira, observa-se que os autores dedicaram boa parte do quinto capítulo às cordas mais agudas (da 1ª à 3ª).

A forma como a leitura dos acordes é introduzida me pareceu bastante lógica, pois os exercícios se tornam, pouco a pouco, complexos, o que vai levar a um capítulo dedicado exclusivamente aos acordes — capítulo 6. Aqui é trabalhada a habilidade de reconhecer as cadências (em direção à tônica ou não), mostrando ao leitor onde elas se encontram (exercícios 85-87) e convidando-os a procurá-las (exercícios 88-92). Na página 31, os autores enfatizam a importância de se estudar obras de compositores como Sor, Carcassi, Carulli e Giuliani, a fim de se ter um conhecimento mais aprofundado sobre as estruturas de acorde mais comuns no violão. Nos interlúdios rítmicos desse capítulo, são apresentadas mudanças de fórmula de compasso — com unidades de tempo diferentes — dentro de um mesmo exercício. Para finalizar o método, os autores propõem um exercício com a 6ª corda afinada em Ré⁷³ e um último exercício chamado sumário, no qual se reúnem os principais conteúdos abordados em todo o livro.

O método me parece bastante completo no sentido de que expõe satisfatoriamente os problemas da leitura ao violão e propõe exercícios que, de certa forma, enfrentam as dificuldades apresentadas. Entretanto, destaco um certo descuido na edição do mesmo, pois há vários momentos em que o leitor é obrigado a parar de tocar para virar a página no meio da leitura de um exercício⁷⁴. Esse descuido, além de interromper a fluidez do discurso musical, vai contra o conselho dado pelos autores no prefácio: leia sempre adiantado (conselho 6). Nesse prefácio, Dodgson e Quine reforçam igualmente a importância de nunca parar a leitura — mesmo cometendo erros — o que

⁷² *Although high positions are seldom employed on the lower strings on their own account, exercises 68 and 69 (as well as others in this chapter) demonstrate their value in conjunction with obligatory high positions on the upper strings. If the exercises given do not provide sufficient practice in quick recognition of note position high up on strings 4, 5 and 6, you should adapt exercises 12 to 18 and 32 to 33 for this purpose.*

⁷³ Alteração bem comum no repertório do violão, principalmente em peças na tonalidade de Ré maior ou menor.

⁷⁴ Páginas: 11, 15, 17, 23, 25 e 31. Destaco também que o último acorde do exercício 52 é impossível de ser realizado na terceira posição sem extensões. Há possibilidade de ser um erro de impressão. Se a terceira nota do acorde fosse um Si (e não um Fá), não haveria a necessidade de se utilizar a extensão do quarto dedo e teríamos, de qualquer forma, a mesma harmonia.

permite o desenvolvimento da fluidez. Aconselham também a jamais repetir um excerto logo em seguida à primeira leitura (conselho 7), ao risco de trabalhar mais a memória que a leitura em si.

Por todo o livro, há muitos textos que deixam transparecer a abordagem pedagógica dos autores, permitindo que o estudante, se for o caso, utilize o método sozinho, isto é, sem obrigatoriamente necessitar da ajuda de um professor. Por outro lado, um outro ponto negativo observado é que não há qualquer indicação de tempo ou de dinâmica. Apesar de os autores sugerirem que essas marcas possam ser adicionadas posteriormente pelos leitores (p. 14), é preferível que isso já venha anotado no texto musical. Na realidade, essas indicações são encontradas na maioria das partituras para violão, e preparar o estudante para esse tipo de leitura me parece importante. Esses pequenos detalhes negativos não retiram em nada a importância desse método que se mostra bem-organizado e muito adequado para o desenvolvimento da leitura ao instrumento.

3.4.3 *Musicianship and Sight-Reading for Guitarists* (HUNT, 1977)

Neste método, Hunt se propõe a trabalhar todo o diapasão do violão indo da I à XV posição (incluindo a região sobreaguda não abordada nos métodos anteriores). Os capítulos do método trabalham até uma posição determinada: o primeiro e o segundo se dedicam à I posição; o terceiro, até a II posição (isto é, inclui a I posição); o quarto capítulo, até a V posição (incluindo as posições da IV à I), e assim sucessivamente. Dessa forma, novas informações são adicionadas, revisando, sempre, os conhecimentos apreendidos anteriormente.

Cada capítulo é guiado por cinco parâmetros: tessitura, armadura de clave, fórmula de compasso, textura e divisão. Ao final, esses parâmetros são revisados em um exercício-teste⁷⁵. Esses parâmetros vão tornando-se complexos, pouco a pouco, através do método. Neles, a tessitura faz referência às posições utilizadas. O autor adiciona as armaduras de clave progressivamente, até chegar a sete sustenidos e sete bemóis. São apresentadas, também, fórmulas de compasso simples, compostos e alternados, com diferentes unidades de tempo. A textura muda, também, pouco a pouco: melodias no começo, duas vozes (p. 17), acordes (p. 21) e arpejos (p. 22). Sobre a divisão, o autor

⁷⁵ O exercício-teste (*test example*) é um sumário no qual o autor revisa todo o material trabalhado no capítulo.

parte das mais comuns (binárias e ternárias), acrescentando, posteriormente, quiálteras, indo da duína à quintina (alternando entre notas e pausas).

Do ponto de vista de como utilizar o método, Hunt aconselha a fazer cada exercício (menos o exercício-teste) de cinco formas diferentes: apenas tocar, contar os tempos e tocar, cantar e tocar, dizer o nome da nota e tocar e dizer a digitação e tocar (uma mão de cada vez). No exercício-teste, o autor faz um sumário dos elementos trabalhados no capítulo em questão, apresentando o exercício como uma pequena peça musical — com indicações de tempo, dinâmica e digitação.

O autor se propõe a trabalhar a região sobreaguda do violão, sugerindo uma comparação dessa região com a região grave: “Como as doze primeiras casas completam uma oitava, é mais simples visualizar e pensar nas posições XIII, XIV, XV e XVI como sendo I, II, III e IV”.⁷⁶ (HUNT, 1977, p. 40). Ainda que soe uma oitava acima e, da mesma forma, mesmo que os símbolos vistos (isto é, as notas) estejam notados também na oitava superior; ao menos se tem a mesma referência para a posição das notas que se tinha nas posições mais graves. Para exemplificar, a Fig. 31 compara as notas na sexta corda, nas posições I e IV, com as posições XIII e XVI — nota-se a semelhança mecânica, porém soando a uma oitava de distância. A mesma lógica se repete, obviamente, nas outras cordas.

FIGURA 31 — Comparação das notas na 6ª corda entre a região grave e a sobreaguda

O diagrama mostra a sexta corda do violão com uma grade de casas. Abaixo da grade, as notas são identificadas: F, F#, G, G#, A, A#, B. As posições 1ª e 4ª são indicadas por uma linha de arco. À direita, as posições 13ª e 16ª são indicadas por uma linha de arco. Abaixo da grade, há duas tablaturas musicais. A primeira, para a região grave, mostra as notas F, F#, G, G#, A, A#, B em uma oitava inferior. A segunda, para a região sobreaguda, mostra as mesmas notas em uma oitava superior. Uma seta curva indica a correspondência entre as posições graves e as sobreagudas.

FONTE: O autor (2020).

Na página 52, são apresentados exercícios de leitura de harmônicos, com as duas formas de escrita mais comuns, isto é: escrito como soa e indicando onde colocar

⁷⁶ *Since the first twelve frets complete an octave, it is easier both visually and mentally to think of positions XIII, XIV, XV and XVI as being positions I, II, III and IV.*

o dedo. Na página 64, são trabalhados, em quatro exercícios, ornamentos e abreviações (sinais de repetição de nota e de compasso) mais comuns. Entretanto, um ponto negativo é que não há explicação sobre a execução dos mesmos. O autor termina o método com um “exercício-teste” atonal, usando uma rítmica bastante complexa.

Como visto, Hunt aborda a problemática da leitura musical ao violão de maneira bastante ampla. Observa-se, entretanto, um certo descuido na edição, pois há vários momentos nos quais o leitor é obrigado a parar de tocar para virar a página no meio da leitura de um exercício⁷⁷. Parece interessante como o autor organiza o método em geral, isto é, introduzindo, pouco a pouco, os novos elementos, sempre revisando informações anteriores. É muito inteligente, também, sua forma de explicar as quiálteras e de propor uma maneira mais clara para compreendê-las⁷⁸.

FIGURA 32 – Exercício para a compreensão de quiálteras

FONTE: Hunt (1977, p. 47).

Sua abordagem sobre os diferentes níveis de leitura é também muito ampla. Comparando o primeiro exercício do livro com o último, por exemplo, claramente se vê que Hunt tentou abordar um leque muito grande de níveis de leitura.

⁷⁷ Páginas 21, 27, 33, 55, 59 e 65.

⁷⁸ Ver páginas 30, 47 e 62.

FIGURA 33 – Diferenças de nível de leitura apresentadas no primeiro e no último exercício do método

The image displays two musical exercises for guitar. The first exercise, titled "Position I", is a simple melody in 2/4 time, consisting of a sequence of eighth notes with fingerings: m i m i m i m i m i. The second exercise, titled "Presto", is a more complex piece in 3/8 time, featuring various techniques such as triplets, slurs, and dynamic markings like *f*, *p*, *dim.*, and *agitato*. It includes a section marked "CIII" and a section with a 5:4 ratio.

FONTE: Hunt (1977, p. 9 e 65).

Mesmo que, para o leitor médio, seja quase impossível ler esse último exercício à primeira vista, pode-se compreender a proposta de começar por uma melodia simples e terminar o livro com um desafio como o da página 65.

3.4.4 *Pattern Perception as a Basis for the Development of Sight-Reading for the Classical Guitar* (PASSALACQUA, 2000)

O método é apresentado no terceiro capítulo da tese de doutorado (*DMA – Instrumental Performance*) de José Luis Passalacqua. Nos dois primeiros capítulos, são discutidas questões teóricas sobre a leitura ao violão. No primeiro capítulo, por exemplo, o autor discute a problemática da leitura ao violão, enfatizando que o desenvolvimento dessa habilidade pode encurtar o tempo de decodificação da partitura. Nesse sentido, o autor defende uma abordagem mais sistemática, pois, no meio guitarrístico, geralmente se crê que a leitura vai se desenvolver de maneira natural à medida que evoluem as competências do aluno. A problemática da mudança de posições é também discutida

nesse capítulo, e Passalacqua destaca a importância da adequada transição para evitar interrupções no fluxo musical que são causadas pela necessidade de se olhar o braço do violão.

Ainda no primeiro capítulo, na seção “Spiral curriculum”, o autor explica como organizou seu método. A partir de uma simples melodia, adiciona, pouco a pouco, vozes e ritmos cada vez mais complexos, sempre retornando aos conhecimentos apreendidos anteriormente (por isso, espiral). Nesse ponto, o autor afirma que seu método é direcionado a estudantes de nível médio ou avançado, isto é, àqueles que têm experiência em ler em todas as posições no violão. Nesse primeiro capítulo, são apresentados conselhos sobre a prática da leitura, como: “ao fazer uma leitura à primeira vista, o estudante precisa reconhecer padrões visuais ao invés de visualizar notas isoladas”⁷⁹ (PASSALACQUA, 2000, p. 1). A abordagem de tentar reconhecer padrões rítmicos, grupos de nota como acorde ou escala é sempre enfatizada. O autor deixa clara, também, a importância da leitura antecipada.

No segundo capítulo, há uma revisão de literatura elencando diferentes métodos⁸⁰. O autor descreve cada um, destacando os exercícios mais importantes encontrados. Apresenta, dessa forma, como esses exercícios podem ser utilizados para desenvolver a leitura ao violão.

No terceiro e último capítulo, é apresentado o método em si, começando com a descrição das partes que o compõem e das instruções de como utilizá-lo. Em seguida, há exercícios preparatórios nas posições V e VII e uma tabela com notas e intervalos a serem identificados em diferentes posições. A segunda seção do método é composta de exercícios de leitura, apresentados como pequenas peças musicais. O autor divide cada uma dessas peças em três partes: *background*, *midleground* e *foreground*.

Essa abordagem, baseada na análise schenkeriana, tem o objetivo de levar o leitor a compreender a estrutura da peça antes de chegar ao resultado final (*foreground*). Dessa forma, as notas adicionadas pouco a pouco são como ornamentos à estrutura harmônica já estabelecida na parte denominada *background*. As peças dessa seção são organizadas em grupos (*sets*). São três diferentes grupos de composições, que são

⁷⁹ *When sight-reading, the student needs to recognize visual patterns instead of isolated notes.*

⁸⁰ Os métodos analisados por Passalacqua são: AGUADO, D. **New Method for Guitar**. (1981). BENEDICT, R. **Sight-Reading for the Classical Guitar** (1985). GONZALES, R. **The Advancing Classical Guitarist** (1996). PUJOL, E. **Escuela razonada para guitarra** (1971). PURSE, B. **Bach chorales for guitar solo** (1994). SOR, F. **Metodo para guitarra** (1830). VAN EPS, G. **Harmonic Mechanisms for Guitar**. Volume 1 (1980).

transpostos para as quatro posições trabalhadas (II, V, VII e IX), isto é, as mesmas três peças transpostas para se adaptarem às posições estudadas.

FIGURA 34 — Transposição da mesma peça para se adequar a cada posição



FONTE: Passalacqua (2000, p. 28, 29, 30 e 31 respectivamente).

Na Fig. 34, observa-se o primeiro compasso (*foreground*) de cada peça do Grupo 1 (*Set 1*). O mesmo procedimento é adotado para os dois outros grupos. Na última seção do método (seção 3), o autor apresenta exercícios melódicos utilizando escalas pentatônicas na II, IV, V e VII posições.

Apesar de a leitura musical ao violão ser apresentada por Passalacqua de maneira satisfatória, não é sempre compreensível, entretanto, a escolha da bibliografia que compôs sua revisão de literatura. A título de exemplo, mesmo após ter citado uma obra que se dedica especificamente ao desenvolvimento da leitura ao instrumento — como foi o caso do método de Dodgson e Quine, na p. 3 —, o autor decide deixá-la de lado em sua revisão de literatura, dando preferência a métodos que focam mais o desenvolvimento da técnica (como Sor e Aguado) do que a habilidade de leitura em si⁸¹.

Sua abordagem baseada na análise schenkeriana é muito interessante, pois possibilita uma melhor ideia da estrutura de cada peça, incentivando um olhar mais analítico na prática da leitura. Entretanto, o fato de utilizar a mesma música transposta para se adequar às diferentes posições é um pouco problemático, já que une a memória auditiva e a memória muscular, levando o leitor a repetir os movimentos que aprendeu anteriormente, trabalhando, dessa forma, mais a memória e menos a leitura.

Os três grupos de peças propostos pelo autor são construídos em modo menor, o que ajuda a excluir desenhos de acorde e cadências próprias das tonalidades maiores⁸². Na terceira seção do método — na qual o autor trabalha as escalas pentatônicas —, a IX posição não é explorada, como foi feito nos exercícios precedentes. Dessa forma, a lógica adotada desde o princípio do método é desconsiderada. Esses

⁸¹ Na verdade, o único método que se dedica especificamente à leitura musical ao violão apresentado na revisão de literatura foi o *Sight-Reading for the Classical Guitar* (BENEDICT, 1985).

⁸² Os acordes de III e VII graus não foram nunca apresentados nestes grupos em modo menor. Isso seria praticamente impossível de evitar nas tonalidades maiores relativas, pois esses graus representariam, respectivamente, o I e o V graus.

detalhes apontados não diminuem a importância desse trabalho, que discute a problemática da leitura ao violão apresentando algumas soluções valiosas para o desenvolvimento dessa habilidade no instrumento.

3.4.5 *La lecture à vue en position* (STEVENS, 2006)

O método de Stevens é todo construído no formato de duo professor/aluno. Na parte do aluno, o autor decidiu usar unicamente melodias, isto é, não há nenhum intervalo harmônico ou acorde. Isso pode ser explicado pelo fato de que a obra é dedicada a um público específico: “[Este método] foi escrito pensando nos jovens alunos, mas pode certamente ser utilizado por estudantes de qualquer idade”⁸³ (STEVENS, 2006, p. 2). Entretanto, Stevens manifesta de maneira clara que o método não é indicado para iniciantes: “[...] eu limitei o estudo às posições II, IV, VII e IX, assumindo que o aluno já está familiarizado com a primeira posição”⁸⁴ (STEVENS, 2006, p. 2).

O material se organiza em duas partes. Na primeira, são trabalhadas as quatro posições citadas, mas apenas nas três primeiras cordas. Mesmo ao mostrar as posições separadamente, o autor está a todo tempo misturando cordas e posições já trabalhadas. O objetivo é claramente adicionar, pouco a pouco, novos conhecimentos, sempre revisando o que já foi apreendido. No exemplo abaixo, podemos ver como o autor trabalha duas posições no mesmo exercício, indicando sua mudança com números romanos:

FIGURA 35 – Quando necessita indicar mudança de posição, o autor adiciona números romanos



FONTE: Stevens (2006, p. 40).

⁸³ Il a été écrit en pensant aux jeunes élèves, mais peut certainement être utilisé par les étudiants de tout âge.

⁸⁴ [...] j'ai limité l'étude aux positions II, IV, VII et IX, en assumant que l'élève est déjà familier avec la première position.

Cada peça é precedida de um exercício (às vezes, de uma escala também), que apresenta o material utilizado na peça em questão. O repertório escolhido é composto de temas conhecidos e de composições do próprio autor. São adicionados, paulatinamente, acidentes ocorrentes e armaduras de clave até 4 sustenidos e 2 bemóis⁸⁵. O autor utiliza sempre exercícios preliminares, que permitem trabalhar essas novidades antes da leitura da peça em questão. Na segunda parte do método, o autor segue a mesma lógica descrita, acrescentando, porém, as cordas 4, 5 e 6. Todavia, o autor decide parar na VII posição, isto é, por alguma razão não mencionada, decidiu não trabalhar a IX posição.

O método apresenta uma estrutura muito clara, abordando de forma satisfatória as posições e ajudando a reconhecer as características de cada uma delas. No entanto, a ideia de utilizar músicas conhecidas⁸⁶ parece um pouco desvantajosa, pois, quando o leitor já conhece a música, tem a tendência de procurar as notas no braço do instrumento (intentando reproduzir a música que tem na cabeça); deixando, assim, a leitura propriamente dita em segundo plano. Por outro lado, a proposta de adicionar gêneros de vários países, com melodias compostas pelo próprio autor é interessante⁸⁷. Falta no método, contudo, indicações de dinâmica, articulação, expressão e tempo. Como a obra já se limita à leitura melódica, seria possível trabalhar outros elementos sem complicar demasiadamente a leitura. A ideia de excluir a IX posição na segunda parte do método, isto é, nas cordas 4, 5 e 6 não é lógica, pois elimina uma região muito importante na aprendizagem das notas no braço do instrumento.

3.4.6 *Nine etudes in Nine Positions* (DANNER, 1982)

Fazendo parte das três séries de estudo de posições apresentadas a seguir, os estudos de Danner são dedicados às nove primeiras posições no diapasão do violão. Como se podia esperar, em se tratando de estudos, não há uma abordagem pedagógica tão aprofundada como aquela apresentada nos métodos, isto é, não há indicações de como abordar o material. Há, na verdade, um conjunto de peças que foram — cada uma

⁸⁵ Nas páginas 11, 15,17 e 47, observa-se também a mudança de armadura de clave dentro de uma mesma peça.

⁸⁶ Por exemplo: *Ode à alegria* (Beethoven), p. 6; *La cucaracha* (popular mexicano), p. 20 e *Españoleta* (Gaspar Sanz), p. 32.

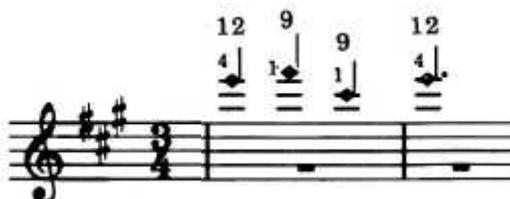
⁸⁷ Como *Samba facile*, p. 10; *Night in Argentina*, p. 36; ou canções tradicionais mais ou menos conhecidas de diversos países.

delas — desenvolvidas em uma posição específica, com a intenção de aprimorar a leitura em posições. Na introdução, o autor reflete sobre a problemática de uma mesma nota poder ser encontrada em várias posições, no braço do instrumento. Para ele, essa questão configura uma das maiores dificuldades para a leitura à primeira vista ao violão. E, como forma efetiva de enfrentar esse dilema, Danner apresenta a leitura em posições.

Os nove estudos respeitam a extensão de quatro casas por vez — sem nunca se exceder —, isto é, o primeiro estudo vai da I à IV casa, o segundo da II à V casa; e assim por diante. Os estudos trabalham fórmulas de compasso 4/4, 3/4, 5/4 e 7/8; armaduras de clave de até três sustenidos e dois bemóis em sistema tonal, modal e atonal. Sobre isso, na introdução, o autor afirma que os estudos, no geral, têm uma natureza mais “conservadora”, apesar de alguns serem mais “contemporâneos”; e que foram pensados como uma suíte em nove movimentos.

Um ponto positivo dos estudos de Danner é que eles são pensados como pequenas peças musicais, isto é, incluindo indicações de andamento, dinâmica, acentuação, articulação etc. Há também mudanças de andamento e de fórmula de compasso dentro de um mesmo estudo, bem como vários acidentes ocorrentes. Uma observação no estudo nove, entretanto, me parece pertinente. Ao utilizar harmônicos da 2ª parcial (8ª justa acima da fundamental) e da 5ª parcial (3ª maior mais duas oitavas), notando apenas o som real, o autor causa uma confusão:

FIGURA 36 – Notações de harmônico no estudo nove



FONTE: Danner (1982, p. 13).

Como se pode ver na Fig. 36, a digitação da 2ª parcial (anotada como casa 12) é a mesma do som real, o que não acontece com a 5ª parcial (casa 9), exigindo uma transferência de conhecimento contraproducente no caso de uma leitura à primeira vista. Seria preferível se optar pela notação do harmônico indicando a digitação (com corda e casa). Assim, onde se vê o “9” — indicando a casa a ser tocado o harmônico — seria

melhor acrescentar, respectivamente, cordas 4 e 5. É importante lembrar que o Fá# 5 não pode ser encontrado na X posição como nota real. Essa referência remete o leitor a uma posição que não estava sendo trabalhada.

3.4.7 *Estudos Série I, II, III e IV* (PORTO ALEGRE, 1991)

Contendo um total de 28 estudos, divididos em quatro séries, esse material se propõe a trabalhar o braço do violão por completo, posição por posição. Em sua dissertação de mestrado, Arôxa (2013c) entrevista Porto Alegre e o questiona, entre outras coisas, sobre esses estudos. O autor afirma que, ao compô-los, pensou no trabalho de leitura, mas que seu objetivo principal era sistematizar um estudo de posições por acreditar que “o violão deve ser estudado posição por posição até o completo domínio de todos os setores do braço” (ARÔXA, 2013c, p. 131). Porto Alegre dedica dois estudos para cada posição, utilizando várias fórmulas de compasso, armaduras e texturas; em sistema tonal, modal e atonal.

A *Série 1* vai da I à V posição (dez estudos) e apresenta até dois sustenidos na armadura de clave. Sobre fórmulas de compasso, o “Estudo 2” propõe, por exemplo, mudanças entre 6/8, 10/16, 7/8 e 4/8. O “Estudo 5” apresenta o desafio da leitura em duas claves de Sol — usadas aqui para uma melhor visualização das vozes.

Na *Série 2* (da posição VI à IX – 8 estudos), o autor decide não utilizar armadura de clave, optando por acidentes ocorrentes (mesmo no caso de estudos tonais ou modais)⁸⁸. Destacam-se, nessa série, as várias mudanças de fórmula de compasso no “Estudo 14” (3/8, 4/8, 7/8 e 8/8); a mudança de andamento no “Estudo 13”; e o uso de harmônicos da 12^a casa (2^a parcial), os quais o autor nota — diferentemente de Danner — não como nota real, mas como tablatura (digitação). Algumas observações, porém, podem ser feitas: o Ré 4, no compasso 10, do “Estudo 15”, não pode ser encontrado na VIII posição — posição que seria trabalhada nesse estudo; o mesmo vale para o Sol # 4, nos compassos 18 e 20, do “Estudo 18” (XI posição); por último, no “Estudo 16”, o uso de Si bequadro/bemol 3 (na mesma nota), a partir do compasso 18, complica sobremaneira a leitura. Seria preferível, neste caso, utilizar o Lá # no lugar do Si b, já que o Si natural aparece como corda solta dentro do mesmo compasso.

⁸⁸ Por exemplo: “Estudos 11” e “Estudo 12” em Si b maior; “Estudo 17” em Mi menor; “Estudo 15” em Fá mixolídio; “Estudo 18” em Dó # dórico. Todos sem usar armadura de clave.

A *Série 3* aborda a região sobreaguda⁸⁹, isto é, das posições XII à XVI, de maneira conjunta — sem dividir em porções de quatro casas. São, então, oito casas trabalhadas em quatro estudos diferentes. Algumas características nesses estudos podem ser observadas: o autor volta a usar armadura de clave nessa série⁹⁰; o “Estudo 20” e “Estudo 21” são escritos com indicação de soar uma oitava acima⁹¹; e por fim, no “Estudo 22”, os harmônicos de mão direita (artificiais), nas casas 19 (corda 5) e 24 (cordas 1 e 2), parecem um pouco fora de propósito por utilizar uma técnica que deslocará a mão direita de seu lugar padrão; e, além disso, no caso da casa 24, por estar fora da posição trabalhada⁹².

A *Série 4* faz a ligação da região aguda à sobreaguda, trabalhando as posições X, XI e XII. Nesses seis estudos, o autor volta a não utilizar armaduras de clave, optando pelos acidentes ocorrentes. No “Estudo 28”, mais uma vez, Porto Alegre adiciona notas que estão fora da posição a ser trabalhada (posição XII), como o Sol # 5, nos compassos 1, 2 e 3; e o Fá # 4, nos compassos 4, 10 e 11.

Todos os estudos de Paulo Porto Alegre apresentam marcas de articulação, acentuação, andamento, expressão etc. e foram construídos, também, de forma bastante idiomática. Não me pareceu lógica, entretanto, a escolha do autor de usar ou não usar armaduras de clave. Mesmo quando usou armaduras de clave (na *Série 1* e na *Série 3*), o autor foi até três sustenidos, nunca utilizando armaduras com bemol. O fato de ter que guardar uma quantidade de acidentes na memória adiciona um desafio à leitura, que é eliminado quando se retira a armadura em contextos tonais/modais. Um outro detalhe são as notas usadas como extensão da posição (uma casa adjacente fora da posição). Apesar de ser um pouco contraditório por exceder a posição previamente determinada, é compreensível que isso aconteça pela necessidade de se ter uma nota desejada na composição que não se encontra nesta posição trabalhada. Os estudos cobrem toda extensão do braço do instrumento e se apresentam como um material muito importante para trabalhar as posições das notas no diapasão do violão.

⁸⁹ Região em que os trastes estão sobre o corpo do violão. O encontro da mão esquerda com a caixa de ressonância do instrumento dificulta o acesso a essa região. Além disso, a distância entre os trastes é menor, facilitando, por um lado, os saltos, porém dificultando a formação de acordes (por falta de espaço).

⁹⁰ Dois e três sustenidos, mas nenhuma com bemol.

⁹¹ Essa prática não é muito comum na escrita do violão. Geralmente se escreve em nota real — mesmo com muitas linhas suplementares.

⁹² A quinta corda só é utilizada uma vez nessa série, no Si 2, do “Estudo 20”, compasso 20, a sexta corda, porém, nunca é utilizada. Além disso, o uso do harmônico artificial (ou harmônico de mão direita) demanda do instrumentista um olhar ao braço do instrumento, retirando, dessa forma, a visão da partitura dificultando a leitura.

3.4.8 *Onze études de région* (BOGO, 2012)

Esses estudos foram escritos por mim, no ano de 2012, com o intuito de trabalhar a dificuldade de se encontrar as notas no braço do violão, nas posições agudas (a partir da V posição). O conceito de região, emprestado de Pujol (1956, p. 48), é usado aqui para dividir o diapasão do violão em quatro partes diferentes, sendo: região grave (ou I posição), região média (V posição), região aguda (IX posição) e região sobreaguda (da 13ª até a 15ª casa). Dessa forma, estuda-se o braço do violão por inteiro, sem repetir casas⁹³. Como os estudos foram dedicados a estudantes de graduação, escolhi deixar a região grave (I posição) de lado por ser o ponto de partida da iniciação ao violão — e, por isso, onde não há, em geral, dificuldades em se encontrar as notas. Em resumo, foram compostos onze estudos: quatro para a região média, quatro para a aguda e três para a sobreaguda.

A série é organizada em três tipos de estudo: estudo livre, estudo de armadura de clave e estudo de acordes. Os estudos livres não têm, obviamente, nenhuma diretriz predefinida. Os estudos de armadura de clave, por outro lado, propõem-se a trabalhar mudanças na armadura. É o caso dos estudos 1 (região média), 5 (região aguda) e 9 (região sobreaguda); que possuem, no documento original, uma aba na extremidade direita da folha permitindo que seja escolhida a armadura de clave a ser trabalhada⁹⁴. Dessa forma, um mesmo estudo pode ser tocado todo natural ou com até sete sustenidos ou sete bemóis.

⁹³ Na verdade, se o estudante conhece a posição I, por exemplo, e começa a aprender a posição II, ele repetirá três casas já estudadas na posição anterior — o que não acontece com a abordagem de regiões.

⁹⁴ No PDF, há um espaço em branco no qual o leitor pode escrever a armadura desejada ou simplesmente imaginá-la.

FIGURA 37 – Excerto do *Étude I*

Étude I
Changement d'armures
Danilo Bogo

Ve position

Escreva a armadura que você deseja trabalhar no espaço ao lado da clave de sol.

Pratique a escala com os acidentes respectivos antes de começar a tocar o estudo. Este procedimento ajudará a encontrar a posição das novas notas assim como proporcionará uma ambientação com a sonoridade do novo modo.

Guitare

$\text{♩} = 108$

mf *mp* *mf*

p *cresc. poco a poco*

FONTE: O autor (2012)⁹⁵.

Observa-se que, antes do início de cada estudo de armadura, há uma escala com todas as notas que serão utilizadas. Assim, antes de tocar o estudo, o leitor é convidado a praticar a escala com a armadura que decidiu trabalhar. O leitor só é aconselhado a tocar o estudo propriamente dito depois que as notas dessa escala na posição trabalhada estejam suficientemente automatizadas. Isso tem duas funções: ajudar na localização das notas no braço e acostumar o leitor à sonoridade do modo a ser estudado.

O terceiro e último tipo são os estudos de acorde. Aqui, são trabalhadas as tríades (maior, menor, diminuta e aumentada) em contexto não tonal, para que seja aproveitada uma gama maior de acordes na posição.

⁹⁵ Versão em português disponível em:

<https://www.academia.edu/43471032/Onze_Études_de_Région_-_Violão_Solo> Acesso em: 30 jun. 2020.

FIGURA 38 – Excerto do *Étude IV*

Pratique as tabelas de tríades da região média antes de tocar este estudo (ver Anexo 1).

Étude IV

Accords

Danilo Bogo

FONTE: O autor (2012).

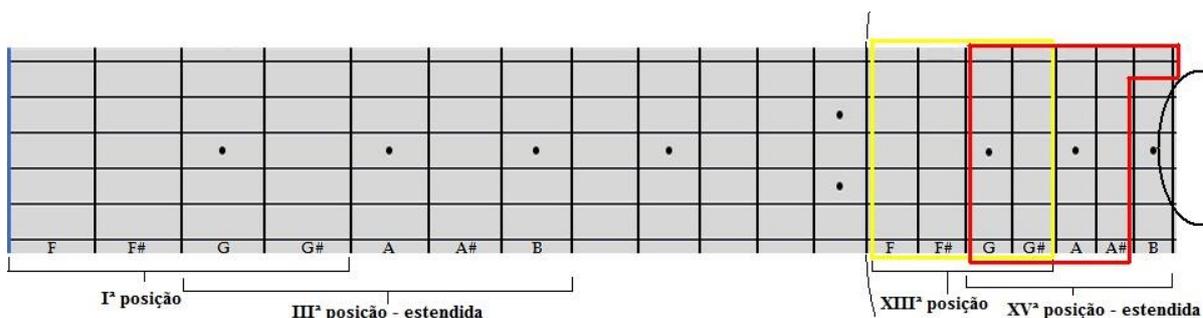
O uso exclusivo de tríades não significa que são abordados apenas acordes de três sons, mas que, ao adicionar uma nota diferente da tríade ao baixo, se consegue acordes de quatro sons. No canto superior esquerdo, um aviso lembra o leitor de praticar a tabela de tríades anexada ao documento. Da mesma forma que a escala nos estudos de armadura, essa tabela prepara o leitor para a leitura do estudo. As tabelas apresentam as quatro tríades mais comuns (maior, menor, diminuta e aumentada), em disposição aberta e fechada, nas duas regiões abordadas pelos estudos (média e aguda), em várias combinações de cordas. Foram compostos apenas dois estudos de acordes (*Étude 4* e *8*) nas regiões média e aguda. A região sobreaguda, por ter um espaço reduzido, prejudica a formação de acordes plaquês e, por esse motivo, não foi composto estudo de acordes para essa região.

A região sobreaguda apresenta um desafio ao violonista pela sua dificuldade de acesso e pelo pouco espaço entre os trastes. Como é a única que comporta mais do que quatro casas, foi decidido dividi-la em duas posições diferentes: XIII e XV⁹⁶. Essas posições — de quatro casas cada uma — conseguem abordar a totalidade da região. O estudo 9 apresenta uma abordagem ampliada da posição XIII, e os estudos 10 e 11 têm seções dedicadas às posições XIII e XV separadamente. Como a região sobreaguda se relaciona com a grave a uma distância de oitava, o leitor é convidado a executar os estudos 9, 10 e 11 também na região grave. Acredito que essa relação é importante, já

⁹⁶ A posição XV é apresentada com uma extensão na primeira corda, para alcançar a última nota do violão (SI 5 — escrito).

que as notas entre as posições XIII - I e XV - III se encontram em locais semelhantes, soando a uma oitava de diferença (ver Fig. 39). Dessa forma, pode-se aproveitar um conhecimento que, em geral, o estudante já tem (da posição das notas nas primeiras posições) e transferi-lo para as posições sobreagudas.

FIGURA 39 – Relações entre as posições I - XIII e III - XV⁹⁷



FONTE: O autor (2012).

Os oito anos que separam a composição dos estudos com a redação desta tese me permitem observá-los de maneira mais crítica. Apesar de os estudos nas regiões média e aguda (estudos de 1 a 8) serem anatomicamente confortáveis, os estudos do sobreagudo me parecem, entretanto, pouco idiomáticos. O *Étude 9*, por exemplo, pode ser executado com notas naturais, mas, à medida que os acidentes vão entrando, ele se torna muito complexo para ser realizado na XIII posição. Conforme indicação em rodapé, os estudos da região sobreaguda podem ser tocados na região grave (soando uma oitava abaixo), o que elimina os problemas por se ter mais espaço. Em resumo, os estudos no sobreagudo não são impossíveis de serem tocados, mas demandam um esforço técnico maior.

3.4.9 *Classical Guitar Method* (CARCASSI, 1946⁹⁸)

Os dois métodos apresentados a seguir⁹⁹ são nomes da escola tradicional do violão que, apesar de não terem o intuito de trabalhar a leitura no instrumento em si, adaptam-se bem para esse fim. Da página 20 à 35 do método do Carcassi, por exemplo,

⁹⁷ Observa-se que a XV posição (em vermelho) apresenta uma extensão para alcançar o último Si do violão.

⁹⁸ Essa edição revisada foi utilizada pela clareza de sua impressão. O método é, entretanto, mais antigo, já que Matteo Carcassi viveu entre 1792 e 1853. A edição mais antiga encontrada datada é a seguinte: CARCASSI, Matteo. **Méthode complète pour la guitare**: divisée en trois parties - op. 59. Paris: Schott, 1835.

⁹⁹ Carcassi e Carulli.

o autor propõe uma série de exercícios separados por tonalidades, indo até a segunda posição. Aqui, o autor apresenta uma escala, uma cadência, um exercício e uma pequena peça em tonalidade determinada; utilizando até quatro sustenidos e um bemol nas tonalidades maiores; e um sustenido e um bemol nas menores.

FIGURA 40 – Exemplo de escala, cadência, exercício e pequena peça em uma mesma tonalidade

24

KEY OF D MAJOR.

To facilitate the fingering in the Scale of D Major, it is necessary to advance the left hand to the second fret.

Scale.



Cadence.

Exercise.

Prelude.

FONTE: Carcassi (1946, p. 24).

Já na seção *Positions* (CARCASSI, 1946, p. 46-50), o autor apresenta exercícios nas posições elevadas que considera mais importantes, sendo: IV, V, VII e IX. Ele segue aqui a mesma lógica proposta anteriormente, isto é, apresentando uma escala, um exercício e uma peça em uma tonalidade e posição específicas. As tonalidades escolhidas são as que se adaptam melhor às posições trabalhadas (Mi, Fá, Sol e Lá maiores). Essa ideia culmina em exercícios (p. 50-54) que misturam essas posições, acrescentando, também, as posições I e II.

Nas páginas 60-69, Carcassi propõe exercícios que retomam o modelo apresentado nas páginas 20-35, isto é, volta-se o padrão escala, cadência, exercício e pequena peça. Agora, porém, indo até a IV posição e usando até seis sustenidos e cinco bemóis (tonalidades maiores e menores). Ao fim da página 71, Carcassi apresenta um rondó, abordando várias posições já estudadas, com a indicação de qual posição usar em trechos determinados.

Por último, são apresentadas cinquenta peças com dificuldade progressiva (p. 75-110)¹⁰⁰, utilizando sempre tonalidades que se adaptam bem ao violão (até quatro sustenidos e um bemol — maiores e menores). Aqui não há a abordagem de se começar com a escala, apresentar cadências etc., isto é, não há uma preparação para a execução das mesmas. As peças de 1 a 27, por exemplo, limitam-se à II posição e podem, a meu ver, ser usadas como exercícios de leitura. As peças de 28 a 39 também podem ser usadas para esse fim, porém com alguma cautela, pois já há a utilização de posições mais elevadas (sem anotação), o que pode dificultar a leitura dependendo do nível do leitor. As peças de 40 a 50 são peças de um nível técnico mais elevado e não são aconselhadas ao leitor médio¹⁰¹. Além de propor um nível técnico superior às peças apresentadas anteriormente, essas mostram indicações de formas de tocar (*modes de jeu*), como rasgueo, harmônicos, tambora e vibrato, que podem dificultar a leitura. Caso ainda mais emblemático são as peças 46 a 48, que apresentam a *scordatura* de Mi maior, o que muda a afinação de três cordas do instrumento, dificultando sobremaneira a leitura.

Apesar de não ser um material dedicado exclusivamente à leitura, o método de Carcassi, conforme demonstram os exemplos, adéqua-se bem a esse fim. A escrita é

¹⁰⁰ As peças das páginas 111-127 não constam na edição mais antiga do método (de 1836) consultada. Elas foram, possivelmente, adicionadas pelo editor. Dessa forma, para esta revisão, essa parte do método será desconsiderada.

¹⁰¹ Lembramos que esse trabalho é dedicado a professores e alunos de graduação. Assim, há de haver, obviamente, uma relativização dos níveis de leitura desses alunos. Dessa forma, algum material desaconselhado por mim aqui pode ser usado por um estudante mais avançado.

muito idiomática, quase sempre se referindo a uma posição específica, o que facilita o trabalho do leitor. Nas páginas 20 a 35, o autor apresenta uma gama de diferentes armaduras de clave e se pode ver, também, em todo o método, indicações de dinâmica e tempo. A abordagem ao meu ver mais interessante foi a fórmula: escala, exercício e pequena peça em uma tonalidade/posição específica. É uma boa maneira de se preparar a leitura, antecipando conhecimentos que serão trabalhados na peça que segue.

3.4.10 *Metodo completo per lo studio della chitarra* (CARULLI, 1965¹⁰²)

Da mesma forma do material apresentado anteriormente, o método de Carulli não é destinado à leitura em si, mas contém exercícios interessantes para esse fim. Das páginas 15 a 26, são propostos exercícios com a mesma fórmula adotada por Carcassi, isto é, uma escala, um exercício e uma peça em uma tonalidade específica (ver Fig. 40). O autor se limita aqui, quase exclusivamente, às I e II posições¹⁰³, apresentando até quatro sustenidos e um bemol como armadura de clave (maiores e menores). Nas páginas 27 a 36, há algumas peças (agora sem preparação de escalas e exercícios) que trabalham ainda a I e a II posições¹⁰⁴.

Na página 45, o autor começa a abordar as posições mais agudas IV, V, VII e IX. Da mesma forma do método anterior, são apresentados escalas, exercícios e peças em uma posição/tonalidade específica. Essa abordagem das posições elevadas culmina no rondó da página 50, que se propõe a trabalhar todas essas posições em uma mesma peça.

Da página 61 a 100, são apresentados duos professor-aluno. São 24 lições, escritas para dois violões, que abrangem as quatro primeiras posições¹⁰⁵ e nas quais não há preparação com escalas ou exercícios. No geral, as tonalidades mais comuns¹⁰⁶ ao violão são trabalhadas. Há dois momentos no método em que o autor faz uma exceção a essa lógica: na “Lição 13” (Sol menor) e na “Lição 14” (Dó menor). Para

¹⁰² Essa edição revisada foi utilizada pela clareza de sua impressão. O método é, entretanto, mais antigo já que Carulli viveu entre 1770 e 1841. A edição mais antiga encontrada datada é a seguinte: CARULLI, Ferdinando. **Metodo completo per chitarra - op. 27**. Milán: F. Lucca, [ca 1810].

¹⁰³ Nas páginas 23 e 26, o uso da III posição se faz necessário.

¹⁰⁴ Apesar de, na página 34, a variação cinco demandar a V posição.

¹⁰⁵ A única que excede isso é a lição 24, que vai até a IX posição.

¹⁰⁶ Em geral, tonalidades até quatro sustenidos e um bemol são mais comuns por apresentarem uma quantidade maior de cordas soltas o que facilita a digitação.

finalizar o método, um grande estudo modulante, com todas as posições apresentadas ao longo da obra, é proposto.

As partes do método analisadas aqui se mostram adaptáveis para exercícios de leitura. Apesar das comparações que possam ser feitas com o método de Carcassi, Carulli se diferencia deste em pelo menos três pontos: as peças são, em geral, mais longas; há a proposta de se trabalhar em duo, sendo possível a leitura tanto das partes dedicada ao aluno quanto daquelas dedicadas ao professor; por último, Carulli não apresenta armaduras de clave com tantas alterações quanto Carcassi.

O *Grande estudo (Grande studio – Arpeggio modulato)*, apresentado na página 101 como última peça do método, propõe-se modulante, passando por todas as posições trabalhadas. Apesar de poder ser usado como exercício de leitura, é, a meu ver, demasiadamente longo e monótono. São 10 páginas, 222 compassos com variadas modulações, porém com o mesmo arpejo de mão direita.

Há indicações de tempo por todo o método, mas poucas de dinâmica. A abordagem, que apresenta uma escala seguida de um exercício e de uma peça — dentro de uma tonalidade/posição específica —, é interessante, pois prepara o leitor para a atividade proposta.

Esses foram os métodos analisados que compõem o material enviado aos professores na primeira forma de acesso. Em seguida, são abordadas as teses e as dissertações brasileiras que tratam da LMPV¹⁰⁷ ao violão.

3.5 PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE LMPV AO VIOLÃO

Nesta seção, são apresentadas cinco pesquisas (teses e dissertações) defendidas em universidades brasileiras que abordam os temas violão e leitura musical à primeira vista¹⁰⁸. Os temas mais relevantes discutidos pelos autores guiarão a reflexão do Capítulo 5, já que esses tópicos serão confrontados com variadas visões defendidas

¹⁰⁷ Leitura musical à primeira vista.

¹⁰⁸ Brazil (2017) aborda a leitura musical em iniciantes, focando mais a percepção dos alunos sobre o aprendizado e as crenças de autoeficácia do que os processos de leitura em si. Por esse motivo, apesar da importância do trabalho para o ensino coletivo de violão, decidi não incluí-lo nesse panorama. Ver: BRAZIL, Marcelo Alves. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia**. 2017. 288 f. Tese (Doutorado) – Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

em pesquisas da área, bem como com os relatos fornecidos pelos professores nas entrevistas e com as minhas próprias colocações.

3.5.1 Leitura à primeira vista ao violão: três estudos de caso em diferentes contextos acadêmicos com estudantes e violonistas profissionais (PASTORINI, 2016 – Tese)

Pastorini descreve seu trabalho como um estudo de casos múltiplos, sendo a “proposição teórica inicial de que exercícios preparatórios teriam influência positiva nos desempenhos de leitura à primeira vista de excertos musicais retirados da literatura do violão” (PASTORINI, 2016, p. 131). O autor colocou participantes para realizar tarefas de leitura à primeira vista de excertos da literatura do violão, que foram, ou não, antecedidas de estudos preparatórios. O objetivo principal foi verificar a influência desses estudos no resultado de uma performance de leitura à primeira vista. O estudo foi dividido, dessa forma, em três partes: “Estudo A” (nível iniciante), “Estudo B” (avançado) e “Estudo C” (misto).

O “Estudo A” (iniciante) é descrito pelo autor como quantitativo de caráter experimental. Os participantes foram estudantes de licenciatura do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), inscritos na disciplina “Instrumento Harmônico”. Os participantes foram divididos em dois grupos: controle (quatro participantes) e experimental (dois participantes — houve duas desistências). A tarefa foi uma leitura de um excerto condizente com o nível dos participantes. Os quatro participantes do grupo controle apenas leram o excerto; aos dois participantes do grupo experimental foram propostas duas atividades que antecederam a leitura: uma transcrição e uma composição. Essas atividades se relacionavam, obviamente, com o excerto que seria lido em seguida, isto é, dividiam o mesmo registro, escala e rítmica.

Como resultado, verificou-se que dois do grupo controle e dois do grupo experimental tiveram um resultado satisfatório na tarefa de leitura. Por outro lado, dois participantes do grupo experimental tiveram uma performance insatisfatória na tarefa. Em resumo, o resultado se apresenta parcialmente conclusivo, isto é, não se pode afirmar, tampouco negar, que os exercícios preparatórios foram decisivos para o resultado da tarefa. Apesar de os dois participantes do grupo experimental (com exercícios preparatórios) realizarem uma boa leitura, a pequena amostragem dificulta uma afirmação mais conclusiva.

O “Estudo B” (avançado) foi realizado através de entrevista de caráter semiestruturada com dois estudantes do Mestrado em Práticas Interpretativas – Violão, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). O objetivo não foi verificar o resultado (ou qualidade) da tarefa em si, mas qual a impressão dos participantes sobre a tarefa de leitura, as características de cada excerto que influenciaram essa tarefa e, principalmente, a influência dos estudos preparatórios. O material utilizado, condizente com o nível dos participantes, foi o mais avançado em toda a pesquisa. Os elementos contemplados nos excertos foram escalas, acordes, mudança de métrica, textura homofônica, imitativa e contrapontística. Ambos os participantes realizaram a mesma tarefa: leitura de quatro excertos retirados da literatura do violão. A leitura dos excertos 1 e 3 foi precedida por estudos preparatórios e entrevista; enquanto a dos excertos 2 e 4, por sua vez, não foi precedida de nenhuma preparação.

Como resultado, segundo Pastorini (2016, p. 74-75), observou-se que a influência dos estudos preparatórios foi menor, pois os participantes mais experientes tinham melhor conhecimento estilístico e técnico. Isso ficou claro quando verificou-se que mesmo os excertos sem preparação foram executados sem maiores dificuldades pelos participantes. Mesmo assim, os participantes consideraram positiva a realização de exercícios preparatórios antecedendo a leitura dos excertos. Entretanto, no caso do exercício que antecedeu a leitura do excerto 1, houve uma indução ao erro pela utilização de uma métrica diferente em relação àquela apresentada no excerto. Neste caso, um dos participantes relata que este estudo preparatório teve uma influência menos positiva na realização da leitura do excerto. Destaca-se também o caso da leitura do excerto 4 (sem preparação), que apresentava acordes de cinco sons; ambos participantes “optaram por não realizar completamente os acordes em função da dificuldade, favorecendo, [dessa forma], o discurso musical” (PASTORINI, 2016, p. 75).

FIGURA 41 – Excerto retirado do 7º movt. da *Suíte para violão*, de Ned Rorem

FONTE: Pastorini (2016, p. 60).

No primeiro sistema da Fig. 41, estão os acordes de cinco notas citados acima. Esses acordes têm, em geral, um único local de realização (não há opções de executá-los em duas posições diferentes, por exemplo). Por questões de reflexo, isso dificulta sobremaneira a tarefa de leitura à primeira vista, ou seja, se o leitor julgar errado o local de realização do acorde, isso interromperá o fluxo musical. Nesse sentido, a experiência dos leitores foi essencial para a tomada de decisão de não lê-los por completo, privilegiando o discurso musical.

O “Estudo C” (misto) é um estudo de caso único, no qual o mesmo material e o mesmo procedimento metodológico foram utilizados para todos os participantes (não importando o nível). De caráter qualitativo, a pesquisa foi realizada por meio de entrevista e questionário. O objetivo foi observar os participantes em uma tarefa de leitura e acessar, através do questionário e da entrevista, as impressões dos participantes em relação à tarefa.

O público era constituído de sete participantes, de duas instituições: três do curso básico de música da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundart); e quatro participantes da graduação em música da UFRGS. O estudo foi dividido em três etapas, contendo três excertos a serem lidos, todos com estudos preparatórios. O primeiro, em Sol maior, era de textura monofônica e métrica simples. O segundo, na tonalidade de Ré

Maior, também homofônico, mas com alterações e arpejos implícitos e mudança de posição. O terceiro e último consistia em uma melodia acompanhada em Fá maior. Importante salientar que os excertos foram mais fáceis que aqueles do “Estudo B” e mais difíceis que os do “Estudo A”, isto é, foram de nível intermediário.

De acordo com Pastorini (2016, p. 109), os principais resultados observados foram: 1) o aspecto técnico mais incipiente para os participantes do curso básico resultou em um pior resultado na tarefa de leitura; 2) uma maior quantidade de tempo de estudo formal influenciou positivamente o desempenho dos participantes; 3) outras influências positivas vieram de atividades como tocar de ouvido, improvisar e estudar repertório utilizando partituras; 4) os alunos de graduação levaram menos tempo para realizar os exercícios preparatórios; e por fim, 5) segundo os participantes, os exercícios preparatórios exerceram uma influência positiva na realização da leitura do excerto.

A tese de Pastorini (2016) abordou estudantes de diferentes níveis, sendo o “Estudo A” com iniciantes; o “Estudo B” com alunos avançados; e o “Estudo C” com vários níveis diferentes (misto). As impressões desses estudantes sobre as tarefas de leitura foram acessadas utilizando-se o recurso de entrevistas e questionários. Os estudantes menos experientes tiveram, no geral, mais dificuldades na realização das tarefas — apesar de estudantes de graduação cometerem também erros básicos de ritmo, armadura e interrupções desnecessárias. Sobre os exercícios preparatórios em si, o “Estudo B” mostrou que eles são menos importantes quando os leitores são mais experientes. Contudo, todos os participantes consideraram os exercícios preparatórios positivos, sugerindo que um trabalho de “pré-leitura” influencia positivamente numa tarefa de leitura à primeira vista.

3.5.2 Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista (ARÔXA, 2013 – Dissertação)

A pesquisa de Arôxa, de caráter qualitativo, objetiva discutir o processo de ensino-aprendizagem da leitura à primeira vista. Para tanto, utiliza instrumentos de coleta de dados, como:

[...] pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas semiestruturadas presencialmente e por e-mail; seleção de obras musicais para prática de leitura à primeira vista; além de observação e registro em áudio e vídeo das entrevistas presenciais. (ARÔXA, 2013c, p. 14-15).

Dessa forma, além da bibliografia revisada, entrevistas com violonistas de reconhecida proficiência em leitura à primeira vista entraram na discussão. Os violonistas que responderam à entrevista e executaram uma leitura à primeira vista foram: Fabio Zanon (São Paulo), Nicolás de Souza Barros (Rio de Janeiro), Eduardo Fernández (Uruguai), Mario Ulloa (Bahia) e Eduardo Meirinhos (Goiás). Além da entrevista concedida, os violonistas citados leram as seguintes peças¹⁰⁹: *Introdução Op. 201*, de Luigi Legnani (1790–1877) — lida por todos os entrevistados; *Equinox*, de Toru Takemitsu (1930–1996) — leram Zanon e Fernández; *Viaje a la Semilla*, de Leo Brouwer (1939–) — leram Ulhoa e Meirinhos. A segunda peça a ser lida foi alterada após o entrevistado Barros argumentar que a *scordatura* incomum da peça invalidaria os parâmetros da experiência. O autor então decidiu substituir *Equinox* por *Viaje a la Semilla* que possui, esta última, uma *scordatura* padrão.

Além desses entrevistados que realizaram uma tarefa de leitura, o autor contactou, via e-mail, mais três especialistas, que concederam apenas a entrevista, isto é, não realizaram nenhuma tarefa de leitura. Foram estes: Caroline Delume (Conservatório de Paris); Paulo Porto Alegre (Escola de Música do Estado de São Paulo – Emesp); e Eric Boell (guitarrista de Jazz e autor do método *Lecture à vue guitare*¹¹⁰)

Na entrevista, o autor busca respostas para as seguintes indagações: de que forma e em que idade ocorreu a formação musical dos entrevistados, incluindo o papel do violão nessa formação; como o entrevistado trabalhou a leitura à primeira vista em sua formação; quais são as dificuldades de se ler ao violão; como professor, como desenvolver essas habilidades com seus alunos. Além dessas questões, pediu-se que os violonistas que realizaram a leitura refletissem sobre a tarefa e relatassem as suas impressões.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, ficou claro que, para o autor, o mais importante foram a discussão e o cruzamento de dados gerados pelas diversas fontes acessadas e não um resultado específico em si. Arôxa (2013c, p.142, 168) observou que os violonistas que colaboraram na pesquisa tiveram uma iniciação musical precoce (em média aos nove anos de idade), fator que, corroborado por outras pesquisas, mostrou-se determinante para o nível de proficiência demonstrado. Entretanto, na fala dos entrevistados, não ficaram claros quais hábitos os levaram a desenvolver essa

¹⁰⁹ Segundo Arôxa (2013c, p. 24), todas as peças foram reimpressas, omitindo título e nome do autor, com intuito de dificultar a previsibilidade estilística.

¹¹⁰ BOELL, Eric. *Lecture à vue guitare*. Paris: Carisch Musicom, 2000.

habilidade, mostrando que as práticas são “diversas, quase sempre assistemáticas ou intuitivas” (ARÔXA, 2013c, p. 167). Por outro lado, a prática de música de câmara (p. 146, p. 168) e a leitura de peças do período clássico são aconselhadas por esses violonistas, para o bom desenvolvimento da leitura (p. 150). Nesse sentido, os entrevistados sugerem uma compilação de peças progressivas, a partir da qual os estudantes podem dedicar algumas horas de seus estudos diários à leitura (p. 148). Apesar da importância do aspecto da decodificação e da interpretação dos símbolos da partitura, o autor e os entrevistados reforçam a importância de uma leitura ao instrumento, em que aspectos técnicos, como digitação e posições, acrescentam uma dificuldade extra à tarefa (p. 158-162).

Sobre a tarefa de leitura em si, não era o objetivo comparar níveis de resultado, mas coletar as impressões dos participantes sobre a atividade. A peça do período clássico se mostrou de leitura mais simples devido à sua previsibilidade (p. 134). A *scordatura* incomum da peça *Equinox* trouxe maiores dificuldades, obrigando o autor a retirá-la da pesquisa. Em minha opinião, a alteração da peça no meio da pesquisa não provocou grandes problemas, já que a intenção era mais obter opiniões sobre a tarefa do que comparar resultados em si. Contudo, é importante salientar que *Viaje a la Semilla*, com sua *scordatura* padrão é, no meu ponto de vista, de leitura mais fácil que *Equinox*. Assim, os entrevistados, em relação à peça moderna, foram expostos a diferentes materiais (dois leram *Equinox* e dois *Viaje a la Semilla*). Idealmente, outras impressões sobre a leitura de uma mesma peça poderiam enriquecer sobremaneira a discussão que foi diluída, neste caso, em duas peças. Por fim, a escolha de uma obra do período clássico e outra do século XX foi inteligente por apresentar aspectos técnicos e musicais contrastantes, enriquecendo as discussões.

3.5.3 Leitura à primeira vista no violão: um estudo com alunos de graduação (PASTORINI, 2011 – Dissertação)

Em sua dissertação, Pastorini (2011) analisa os resultados de uma tarefa de leitura realizada por onze estudantes de graduação da UFRGS. O estudo é composto de quatro partes: (1) realização de uma tarefa de leitura de um excerto musical, (2) entrevista sobre a realização da tarefa, (3) realização de um teste de habilidade motora por meio de três exercícios técnicos ao violão e (4) aplicação de um questionário ao fim das tarefas.

A fim de assegurar que os participantes não tivessem nenhum contato com o material, o autor compôs uma peça para violão solo em Ré menor, com nível médio de dificuldade. O pequeno excerto escolhido para leitura contém quatro frases, com diferentes texturas. A primeira é uma melodia acompanhada; a segunda é monódica, com indicação de *dolce* e *espressivo*; a terceira é uma sequência de acordes em ciclo de quartas, com notas de passagem; e a última é a cadência.

Os participantes tinham direito a um minuto de leitura silenciosa antes da execução do excerto (que foi filmada) e, em seguida, davam suas impressões sobre o que eles tinham observado durante a leitura silenciosa e como foi seu desempenho em relação à tarefa. De acordo com os relatos, na leitura silenciosa, os elementos observados mais citados pelos participantes foram: digitação (9 vezes), tonalidade (8), dinâmicas (7), compasso (5), andamento (3), articulação (3), marcas de expressão (3), ritmo (2) e acordes (2)

Para verificar se existia uma relação entre a habilidade motora e a leitura à primeira vista, três exercícios técnicos (arpejos, ligados e notas repetidas), retirados dos métodos do Carlevaro¹¹¹, foram aplicados. Ao final, um questionário foi realizado com intuito de coletar dados gerais e verificar se havia alguma relação entre esses dados e as habilidades de leitura dos participantes. Os dados coletados foram: idade, a ênfase cursada e o trimestre de estudo, tempo de estudo do instrumento, número de horas de estudo por semana, prática cotidiana de leitura e atividades de música de câmara.

Um objetivo importante da pesquisa era observar a escolha da digitação da mão esquerda — que não foi sugerida — em relação a alguns elementos musicais, como: *legato*, marcas de expressão, sustentação de notas etc. Antes de analisar os vídeos, o autor propõe soluções de digitações mais comuns para cada frase. Essas indicações servem de base para uma comparação com as escolhas feitas pelos participantes, observando quais foram as mais utilizadas. Pastorini observou que os participantes escolhiam, em geral, um caminho simplificado, isto é, I posição, desconsiderando *legato*, expressão ou mesmo a sustentação das notas. Essa atitude demonstra que os participantes tentaram manter o ritmo e a fluidez (o que era esperado em uma tarefa de leitura à primeira vista).

¹¹¹ CARLEVARO, Abel. **Escuela de la guitarra**: exposición de la teoría instrumental. Buenos Aires: Barry, 1979; CARLEVARO, Abel. **Serie didáctica para guitarra**: Cuadernos 2. Buenos Aires: Barry, 1969. CARLEVARO, Abel. **Serie didáctica para guitarra**: Cuadernos 4. Buenos Aires: Barry, 1969.

Ao observar a fluência na leitura do excerto com relação à digitação, o autor conclui que: 27% tiveram uma boa fluência; 27%, fluência média e 46%, uma fluência fraca. O autor também não observou uma melhor leitura entre os participantes mais experientes ou que praticavam mais horas por dia. Isso sugere que não há uma relação clara entre uma boa técnica ou domínio do instrumento e um desempenho superior em uma tarefa de leitura à primeira vista. Pastorini notou também que os melhores leitores eram aqueles que participavam de atividades coral ou de música de câmara. Mesmo necessitando de um estudo mais aprofundado, isso indica que essas atividades ajudam no desenvolvimento da habilidade. Além disso, os estudantes que tinham o violão como instrumento complementar (licenciatura) tiveram um resultado menos satisfatório do que os que estavam inscritos no bacharelado em violão.

No estudo de Pastorini, é surpreendente constatar que a maioria dos participantes escolheram uma digitação simplificada (na I posição), sem levar em conta aspectos musicais, como *legato*, sustentação das notas, expressão etc.; para os quais uma posição mais aguda teria sido mais apropriada. Por exemplo, oito participantes (de onze) escolheram tocar a melodia da segunda frase (*dolce e espressivo*) na I posição, o que dificulta a expressividade pretendida, que seria mais simples de realizar na V posição, na qual *vibratos* e *glissandos* seriam mais facilmente executados. Isso indica que a maioria dos participantes possuem uma habilidade insuficiente para mudar de posição, pois uma nova digitação implica, quase sempre, uma mudança de posição.

3.5.4 Leitura à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo (FIREMAN, 2010 – Tese)

Em sua pesquisa, Fireman (2010) analisa a habilidade de leitura de sete estudantes de licenciatura em música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os testes foram divididos em três partes: teste de leitura à primeira vista, teste de *flashes* e teste de acompanhamento de partitura com áudio. O estudo é composto de um pré-teste e de um pós-teste, realizados com 39 dias de intervalo.

Entre o pré e o pós-teste, os participantes foram convidados a praticar a leitura à primeira vista, tendo como material os estudos Opus 31 e 35, de Fernando Sor. Esses estudos foram organizados em três ordens diferentes de dificuldade: ordem progressiva, ordem regressiva e ordem aleatória. Três estudantes receberam o material organizado

regressivamente, três receberam o material organizado de forma aleatória e um de forma progressiva (pois, nesse grupo, houve duas desistências).

Para o teste de leitura à primeira vista, o pesquisador escolheu oito peças do período clássico, entre os Opus 44 e 60, de Fernando Sor; e os 26 estudos Sor-Coste. Os participantes tinham direito a 30 segundos de leitura silenciosa. Todas as performances foram registradas em vídeo e enviadas a três juízes (três professores universitários), que concederam uma nota segundo três critérios: técnico, melódico e rítmico.

Para o teste de *flashes*, os participantes foram expostos a uma imagem de um pentagrama, com um pequeno motivo de quatro semínimas em graus conjuntos, com eventuais alterações. Os participantes viam a imagem durante 400 milissegundos (ms.) ou 500 ms. Em seguida, eles tinham 30 segundos para reescrever o motivo em um papel.

Já para o teste de acompanhamento de áudio com partitura, os participantes foram convidados a acompanhar gravações de obras de Mauro Giuliani, às quais foram adicionados sons de sino. O objetivo era notar, exatamente, em que ponto esses sons foram acrescentados.

O pesquisador observou uma melhora entre o pré-teste e o pós-teste (39 dias) para o “grupo regressivo” em todos os critérios. O “grupo aleatório” melhorou o ritmo e a técnica, entretanto regrediu no critério melódico. O participante do “grupo progressivo” teve uma regressão nos critérios melódico e técnico; e permaneceu igual no critério rítmico. Em média, considerando uma escala de 0 a 5, o “grupo regressivo” progrediu 0,41 ponto, o “grupo aleatório” 0,0 ponto e o “progressivo” regrediu 0,44 ponto. Entretanto, no “grupo aleatório”, dois participantes regrediram, enquanto um progrediu. Em resumo, entre sete participantes, quatro melhoraram suas notas. Apenas dois estudantes declararam ter praticado todo o material (48 peças), e aquele que declarou ter completado mais horas de estudo obteve a maior progressão.

Observou-se uma relação entre a melhora no teste de *flash* e no teste de leitura, isto é, os estudantes que progrediram no teste de leitura também progrediram no teste de *flash*. A maior exposição aos *flashes* (500 ms.) mostrou os melhores resultados para quase todos os participantes (excluindo um). Já o teste de acompanhamento de áudio com partitura não mostrou uma relação clara entre essa capacidade e uma melhora significativa na leitura à primeira vista, pois os resultados foram equivalentes, tanto no pré quanto no pós-teste.

Mesmo com um número limitado de participantes, essa pesquisa é importante, pois sugere que uma prática organizada é capaz de melhorar a habilidade de leitura. Isso porque, entre os sete participantes, quatro melhoraram sua pontuação na leitura à primeira vista ao violão em um curto espaço de tempo (39 dias).

3.5.5 A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior (COSTA, 2014 – Dissertação)

De caráter principalmente qualitativo, a dissertação de Costa (2014) objetivou apresentar e analisar os métodos de ensino de instrumento utilizados pelos professores de violão brasileiros, investigando também a concepção desses professores sobre o ensino-aprendizagem da LMPV (COSTA, 2014, p. 14). A pesquisa foi realizada por meio de um questionário enviado a professores de universidades de todas as regiões do Brasil. Os docentes listaram, de maneira livre, quais são os métodos adotados para formação geral do violonista e, mais especificamente, para desenvolver a leitura à primeira vista. Além dos métodos utilizados, os questionários tentaram acessar a opinião dos professores sobre 1) a importância da habilidade de leitura no contexto do violão; 2) qual seria o repertório mais adequado para a prática da LMPV.

Foram consultados 31 professores, de 15 universidades brasileiras. Sobre a formação geral do violonista, os cinco métodos citados mais usados pelos professores foram (COSTA, 2014, p. 60): Abel Carlevaro, *Escuela de la Guitarra e Serie didactica para guitarra* (com 15 citações para cada livro); Fernando Sor, *Méthode pour la guitare*; Emilio Pujol, *Escuela razonada de la guitarra* (9 citações cada); e Scott Tennant, *Pumping Nylon* (6 citações). Já para métodos de ensino da LMPV (COSTA, 2014, p. 43), os professores citaram Mateo Carcassi, *Méthode complète pour la guitare*, Henrique Pinto, *Iniciação ao Violão* (v.1); e Teodomiro Goulart, *Violar* (3 citações cada); Adamo Prince, *Método Prince*; Paulo Porto Alegre, *Dez estudos para violão*; Henrique Pinto, *Iniciação ao violão* (v. 2) e *Curso progressivo de violão*; e Dodgson e Quine, *Progressive Reading for Guitarists* (com 2 citações cada um).

Sobre as concepções/opiniões levantadas pelos professores no questionário, destacam-se, no quesito “importância da LMPV”, a valorização dessa habilidade para o músico camerista (tendo 12 citações) e a vantagem de aumentar rapidamente o repertório (11 citações). Sobre o repertório em si, onze professores demonstraram a crença de que o repertório do período clássico seria o mais indicado para a prática da

atividade, bem como dez professores indicaram o uso de peças de nível fácil para o mesmo fim. Doze professores também declararam não utilizar nenhum método específico para auxiliá-los no ensino de LMPV.

Segundo Costa (2014, p. 82-85), apesar de dezenove professores afirmarem que a habilidade de leitura é muito importante na formação do violonista, apenas dois professores manifestaram a prática regular de LMPV em sua aulas. O autor conclui que:

A valorização da habilidade de LMPV ocorre apenas nos discursos, sendo pouco tempo dedicado à sua prática e compreensão [...]. Ao pesar os custos e benefícios, os professores e alunos tendem a valorizar o ensino de técnica e repertório memorizado em detrimento de uma formação holística. (COSTA, 2014, p. 138-140).

A despeito de ser declarada uma pesquisa qualitativa, o autor considera sensivelmente a quantidade de respostas e métodos apresentados pelos 31 professores acessados para traçar um panorama das concepções e dos métodos utilizados pelos professores brasileiros. Os docentes que participaram da pesquisa demonstraram desconhecimento de métodos de ensino da LMPV ao violão, pois o método de leitura *Progressive Reading for Guitarists* (DODGSON; QUINE, 1975) foi o único citado e por apenas dois professores. A valorização da habilidade no meio parece ser mais no discurso do que na prática. Além do destaque dado à técnica instrumental em detrimento de outras habilidades, nesse ponto se observa a crença de que a habilidade de LMPV se desenvolve através da simples leitura de obras, sem a necessidade de método ou treinamento específicos (COSTA, 2014, p. 138).

Aqui se encerra o Capítulo 3 – Revisão de Literatura. Nesse capítulo, o termo LMPV foi conceituado, abordou-se o ensino da leitura em geral, bem como as especificidades do violão — incluindo sua notação —, os métodos de ensino da LMPV no instrumento foram analisados; e, por fim, algumas produções acadêmicas brasileiras cujos temas são violão e LMPV foram elencadas. O próximo capítulo versa sobre as entrevistas realizadas com os professores universitários.

4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS

Conforme explicado no capítulo dedicado à metodologia, foram escolhidas duas formas de acesso aos professores, sendo a primeira o envio de métodos com perguntas contextualizadas; e a segunda, uma entrevista semiestruturada. Essa divisão foi proposta para solucionar as dificuldades enfrentadas com a primeira forma de acesso, na qual os professores deveriam analisar dez métodos/estudos de leitura. Por variadas razões, essa demanda se mostrou bastante trabalhosa para a maioria dos participantes. Ao perceber que isso poderia impossibilitar a realização desta tese, optou-se por uma segunda forma de acesso, via entrevista semiestruturada.

Dos quinze professores inicialmente contactados, apenas sete responderam. Dois responderam à primeira forma de acesso, quatro responderam à segunda e um respondeu a ambas; totalizando assim oito respostas. Todas as entrevistas foram transcritas e disponibilizadas na íntegra em oito diferentes anexos, numerados de A a H. Na discussão do Capítulo 5, a importância da entrevista feita por Malaquias (2009) com o prof. Henrique Pinto determinou a decisão de disponibilizar essa fonte criada, por acreditar que esse material pode servir para pesquisas/investigações futuras, minhas e de outros pesquisadores.

Este capítulo será organizado da seguinte forma: (1) apresentação dos professores que foram entrevistados, (2) abordagem dos métodos e planos propostos pelos professores no acesso ao primeiro grupo e (3) temas comuns surgidos em todas as oito entrevistas (acesso primeiro e segundo juntos).

4.1 PROFESSORES ENTREVISTADOS

A escolha dos professores foi determinada por motivos variados, mas, em geral, objetivou-se reunir profissionais que tivessem alguma relação com a leitura musical ao violão. Todos são violonistas e professores universitários. Dois docentes preferiram não ter seu nome citado no texto, decisão que foi obviamente respeitada. A partir de agora, eles serão nomeados prof. "Anônimo Primeiro" e prof. "Anônimo Segundo". Ambos os professores anônimos possuem grau de doutor na área de música e produziram textos acadêmicos sobre leitura musical ao violão, o que justifica a escolha de figurarem nesta tese. O nome do prof. Fabio Adour foi sugerido pela banca de qualificação, em grande parte por sua capacidade de leitura à primeira vista. O professor Felipe José foi o único

a responder os dois questionários, uma vez que sua característica de multi-instrumentista (com leitura nesses instrumentos) poderia fazer um contraponto às visões mais voltadas ao violão. A escolha dos professores Gabriel Navia, Alisson Alípio e Fabio Scarduelli relaciona-se à qualidade dos entrevistados como músicos, pesquisadores e professores na área do violão.

Abaixo são reproduzidas algumas informações relevantes sobre os participantes, colhidas no resumo apresentado na Plataforma Lattes¹¹².

Fabio Adour – Possui Bacharelado em Música com habilitação em violão pela Universidade Federal do Estado do Rio (UNI-Rio), Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi professor por 12 anos da UFMG e atualmente é professor adjunto da UFRJ, no Rio de Janeiro. Tem experiência na área de música, com ênfases em violão, educação musical e composição¹¹³.

Felipe José – Possui graduação em Composição Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e Mestrado em Práticas Analíticas e Criativas, com pesquisa sobre os jogos de improvisação do compositor John Zorn, sob orientação do Dr. Sérgio Freire Garcia (finalizado em 2013). Tem experiência na área de artes, com ênfase em música, atuando principalmente nos seguintes temas: composição musical, práticas interpretativas, música popular, música de câmara, análise musical, harmonia e tecnologia. Como artista, já se apresentou em diversos estados brasileiros, em países das Américas, Ásia e Europa¹¹⁴.

Gabriel Navia – Gabriel Navia é Doutor em Teoria e Análise Musical pela University of Arizona e mestre em Performance Musical (violão) pela mesma universidade. Foi premiado em concursos de violão e música de câmara no Brasil e nos Estados Unidos, incluindo o 13º Projeto Nascente (ECA/USP) e o Sholin Guitar Competition (2008). Em 2005, realizou a primeira audição brasileira da obra *Les Guitares Bien Tempérés* (24 prelúdios e fugas para dois violões) de Mario Castelnuovo-Tedesco. De 2009 a 2013, foi regente e diretor artístico da Tucson Guitar Society Orchestra. Como pesquisador,

¹¹² Para evitar o reconhecimento, os professores anônimos foram excluídos desta parte.

¹¹³ Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/4276163029181910>>. Acesso em: 8 out. 2020.

¹¹⁴ Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/4426470245932190>>. Acesso em: 8 out. 2020.

Gabriel Navia tem apresentado trabalhos em congressos nacionais e internacionais, por exemplo, Rocky Mountain SMT Chapter (EUA, 2012), EuroMAC 9 (França, 2017) e 17th IASPM Conference (Alemanha, 2017). Durante o seu doutorado, dedicou-se ao estudo da forma sonata na música de Franz Schubert. Atualmente, dedica-se também ao estudo da harmonia e da forma da música popular e de concerto do século XX. De 2017 a 2019, foi coeditor do TeMA Informativo e atualmente faz parte da equipe editorial da revista *Musica Theorica*. Desde 2014, atua como professor de violão e disciplinas teóricas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), sendo, atualmente, o coordenador do curso de música¹¹⁵.

Alisson Alípio – Doutor e Mestre em Música (Práticas Interpretativas – violão) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – bolsas Capes/Reunil) e Bacharel em Música (Curso Superior de Instrumento – violão) pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap). Tem experiência na área de Música, atuando principalmente nos seguintes temas: interpretação musical, pedagogia do violão e metodologia científica. É professor adjunto da cadeira de violão e orientador no mestrado acadêmico da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Curitiba I¹¹⁶.

Fabio Scarduelli – Violonista, professor e pesquisador; Mestre e Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), instituição na qual foi ainda professor substituto e realizou seu pós-doutorado com bolsa Fapesp. Mantém intensa carreira como pesquisador-concertista, com abordagens que envolvem repertório solo e de música de câmara. Lidera o Grupo de Pesquisa em Violão: estudos da performance, pedagogia e repertório, do qual participam estudantes e pesquisadores de diferentes instituições. Atualmente é professor Adjunto da Escola de Música e Belas Artes do Paraná/Unespar, em Curitiba, e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação e Música da Unicamp, orientando trabalhos de Mestrado e Doutorado¹¹⁷.

¹¹⁵ Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/9057064433754887>>. Acesso em: 8 out. 2020.

¹¹⁶ Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/9279082278320395>>. Acesso em: 8 out. 2020.

¹¹⁷ Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/5068745211460296>>. Acesso em: 8 out. 2020.

4.2 MÉTODOS E PLANOS DE ENSINO ABORDADOS NO ACESSO AO PRIMEIRO GRUPO

Nesta seção, são abordadas as propostas de planos de ensino e a visão dos professores entrevistados no primeiro grupo sobre os métodos apresentados na revisão de literatura desta tese (3.4). A essa forma de acesso responderam os professores Gabriel Navia, Felipe José e “Anônimo Primeiro”, e o foco, é, principalmente, a segunda e a terceira perguntas. A partir delas, tenta-se acessar três informações principais: (1) se, no ensino da LMPV, os professores usariam alguns dos métodos/livros propostos (ou outros não citados); (2) qual a opinião dos professores sobre os métodos em si; (3) e como, a partir desses métodos, os professores organizariam um plano de estudos.

Temas emergentes dos resultados do primeiro acesso que não dizem respeito nem a métodos nem a planos foram inseridos posteriormente nas discussões que seguem os resultados advindos da segunda forma de acesso (4.3). A parte central desse primeiro acesso consiste tão somente nas impressões dos professores em relação aos métodos enviados e seus planos.

4.2.1 Opiniões sobre os métodos/estudos de leitura

Nesta seção, está organizado o resultado do acesso aos professores que manifestaram suas opiniões sobre os materiais analisados no item 3.4 desta tese. São eles: os métodos dedicados especificamente à leitura musical (BENEDICT, 1985; DODGSON; QUINE, 1975; HUNT, 1977; PASSALACQUA, 2000; e STEVENS, 2006); as séries de estudos dedicados às posições no braço do instrumento — que influenciam diretamente a habilidade de leitura (DANNER, 1982; PORTO ALEGRE, 1991; BOGO, 2012); e, por fim, os métodos de violão que, além de trabalhar questões técnicas do instrumento, podem ser usados em exercícios de leitura (CARCASSI, 1836; CARULLI, 1850). Além disso, os professores foram convidados a sugerir outros materiais não citados na ocasião do acesso que, em sua opinião, poderiam ser úteis no desenvolvimento da LMPV.

O professor Gabriel Navia foi o único a afirmar que não utilizaria um dos métodos enviados a ele. O material em questão é o Passalacqua (2000), pois, segundo ele, apesar de possuir uma proposta interessante, que busca “desenvolver a leitura a partir da percepção de padrões harmônico-melódicos estruturais” (ANEXO A, p. 194), apresenta

exercícios, ao seu ver, “mal elaborados, tanto do ponto de vista musical como técnico”¹¹⁸. Ao tratar mais profundamente sobre os exercícios do método Passalacqua (2000), o professor observa que “muitas notas estão fora da posição estudada e [apresentam] digitações complicadas e incomuns”¹¹⁹. Já o professor Felipe José expressa uma opinião diferente sobre o método em questão. Ele acredita que ele tem “exercícios bem-claros [...], apesar de não ter acompanhamento” (ANEXO B, p. 200).

A questão do acompanhamento é valorizada pelo professor Felipe José ao se referir aos métodos que apresentam exercícios de leitura em duo professor/aluno. Além disso, o professor preza uma abordagem “musical”, isto é, menos mecânica dos exercícios:

[...] o que eu achei mais interessante é esse *Méthode de guitare classique*, do Denis Sabourin¹²⁰ e o *La lecture à vue en position*, esse do Keith Stevens. [...] porque eles colocam a música em primeiro plano, e a leitura vai se desenvolvendo sempre através de exercícios musicais [...]. E todos os dois também têm partes escritas para o aluno e para o professor. Eu acho que isso motiva bastante o aluno: estar tocando junto com alguém, com professor. Então, eu acho que esse elemento de fazer algo musical é bem-motivador, porque, muitas vezes, a leitura é difícil, é desmotivante, porque é muito abstrata [...], e é uma nova linguagem, é uma nova escrita, uma nova leitura. Então, quando tem o musical para guiar, eu acho que tem mais valor do que o puramente mecânico (ANEXO B, p. 199).

Sobre uma abordagem mecânica na composição, o professor menciona, principalmente, o método de Dodgson e Quine (1975), o qual propõe, inicialmente, exercícios com base em padrões mecânicos.

[...] é muito mecânico, olha só [...], é um exercício de dedo. É mais para o dedo do que para música [...]. Depois, vai [sic] aparecendo algumas coisas musicais, mas eu acho que começar por isso é um pouco assustador. [...] começa o livro, capítulo 1, aí tem aqui já esse exercício, que é muito cromático. Faz a mesma coisa nas cordas, é muito mecânico, é bom para mecânica, mas não faz muito sentido musical. Isso aqui são uns intervalos muito estranhos¹²¹ para tocar. Então, eu: ou não usaria ou usaria no nível mais avançado. Que, tipo assim, já adquiriu habilidade musical e agora vamos trabalhar só coisa técnica mesmo, com o embasamento da leitura, então acho que sim, mas ficaria para depois (ANEXO B, p. 200).

¹¹⁸ ANEXO A, p. 194.

¹¹⁹ Ibid, p. 194.

¹²⁰ O método foi enviado por engano ao professor e, apesar disso, foi um dos preferidos por ele para o início de um plano de ensino da leitura. SABOURIN, Denis. **Méthode de guitare classique**. Longueil: Centre de la Guitare Classique, 1993. v.1

¹²¹ Referindo-se à página 1, do *Progressive Reading for Guitarists*, de Dodgson e Quine.

Um fator positivo de Dodgson e Quine (1975) destacado pelo professor Felipe é apresentado na página 39 do método. Nesse ponto, os autores aconselham o estudante a procurar peças de flauta, violino ou outros instrumentos melódicos, que servirão de material para a prática da LMPV ao violão.

[...] ao invés de buscar outro método, tipo assim: — “ah... um método mais avançado de leitura”; não, vai ler partitura de flauta, vai ler partitura de violino; eu acho que isso é o caminho mesmo. [...]. Então, nesse sentido, às vezes, uma coleção de canções, uma coleção de melodias, de partituras de música mesmo pode ser um bom caminho para estudar leitura no violão (ANEXO B, p.202).

Ao tratar do Benedict (1985), o professor Felipe José apresenta suas impressões sobre o material, valorizando, principalmente, as seções chamadas pelo autor de *position playing supplements*, nas quais se apresenta uma abordagem organizada pelas posições no braço do instrumento:

Esse *Sight-Reading for the Classical Guitar*, de Robert Benedict, é bem interessante, mas eu achei ele pouco linear. [...] Eu acho que o mais legal dele são esses suplementos *position playing supplements*. [...] Não é exatamente um exercício musical, mas são tabelas. Desse livro, o que eu achei mais legal são essas tabelas [...] (ANEXO B, p. 200).

Apesar de não abordado pelo professor Felipe, após a apresentação das tabelas, Benedict (1985) propõe “exercícios musicais”, utilizando as posições trabalhadas.

Ao tratar das questões dos materiais que podem ser utilizadas para desenvolver a LMPV, o prof. “Anônimo Primeiro”¹²² chama a atenção para a continuidade, já que, para ele, “os materiais disponíveis focados em leitura trazem uma quantidade muito limitada de excertos ou obras para que se possa praticar a leitura musical à primeira vista” (ANEXO C, p. 207). Dos materiais enviados ao professor, o único comentário tecido é sobre Hunt (1977). O professor vê uma relação entre a forma de Hunt integrar *performance* e percepção musical com as orientações defendidas por Sloboda¹²³. A saber, Hunt pede para que o estudante cante e toque, conte e toque, fale a digitação e toque (ANEXO C, p. 208), isto é, ao mesmo tempo em que lê. Além disso, o prof. “Anônimo Primeiro” observa, no método de Hunt, o “uso de padrões, [ao] limitar as notas por região; apresentação do conjunto de notas no início de cada exercício; [e o] uso de

¹²² Conforme explicado acima, dois professores preferiram não ser identificados e foram nomeados como “Anônimo Primeiro” e “Anônimo Segundo”.

¹²³ Não cita livro ou data.

um grupo específico de figuras de tempo” (ANEXO C, p. 208). Por fim, o professor declara utilizar os livros *The Guitar Series*, do Royal Conservatory of Music, para trabalhar a LMPV. Sobre esse material, em específico, o professor pondera:

Embora o material não seja um método e não tenha sido elaborado com a finalidade de desenvolver a leitura musical, ele traz uma série de obras de compositores de diversos períodos musicais, dispostos em dificuldades gradativas, através de nove volumes. Isso facilita a indicação de obras para a leitura. Considero interessante essa obra porque foi elaborada por um grupo de professores violonistas (ANEXO C, p. 208).

O Quadro 2 abaixo faz um cruzamento dos principais comentários de cada professor sobre os materiais a eles enviados.

QUADRO 2 (continua) – Cruzamento entre os principais comentários dos professores em relação aos materiais a eles enviados

Métodos referenciados por autor	Prof. Gabriel Navia (ANEXO A)	Prof. Felipe José (ANEXO B)	Prof. “Anônimo Primeiro” (ANEXO C)
Benedict (1985)	Bom!	Bem-interessante, mas eu achei ele pouco linear [...]. O mais legal dele são esses suplementos “ <i>position playing supplements</i> ”.	Iniciante.
Dodgson e Quine (1975)	Muito bom, bem-progressivo. Inclui vários comentários. Excessivamente melódico.	É muito mecânico [...], é um exercício de dedo. É mais para o dedo do que para música [...] Depois vai aparecendo algumas coisas musicais, mas eu acho que começar por isso é um pouco assustador.	Intermediário.
Hunt (1977)	Bem-progressivo e oferece vários comentários.		Bom para aquisição de padrões e desenvolvimento da percepção.
Passalacqua (2000)	Conceito interessante, porém exercícios muito ruins (muitas notas estão fora da posição estudada e digitações complicadas e incomuns).	Exercícios bem-claros [...] apesar de não ter acompanhamento.	Interessante para padrões.

QUADRO 2 (conclusão) – Cruzamento entre os principais comentários dos professores em relação aos materiais a eles enviados

Métodos referenciados por autor	Prof. Gabriel Navia (ANEXO A)	Prof. Felipe José (ANEXO B)	Prof. “Anônimo Primeiro” (ANEXO C)
Stevens (2006)	Bem-simples, mas bem-progressivo (bom para iniciantes).	Coloca a música em primeiro plano, e a leitura vai se desenvolvendo sempre através de exercícios musicais [...]. Tem partes escritas para o aluno e para o professor.	Iniciante.
Danner (1982)	O objetivo é o estudo de posições e não o estudo da leitura.		Interessante para padrões.
Porto Alegre (1991)	Estudo de posições através de peças.		[Exercícios] Gradativos e interessantes para aquisição de padrões.
Bogo (2012)	Estudo de posições através de peças.	Já é um nível mais avançado de leitura.	Gradativo e bom para aquisição de padrões.
Carcassi (1946)	Ótimos para o aluno se familiarizar com o estilo e internalizar algumas convenções técnicas (padrões de dedilhados e digitações) que contribuem com a leitura de todo o repertório tradicional.	Abordam questões que têm a ver com o uso do instrumento mesmo [...] Aprender a lidar com o instrumento, a manipular [...] [com desenhos de] onde colocar a mão.	Materiais para quantidade de leitura.
Carulli (1965)	Ótimos para o aluno se familiarizar com o estilo e internalizar algumas convenções técnicas (padrões de dedilhados e digitações) que contribuem com a leitura de todo o repertório tradicional.	Abordam questões que têm a ver com o uso do instrumento mesmo [...] Aprender a lidar com o instrumento, a manipular [...] Tem desenhinhos de onde colocar a mão.	Materiais para quantidade de leitura.

FONTE: O autor (2020).

4.2.2 Planos de ensino propostos pelos professores

Além de analisar os materiais enviados e propor eventuais métodos e livros, os professores foram convidados a pensar um plano de ensino a partir de todo o material comentado.

O prof. Felipe José pensa em uma sequência de uso do material e não em um plano propriamente dito. Nesse sentido, imagina, de maneira progressiva, três momentos relacionados aos seguintes materiais: 1º Sabourin (1993)¹²⁴, Passalacqua (2000) e Stevens (2006); 2º Benedict (1985), Dodgson e Quine (1975), Hunt (1977); 3º por fim, Bogo (2012), Porto Alegre (1991) e Danner (1982). Já em relação aos métodos de Carulli (1965) e Carcassi (1946), o professor afirma que “trabalharia desde o início, porque eles abordam questões que têm a ver como o uso do instrumento mesmo” (ANEXO B, p. 202), isto é, devolve sua função de método de violão, dissociando-os de uma prática estrita de LMPV.

O prof. “Anônimo Segundo” afirma que seu foco está mais nos hábitos ou nas orientações ao trabalhar a LMPV do que no material em si:

Em vez de focar nos materiais, embora seja necessário dispor de materiais que possam ser utilizados para efetuar a leitura, tenho focado nas orientações com relação à prática da leitura. É pensar que bons hábitos produzirão bons resultados. (ANEXO C, p. 209).

Como vimos acima, o professor tem uma visão crítica sobre os métodos de leitura, pois, segundo ele, “os materiais disponíveis focados em leitura trazem uma quantidade muito limitada de excertos ou obras” (ANEXO C, p. 207). Apesar disso, o educador se propõe a organizar os materiais enviados a ele “de acordo com o nível de leitura a desenvolver”¹²⁵. Para cada material, ele adiciona um comentário:

Roberth Benedict – Iniciante
Stevens – Iniciante
Dodgson e Quine – Intermediário
Estudos do PPA – Gradativos e interessantes para aquisição de padrões
Danner – Interessante para padrões
Passalacqua – Interessante para padrões
Hunt – Bom para aquisição de padrões e desenvolvimento da percepção
Bogo – Gradativo e bom para aquisição de padrões. (ANEXO C, p. 209)

¹²⁴ Ver nota de rodapé p. 100.

¹²⁵ ANEXO C, p 209.

Vê-se que, nessa lista progressiva, não se encontram os métodos de Carcassi (1946) e Carulli (1965). Para o professor, eles poderiam ser utilizados como ferramentas adicionais, ou, em suas palavras, "como materiais para [ampliar] a quantidade de leitura"(ANEXO C, p. 209).

O professor Gabriel Navia é o único a aprofundar o conceito do plano a partir dos materiais enviados. Já de início, ele pondera que "a organização de um plano depende, obviamente, das necessidades específicas do aluno" (ANEXO A, p.194). Ao apresentar seu contexto de ensino na Unila¹²⁶, no qual, segundo o professor, o calouro apresenta "nível técnico-musical médio, porém com leitura deficiente"¹²⁷; Navia decide dividir seu plano de ensino em três módulos: "1) leitura melódica por posições, 2) leitura de duas ou mais partes simultâneas e 3) exercícios avançados para o domínio de posições específicas" (ANEXO A, p.194-195).

Com duração de um ano, no módulo 1, o professor decide trabalhar a leitura melódica por posições — apenas uma voz (ANEXO A, p. 195). Para isso, são indicados exercícios melódicos encontrados nos métodos de Stevens (2006), Hunt (1977) e Dodgson e Quine (1975); sem especificar, exatamente, quais excertos serão utilizados. Nesse primeiro módulo, o docente espera que, "por meio da leitura de linhas simples, o aluno possa adquirir fluência na localização de notas no braço e na leitura rítmica" (ANEXO A, p. 195). Navia lembra ainda que, durante esse período, o professor orientaria tanto a quantidade de estudo diário quanto quais exercícios devem ser estudados — segundo o nível de cada aluno¹²⁸.

No módulo 2, é sugerido o trabalho da leitura de duas ou mais partes simultâneas. A duração desse módulo é de um ano e meio — podendo começar após seis meses do início do módulo 1, dependendo do desenvolvimento do aluno (ANEXO A, p. 195). Para essa etapa, o professor indica exercícios dos métodos de Benedict (1985), Hunt (1977), Carcassi (1946) e Carulli (1965). Do método de Hunt (1977), Navia sugere exercícios de duas partes, arpejos e acordes, sem especificar exatamente quais. Sobre os métodos de Carcassi (1946) e Carulli (1965), o professor sublinha que, com esse material, "o aluno passaria a internalizar algumas convenções técnicas (padrões de digitações) e musicais (fraseado, articulação, dinâmica etc.), além de se familiarizar com estilos musicais específicos" (ANEXO A, p. 195). A respeito destes

¹²⁶ Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

¹²⁷ ANEXO A, p.194.

¹²⁸ Ibid, p. 195.

últimos métodos, Navia ainda aconselha ao aluno “ler exercícios e estudos de uma tonalidade por dia”¹²⁹.

O terceiro e último módulo proposto por Navia aborda os estudos de leitura de Danner (1982), Porto Alegre (1991) e Bogo (2012). O módulo começaria no segundo ano de estudos, tendo duração flexível (ANEXO A, p. 196). O professor reforça que aqui “o aluno estudaria posições específicas através de estudos compostos para esta finalidade”¹³⁰; e ainda que essas peças poderiam, inclusive, “ser incorporadas ao seu repertório como peças de concerto”¹³¹. Navia afirma ainda que encorajaria o aluno a “escolher um dos três autores e a trabalhar a série completa”¹³².

Como houve uma tendência a separar o material em três partes progressivas, o quadro abaixo apresenta em qual nível de estudo cada professor enquadra o uso dos métodos: Inicial, Intermediário e Avançado.

QUADRO 3 – Uso dos métodos em três níveis diferentes de leitura segundo os professores

	Prof. Gabriel Navia (ANEXO A)	Prof. Felipe José (ANEXO B)	Prof. “Anônimo Primeiro” (ANEXO C)
Inicial	Stevens (2006), Hunt (1977) e Dodgson/Quine (1975).	Sabourin (2006), Stevens (2006) e Passalacqua (2000).	Benedict (1985) e Stevens (2006).
Intermediário	Benedict (1985), Hunt (1977), Carcassi (1946) e Carulli (1965).	Benedict (1985), Dodgson/Quine (1975) e Hunt (1977).	Dodgson/Quine (1975).
Avançado	Danner (1982), Porto Alegre (1991) e Bogo (2012).	Bogo (2012), Porto Alegre (1991) e Danner (1982).	Porto Alegre (1991), Danner (1982), Passalacqua (2000), Hunt (1997) e Bogo (2012) ¹³³

FONTE: O autor (2020).

No quadro acima, pode-se observar uma concordância parcial entre os professores. As divergências surgem quando um mesmo livro abrange vários níveis de leitura. O professor Navia, por exemplo, ao detalhar partes específicas de cada método, propõe uma organização um pouco diferente do material. Isso explica o caso de Hunt

¹²⁹ Ibid, p 195.

¹³⁰ Ibid, p. 196.

¹³¹ ANEXO A, p.196.

¹³² Ibid, p.196.

¹³³ De maneira progressiva.

(1977) e Dodgson e Quine (1975) estarem colocados em um momento inicial. Na proposta do prof. “Anônimo Primeiro”, não fica tão clara a separação entre intermediário e avançado. Apesar desses detalhes, todos concordam com o caráter inicial de Stevens (2006) e todos deixam as séries de estudo (Danner, 1982; Porto Alegre, 1991; e Bogo, 2012) para a última seção do plano.

4.3 TEMAS COMUNS SURGIDOS NOS ACESSOS AO PRIMEIRO E AO SEGUNDO GRUPO

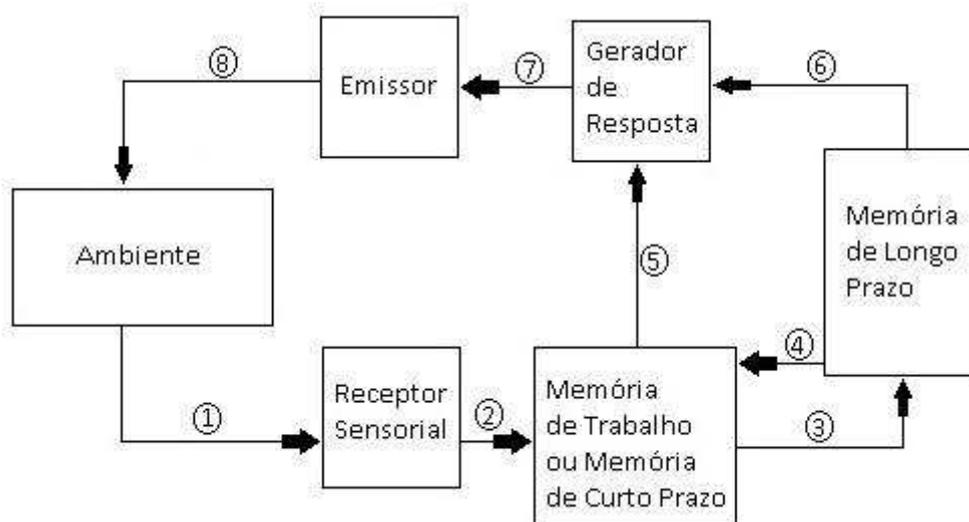
A segunda forma de acesso é, na essência, mais aberta se comparada à primeira. Isso fez com que temas surgissem de maneira mais natural, sem que eu precisasse influenciar ou dirigir o discurso. Por outro lado, é importante esclarecer também que temas não diretamente relacionados às perguntas apareceram na primeira forma de acesso, que, apesar de ter perguntas contextualizadas fixas, dava alguma margem a temas livres.

Dessa forma, as questões tratadas foram levantadas, muitas vezes, espontaneamente pelos professores. Em alguns momentos, as reflexões foram direcionadas, sobretudo quando algo na história dos docentes ou nos assuntos por eles abordados demonstravam a existência de alguma informação relevante. Assim, para cada tema que organiza as subseções apresentadas, todas as oito entrevistas foram consultadas, isto é, acesso ao primeiro e ao segundo grupo juntos.

4.3.1 Símbolo, som imaginado, realização motora e resultado sonoro: uma possível teorização do processo de leitura instrumental (e sua relação com a improvisação)

Um assunto instigante nas entrevistas era saber como os músicos teorizam o processo de leitura, isto é, como eles enxergam (se é que o fazem conscientemente) a relação entre partitura, escuta interior, movimentos mecânicos e resultado sonoro. As teorias cognitivas são uma forma de abordar essas relações. Contudo, a abordagem apresentada abaixo, no modelo de Tardif (1992), pode ser muito complexa e pouco pragmática para ser tratada em uma entrevista:

FIGURA 42 – Elementos da arquitetura cognitiva com o caminho que a informação percorre (segundo os números das flechas em ordem crescente)



FONTE: Traduzido pelo autor a partir de Tardif (1992, p. 163).

A Fig. 42 mostra o caminho que a informação percorre no que o autor chama de “arquitetura cognitiva”. Em uma tarefa de leitura, se o caminho dessa informação é seguido, é possível dizer que a partitura é percebida no ambiente pelo receptor sensorial (nesse caso, os olhos); posteriormente, a informação atinge os dois tipos de memória apresentados; munido das informações recebidas pela memória, o gerador de resposta controla os emissores (os dedos, braços etc.), e o som é ouvido, então, no ambiente. Essa teoria, apesar de interessante, parece pouco prática para uma abordagem em uma entrevista.

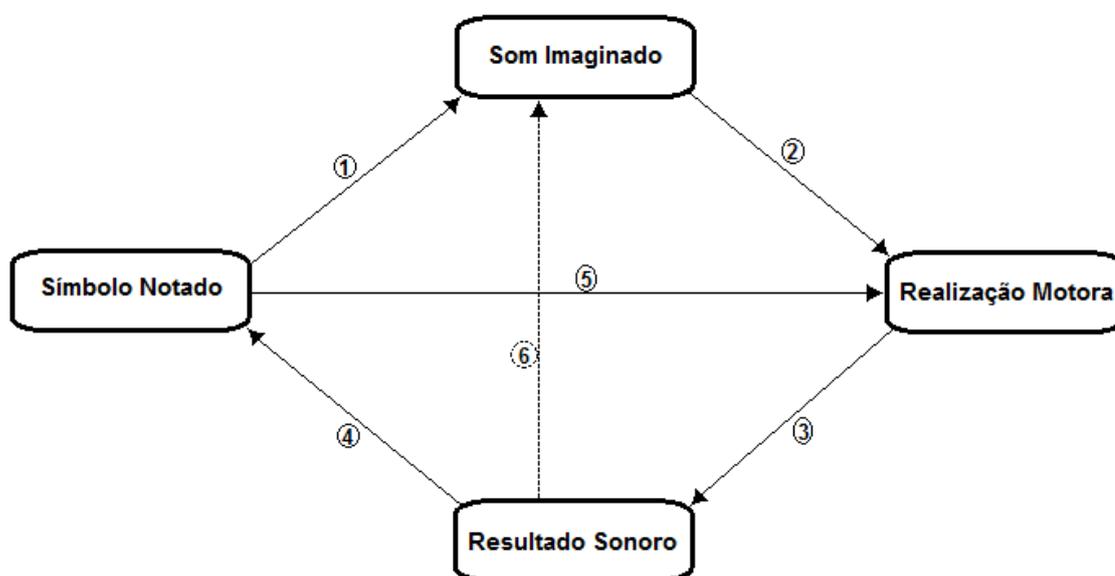
De forma similar, Lehmann e McArthur (2002, p. 138) assumem que a leitura musical à primeira vista (LMPV) envolve percepção, cinestesia, memória e resolução de problemas. Para Kopiez e Lee (2008, p. 48), “a leitura à primeira vista é uma tarefa complexa de transcrição, envolvendo a sobreposição de processos perceptivos, cognitivos e motores¹³⁴”; para Thompson e Lehmann (2004, p. 146), ela é uma sequência de eventos que compreende percepção da notação, processamento e execução do resultado motor.

Como as pessoas que seriam entrevistadas, possivelmente, não eram familiarizadas com estudos cognitivos, uma linguagem mais acessível foi privilegiada. Dessa forma, a base para análise das entrevistas segue o modelo de McPherson e

¹³⁴ *Sight-reading is a complex transcription task involving a series of overlapping perceptual, cognitive, and motoric processes.*

Gabrielsson (2002, p. 103), segundo o qual há, pelo menos, três etapas no processo de leitura: (1) o que se percebe no mundo exterior (partitura), (2) como se processa essas informações (memória, escuta interior etc.) e (3) qual o resultado motor desses estímulos (idiomatismo técnico). Sendo assim, para basear a discussão, foi usado, com os entrevistados, direta ou indiretamente, um modelo que envolve três processos implicados na leitura, sendo: símbolo notado, som imaginado e realização motora:

FIGURA 43 – Teoria simplificada das etapas observadas na leitura instrumental



FONTE: O autor (2020).

O termo “resultado sonoro” não é citado por mim ou pelos participantes por concretizar o óbvio objetivo de uma tarefa de leitura¹³⁵. Entretanto, foi adicionado porque completa o ciclo da teoria composta, na medida em que, pela antecipação, influencia o que é lido, servindo de comprovação do som imaginado (seta 4). O processo segue, então, a ordem crescente das setas, isto é, o símbolo notado vira som imaginado (seta 1), que se transforma em movimento (seta 2), gerando som (seta 3); e, por fim, influenciando o que será lido depois (seta 4). A seta 5, adicionada ao centro, representa uma postura mecânica em relação à leitura musical, pois, dependendo da capacidade de audição

¹³⁵ Apesar de o prof. Felipe José utilizar o termo som realizado (ANEXO H, p. 260).

notacional¹³⁶ do leitor, um símbolo pode virar realização motora sem necessariamente ter um som imaginado. A seta 6 representa práticas ou formas de aprendizagem musicais que excluem a leitura — como a improvisação ou o aprender “de ouvido” ou por imitação. Apesar de não ser o objetivo desta tese tratar dessas práticas, elas surgiram nos discursos dos entrevistados. Por seu caráter secundário no contexto aqui estudado, a representação da seta 6 é feita por uma linha tracejada.

Conforme mencionado acima, depois das perguntas iniciais, os temas das entrevistas surgiram de maneira natural. Dessa forma, todos os entrevistados tocam, em maior ou menor grau, nos processos cognitivos da leitura apresentados na Fig. 43. Mesmo no Acesso 1, no qual o foco foi mais os métodos do que outras questões da leitura, temas mais teóricos surgiram, principalmente na pergunta 4¹³⁷, que apresentava maior abertura para respostas. Nesse sentido, nos conselhos dados na pergunta em questão, o prof. Gabriel Navia se preocupa com uma abordagem mecânica da leitura por parte do estudante:

A leitura musical não é um ato puramente mecânico de leitura de notas, ela depende da compreensão de estruturas e padrões. Desta forma, o aluno deve sempre tentar compreender o estilo musical da peça que está sendo lida, as estruturas das frases, as progressões harmônicas, os padrões melódicos e os padrões de digitações. (ANEXO A, p. 196).

O que preocupa o professor é o que, na Fig. 43, é representado pela seta 5, isto é, uma leitura mecânica que transforma o símbolo em movimento, sem, necessariamente, gerar uma compreensão estrutural da obra ou um som na mente. Aqui vale a pena lembrar a seção sobre notação, que é apresentada no Capítulo 3, e a importância de diferentes tipos de notações de ação na história do instrumento. Parece, pelo relato do professor, que uma abordagem mecânica do texto musical insiste em sobreviver em alguns violonistas.

O prof. “Anônimo Primeiro”¹³⁸, falando teoricamente sobre a leitura, afirma que ela é um processo que envolve percepção, cognição e mecânica:

¹³⁶ Termo cunhado por Gordon (1999, p. 42), é entendido como a capacidade de ouvir o som a partir da notação, dando-lhe um significado sintático, na mente, antes de ser tocado no instrumento. Difere-se de escuta interior (*inner-hearing*), que não tem, necessariamente, relação com a música notada.

¹³⁷ Concomitantemente à aplicação dos métodos, quais instruções ou conselhos você daria aos seus alunos visando desenvolver essa habilidade?

¹³⁸ Como vimos no início deste capítulo, dois professores decidiram não ser identificados, por isso são nomeados como “Anônimo Primeiro” e Anônimo Segundo”.

Em alguns textos, Sloboda [...] chega a comentar que a leitura musical seria algo como uma manifestação ou demonstração de [sic] percepção musical. Eu concordo bastante com essa afirmação, pelas características dos processos cognitivos envolvidos durante uma leitura. Embora a LMPV seja considerada pela literatura como uma das formas de performance, como argumenta Palmer, ela é, ao mesmo tempo, o resultado sonoro traduzido através dos códigos musicais e dos processos cognitivos característicos da percepção. Para chegarmos mais próximos desse entendimento, pode-se pensar em cantar à primeira vista, que, no meio musical, é próximo de solfejar. Solfejar é considerado atividade relacionada à percepção musical, mas carrega em si as mesmas características da LMPV em qualquer instrumento. Existe um processo cognitivo ocorrendo na mente de quem executa a ação. O leitor vai, ao mesmo tempo, imaginando, cantando e ajustando sua performance. Ele é capaz de antecipar alguns materiais musicais e corrigir possíveis desvios antes da execução enquanto canta ou toca outros de uma maneira sincronizada, em tempo estabelecido. Existe todo um sistema perceptivo, cognitivo e mecânico envolvido na tarefa (ANEXO C, p. 207-208).

No mesmo sentido, o prof. Felipe José enxerga a leitura como uma atividade que vai além da mecânica, abrangendo a percepção musical ou, em outras palavras, o que se relaciona com o som imaginado:

[...] trabalho a leitura à primeira vista com a finalidade de desenvolver a habilidade musical propriamente dita, para além do técnico do instrumento. Acho que a leitura, além de ser o exercício instrumental, favorece o exercício da percepção mesmo musical (ANEXO B, p. 199).

O relato acima foi retirado da primeira forma de acesso. Contudo, essa reflexão sobre as questões apresentadas na Fig. 43 aparecem com mais intensidade nos relatos estabelecidos com o professor na segunda forma de acesso. Felipe José, inclusive, foi o docente que mais dialogou sobre esse tópico. Como foi comentado na entrevista (ANEXO H, p. 254-255), o professor toca e lê em vários instrumentos (como violão, bandolim, flauta e violoncelo). Ele também comentou ter aprendido trompete na adolescência, quando iniciou seu processo de aprendizagem da leitura musical tocando em bandas marciais no interior do estado de Minas Gerais. É a partir do contato com esse professor que surge o desejo de investigar como, com base em um mesmo estímulo visual, uma pessoa é capaz de realizar aquele som em diferentes instrumentos. Haveria, no caso dele, uma escuta interior desenvolvida ou seria um processo mais mecânico? Se é mecânico, como o professor consegue aplicá-lo a tantos instrumentos diferentes? Perguntado sobre como ele vê a relação entre símbolo notado, som imaginado e realização motora ele responde:

Essa relação [...] é [...] crucial. Eu acho que [...], talvez, essa relação direta de símbolo com a realização motora, esse vínculo mecânico, ele seja um problema no ensino de música porque ele tira a imaginação do jogo. E, para mim, [...] — não tenho a menor dúvida de responder —, para mim, tem uma seta aí: o símbolo, o som imaginado, depois a realização. Por isso que eu consigo tocar vários instrumentos. Eu tenho facilidade de tocar em um instrumento que têm afinação diferente, mesmo técnica diferente, do bandolim para flauta. [...] não tenho essa facilidade só com as cordas, eu posso tocar a flauta, porque eu sempre passo pelo som imaginado (ANEXO H, p. 257).

O professor coloca o som imaginado como atividade central da leitura e do fazer musical em geral:

Mas eu acho que essa relação símbolo, som imaginado e realização motora; ela tem uma setinha: é uma coisa, depois a outra, depois a outra. Complicado misturar, ou trocar a ordem disso ou anular. No caso, a improvisação anularia o símbolo. Eu até acredito que anular a realização motora (que é ler uma partitura e imaginar o som) também é um exercício rico, interessante. Você pegar uma grade de orquestra e ver aquela partitura e ficar imaginando a música também é válido, é uma experiência interessante e pode ser de aprendizado interessante também. Mas tirar o som imaginado é tirar o principal para mim (ANEXO H, p. 259).

Essa interação com o prof. Felipe José determinou a escolha de colocar o som imaginado (ou a escuta interior) na parte superior da imagem da Fig. 43, como a atividade mais importante do fazer musical. Apesar dessa valorização, o prof. Fabio Adour vê, com certo receio, uma abordagem equivocada sobre a escuta interior apresentada, segundo ele, por alguns profissionais:

[...] eu não sou tão favor da ideia de ouvido interno. O que acontece na leitura, que é muito útil com relação à coisa de dominar o braço, e a dominar muito a música popular e harmonia [...]; é que você, quando toca uma coisa que não é o que você espera, quando você erra, é muito evidente. Então [...], o ouvido é muito imediato na leitura [...]. Se você erra uma casa, [por exemplo]. Já vi gente estragar a gravação porque não viu que tocou uma casa acima. Isso é impossível acontecer comigo. A minha implicância com o ouvido interno é a seguinte: tem muita gente que usa isso como poder, como uma forma de você fazer *bullying*, de fazer [um] tipo [de] [...] opressão. [Por exemplo] [muda o tom da voz]: — “você tem que desenvolver o ouvido interno, e esse negócio de depender do instrumento”; não, isso é absurdo! (ANEXO D, p. 219).

Como veremos abaixo, na seção sobre improvisação, o que fica claro no relato do prof. Fabio Adour não é que ele desqualifique a capacidade de imaginar o som, pelo contrário, a crítica está mais no uso dessa capacidade como forma de opressão, como forma de desqualificar o papel do instrumento nesse processo.

4.3.1.1 Improvisação

Considerando uma pesquisa sobre leitura à primeira vista, o fato mais surpreendente das entrevistas foi o surgimento do tema “improvisação”, apresentado, primeiramente, pelo prof. Fabio Adour. O professor é categórico ao afirmar que sua capacidade de leitura está diretamente relacionada à improvisação, em suas palavras, “é porque eu improviso”. (ANEXO D, p. 215). Ao perguntar se ele transformava o símbolo notado em movimento ou se o processo passava antes pelo som imaginado, o professor responde, com um áudio de 10 segundos, em andamento rápido, improvisando e cantando em uníssono no estilo de jazz. Em suas próprias palavras, “isso é uma prova que eu tenho o som na cabeça” (ANEXO D, p. 219). Sobre o ouvido interno ele continua:

Você tem ouvido interno [porque] você tem memória. Então, na verdade, tem muito a ver com memória. [...] ela ajuda muito na leitura [...], é uma espécie de um *feedback* contínuo de que as coisas que você está fazendo estão fazendo sentido. E, numa leitura de uma música nova [...] que você está lendo à primeira vista, coisas que não fazem sentido, porque não tem memória no seu espectro de conhecimento harmônico e do sistema tonal — ou de qualquer outro sistema —, vai [sic] ajudar também. Então, o ouvido, ele é muito importante nesse aspecto sim. [...] de qualquer modo, não é uma coisa puramente de dedo. Tem um pouco de dedo, mas ele é muito integrado com o som (ANEXO D, p. 219-220).

Segundo o professor, o fato de improvisar fez com que ele desenvolvesse um conhecimento profundo do braço do violão e uma noção harmônica que acabam influenciando a leitura.

[...] meu domínio do braço é enorme, então eu não tenho dificuldade de achar a nota. O código musical, ler o papel, nunca tive dificuldade porque eu fiz curso de teoria na adolescência [...]. E aí, depois, quando eu comecei a tocar mais violão clássico, eu já estudava improvisação há muito tempo e a coisa interferiu, e eu não sabia que tinha interferido, eu não percebi, não foi proposital. [...] eu estudo muita harmonia — eu tenho um tratado, um livro sobre harmonia — tudo isso ajuda nessa conscientização do braço do instrumento [...], não só do código musical escrito, mas do próprio sistema musical, seja tonal ou não tonal etc. Então, essas coisas me ajudam até hoje. (ANEXO D, p. 216).

Outro professor que tocou no assunto da improvisação foi Felipe José. Naturalmente, sem que fosse instigado, o tema da improvisação foi trazido pelo professor, e, então, a relação entre improvisação e leitura musical passa a ser vislumbrada, já que o relato do prof. Fabio Adour menciona esse vínculo incomum e

intrigante. Ao perguntar se o desenvolvimento da habilidade de improvisar pode causar um reflexo na habilidade de leitura, o prof. Felipe José responde:

Interessante pensar na improvisação como uma ferramenta para trabalhar o domínio da escrita ou da leitura [...]. A realização mecânica de um som imaginado e também como uma ferramenta que dá sentido para os símbolos da notação escrita. Eu nunca tinha pensado sobre isso, mas a minha resposta é sim. Eu acho que a improvisação pode ser uma ferramenta de trabalho para estimular e dar sentido para a percepção dos símbolos da leitura e também para marcar esse trilho [...], esse caminho entre o som imaginado e o som realizado, ou seja, a mecânica [...]. (ANEXO H, p. 260).

O professor, em seguida, deixa claro que está se referindo à improvisação idiomática, isto é, exclui práticas de improvisação livre¹³⁹, as quais, segundo ele, não teriam essa função¹⁴⁰.

Então, se a improvisação ela é idiomática, ou seja, é um idioma — por exemplo, a improvisação do *blues*, que em geral usa até pentatônicas mesmo [...]. Ela pode ser uma maneira de ensinar [...] a ler ritmos simples e, passo a passo, ir tornando [a] ler ritmos complexos, através da prática de improvisações dirigidas, [...] orientadas. Então, eu acredito que sim. Acredito que a improvisação pode ser uma ferramenta de ensino tanto técnico, de um instrumento, quanto da leitura. Por mais que isso não é [sic] colocado em prática (eu pelo menos não conheço)¹⁴¹.

A partir dos relatos acima, pode-se concluir que a improvisação desenvolve a relação entre o som imaginado e a realização motora (Fig. 43 – seta 2), o que acaba influenciando a leitura. Podemos imaginar, a partir da Fig. 43, um ciclo que se fecha excluindo o símbolo notado (via seta 6). Quando esse símbolo é posteriormente adicionado, o fato de a relação entre as outras etapas estar desenvolvida pode influenciar o resultado da leitura. No âmbito da pesquisa científica, tais relatos demandam uma investigação mais sistemática, mas a relação entre improvisação e leitura à primeira vista foi justificada e ilustrada pelos testemunhos dos entrevistados, provando-se um dos temas mais inesperados surgidos nas entrevistas realizadas.

¹³⁹ Na improvisação livre não há, necessariamente, a necessidade de se saber onde se encontram as notas no instrumento. Nesse contexto, a improvisação está mais ligada a gestos, técnicas estendidas, texturas etc. que à altura ou padrões que podem ser repetidos em uma leitura à primeira vista.

¹⁴⁰ ANEXO H, p. 260.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 260.

4.3.2 Intervalo olho-mão (*Eye-Hand Span*)

Para que a leitura aconteça sem interrupções, o olho deve estar adiantado em relação ao que a mão está executando, o que dá ao músico tempo para resolver problemas inerentes à leitura — como digitações, trocas de registro, reconhecimento de padrões etc. A essa distância entre olho e mão dá-se o nome de “intervalo olho-mão” (em inglês *eye-hand span*). Furneaux e Land (1999, p. 2.435) apresentam duas formas de medir esse intervalo: em segundos e em notas. Ao comparar leitores habilidosos e iniciantes, esses pesquisadores perceberam que os habilidosos era capazes de reagrupar (*chunking*) mais notas dentro de um mesmo índice de tempo se comparado aos iniciantes (p. 2.439). A importância dessa informação está no fato de que o tempo do *buffer* é o mesmo (cerca de 1 seg.), mas os habilidosos conseguem utilizá-lo melhor, com uma leitura mais estrutural, agrupando informações, enquanto os iniciantes tendem a ler o “nota a nota”.

Em leituras de melodias, Sloboda (1986, p. 72) percebeu que os leitores habilidosos conseguem ler entre seis ou sete notas à frente, enquanto os iniciantes apenas três ou quatro. Nos conselhos dados na quarta pergunta do Acesso 1, o prof. Felipe José, de forma prática, aborda o tema:

Estar sempre lendo antes de tocar. Porque não existe ler e tocar imediato, tem um espaço aí. Então, respeitar esse espaço que é o *buffer*, [...]. Respeitar esse espaço e entender ele. Então, para isso, tem que ter uma concentração e uma auto-observação também [...]. Eu acho que aprender a ler é um exercício de auto-observação. (ANEXO B, p. 203).

O professor chama a atenção para a auto-observação, isto é, o reconhecimento do próprio *buffer* ou, em outras palavras, a capacidade individual da memória de trabalho, que pode variar segundo a experiência, o andamento ou as capacidades cognitivas do leitor. Para o professor, existe um tempo ótimo, “equalizado” entre cabeça, olho e mão:

E acho que [o que] é muito importante para estudar leitura é entender que o tempo da cabeça tem que equalizar e aproximar com o tempo da mão e o tempo do olho, porque, quando a cabeça está mais rápida que o olho e a mão, dá um descompasso e o contrário também: às vezes, quando a mão está rápida e a cabeça não está indo rápido. Então, é muito importante conseguir equalizar isso. E o que é isso? Isso é concentrar. Então, o conselho é: concentrar bem e de preferência tocar e ler lento, de maneira que a leitura vá na frente e a mão e a execução — o dedilhado, a corda, a posição — vá atrás (ANEXO B, p. 203).

De maneira um pouco mais teórica, o prof. “Anônimo Primeiro” aborda como enxerga a questão do intervalo olho-mão na leitura:

Existem pesquisas que demonstram que os melhores leitores demonstram maiores intervalos olho-mão. Esse intervalo depende de alguns fatores relacionados à cognição, um deles é o reconhecimento de padrões. Os padrões são obtidos através dos materiais como comentado, mas é necessário controlar a movimentação ocular para que possa tornar a leitura mais fluente. Olhar adiante enquanto se toca algo que já foi fitado é fundamental para isso. Parece óbvio, mas tenho observado em pesquisas e atividades de ensino que os estudantes movimentam os olhos sem estabelecerem uma lógica ou padrão. Então, oriento que olhem adiante enquanto tocam algo que já foi visto. Além dessa orientação, estabeleço parâmetros para que treinem esse movimento ocular. (ANEXO C, p. 211).

A questão dos padrões é essencial nesse sentido, pois olhar adiante sem reconhecer os elementos que estão sendo apresentados não garante o sucesso de uma leitura à primeira vista. Em outros termos, essa leitura adiantada deve reconhecer padrões (*chunks*) como acordes, escalas, motivos, cadências etc., sem os quais uma leitura “nota a nota” poderia provocar uma interrupção do fluxo, travando a leitura. O professor chega mesmo (e é o único a fazer isso) a propor exercícios de movimentação ocular:

Para o segundo parâmetro, que se refere à movimentação ocular, oriento que ele trabalhe com bases de tempo. Por exemplo, um estudante que nunca exercitou olhar adiante provavelmente vai me falar que não consegue administrar essas informações em sua memória de trabalho, assim, eu estabeleço uma base de tempo para que, ao chegar naquele tempo, ele movimente o olho: uma partitura com semínimas — olhar a semínima seguinte enquanto toca a anterior. Se isso for feito com metrônomo, ele pode, a cada batida do metrônomo, ler a próxima nota. Esses intervalos podem ser ampliados de acordo com o desenvolvimento dessa memória. Lembro sempre aos estudantes que os padrões existem, e que eles podem considerar os padrões como referência para a movimentação ao invés do tempo. (ANEXO C, p. 212).

Em resumo, o intervalo olho-mão pode ser entendido como uma janela que se movimenta durante uma atividade de leitura (com o olho fitando o lado direito desta, e a mão executando o que foi olhado no lado esquerdo). Essa janela pode ser maior ou menor dependendo da capacidade de agrupar informações na memória de trabalho do leitor. Como os professores apresentam acima, desenvolver a capacidade desta janela é essencial para um bom resultado da LMPV.

4.3.3 O ensino-aprendizagem da LMPV e sua presença nos currículos dos cursos de música como disciplina

Esta seção aborda as experiências pessoais de ensino e de aprendizagem dos entrevistados em relação à LMPV. Os professores apresentam o modo como veem a LMPV em seu dia a dia de intérprete e de professor, lembrando como desenvolveram sua própria habilidade de leitura e como tentam trabalhar isso com seus alunos.

Em seu relato, o prof. Fabio Adour fala sobre a experiência de ter alunos com dificuldades de leitura, ressaltando a importância de se tocar lento quando se está decifrando uma peça:

Uma dica que eu dou para quem tá começando: não tenta ler! — “Ah... vou dar aquela primeira lidinha”; isso não funciona. Aquela primeira lidinha [...] não vai te ajudar em nada. Lê logo de verdade lento e, quando se aumentar a velocidade, você vai ter uma noção da música. Mas, inicialmente, decifre — ainda mais se for difícil — decifre quatro vezes mais lento, oito vezes mais lento se você precisar. (ANEXO D, p.217).

No mesmo sentido, o prof. Gabriel Navia aconselha a: “sempre ler a uma velocidade que você seja capaz de tocar a peça sem interrupções” (ANEXO A, p. 196). Semelhante à concepção de Navia, o prof. Felipe recomenda:

[ler] Em um andamento lento, pra poder o *buffer* não carregar demais [...]. [A pessoa] lê, entende e executa. Então, eu acho que ler lento, mas estável. Nunca variar o andamento no sentido de correr, de acelerar e ralentar. Manter sempre o tempo estável. Por isso mais lento fica mais fácil. (ANEXO B, p. 203).

Sobre o mesmo assunto, o professor “Anônimo Primeiro” orienta:

[...] o estudante deve estabelecer o que eu chamo de andamento confortável para a leitura. Esse andamento se refere a uma velocidade na qual ele consiga manter um certo fluxo de notas, com um mínimo de interrupções. Normalmente, minha sugestão para encontrar esse tempo é que ele olhe as partes mais curtas de tempo. Por exemplo, se a partitura tiver semicolcheia, ele deve pensar em que velocidade consegue executar quatro semicolcheias enquanto lê. (ANEXO C, p. 212).

O professor Fabio Adour relata como lidou com um caso específico de um aluno que apresentava dificuldades de leitura e como estimulava, de maneira geral, o desenvolvimento dessa habilidade em suas aulas.

[...] tive alunos com problemas de leitura [...]. Eu estimulava um caminho semelhante ao que eu passei: que é a improvisação. Como estimulava sempre a música popular, então, estava de acordo com a minha estética [...]. eu estimulava eles, mas nem sempre fazia efeito [...]. O fato é que eu não desenvolvi lá¹⁴² uma questão da leitura, mas a gente cobrava do aluno um esforço. Eu tive até um caso de um aluno uma vez que foi tocar um trecho de Bach, no meio, que eu pedi, da Fuga BWV 997 e ele não conseguia. E ele foi voltando. [...] a música já tinha andado quatro minutos pra frente. E ele foi voltando, teve que voltar até o início para conseguir tocar porque ele não conseguia ler um compasso do meio. E eu não sabia resolver isso, apenas a gente reprovou ele e falou que ele tinha que voltar a estudar lendo. Foi o único recurso que a gente inventou, [...] você pode até decorar a música, mas você tem que estar sempre lendo — até para você poder estudar mais sistematicamente [...]. Ele reprovou aquele período e depois ele realmente resolveu esse problema, mas ele não melhorou a leitura, ele apenas mudou a forma de estudo. Antes, ele decorava tudo e esquecia a partitura. E ele passou a manter a partitura, foi isso que ele fez. Mas eu não desenvolvi, enquanto era professor, uma linha de leitura [...]. Dava as ideias que tinham sido funcionais comigo [...], mas é sempre um problema. (ANEXO D, p. 216-217).

O professor reconhece a dificuldade em resolver o problema, que foi, ao fim, parcialmente solucionado pelo próprio aluno. O professor Alisson Alípio trata do mesmo assunto, mas sem se referir a algum caso particular. Isso sugere que o problema é mais comum do que se imagina:

[...] você deve ter já passado por uma situação assim, você pedir pra um aluno, ele tocou a obra, e você tem coisas pra arrumar, aí você fala pra ele: — “ah, pega a partir ali da reexposição do tema”. A pessoa se perde, ela não consegue, ela tem que tocar a obra do início pra chegar ali e dali partir. Ela não consegue pegar, você fala pega lá do ritornelo, qualquer referência que você dê no meio da obra a pessoa não sabe, por quê? Porque o processo de estudo dela vai ser sempre assim, ela vai sentar e vai tocar a obra do começo ao fim, depois vai sentar de novo e vai tocar a obra do começo ao fim. Ou os trechos que ela tocar separados, ela não vai ter nenhuma referência, ela vai estar olhando para partitura, mas não sabe exatamente em que ponto está [...], parece que está sempre num labirinto, que tem que voltar do início pra saber onde vai virar. (ANEXO E, p. 229).

Ambos os professores parecem não saber como lidar com as dificuldades de leitura dos alunos. Refletindo sobre como essa habilidade se desenvolve, o professor Alisson Alípio acredita que é um processo que acontece naturalmente, sem a necessidade de usar um método específico, mas pela curiosidade e pelo aumento do repertório por parte do estudante:

¹⁴² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição onde o professor trabalhava anteriormente.

[...] eu não sei se é o tipo de coisa que se aprende, porque eu acho que ela está ligada a uma outra coisa, e [...] todas as pessoas que eu vi, que eu conheço que leem muito bem, elas têm isso em comum, que é um contato com a música muito cedo e, basicamente, uma fome de violão [...], uma coisa assim da pessoa tocar bastante repertório [...], conhecer estilo [...]. (ANEXO E, p. 221).

Sobre sua própria experiência de aprendizado da leitura, o professor também relaciona sua capacidade à quantidade de repertório lido:

Mas eu acho que tem a ver com isso, porque eu sempre estudei muito repertório, eu tocava tudo que era partitura que eu tinha em casa, eu saía tocando, queria ler, queria saber as músicas que meu pai tocava, eu queria tocar também [...], eu pegava os métodos e ia ler, então, você meio que vai criando uma habilidade assim. (ANEXO E, p. 222).

Por esse motivo, o professor também não trabalha isso diretamente com seus alunos, mas incentiva o estudo de padrões, de estilo, de coisas que se repetem; levando, segundo ele, a habilidade a se desenvolver naturalmente.

[...] porque eu não uso nenhum método, eu não prezo por isso. E os meus alunos, eu acho que eles acabam tendo uma leitura à primeira vista boa ou razoável no que compete às nossas aulas, eu acho que é mais por essa questão de eu falar muito de padrões musicais, de estilo, coisas que vão se repetir e que eles podem se acostumar com isso, e talvez isso possa acrescentar alguma coisa aí na parte cognitiva do estudo, mas eu não prezo [...] por algo que seja metódico, de: — “ah não, você precisa ter isso”. Acho que é uma coisa que vem, acho que vem com a prática, sobretudo de quem estuda, e eu não conheço pessoas que não têm um histórico de estudo e de repertório que tenham leitura boa [...]. E, como professor, é isso, eu realmente não ensino nada, não fico colocando isso como uma coisa a se aprender, acho que isso vem naturalmente [...]. (ANEXO E, p. 223).

Corroborando o que o prof. Alisson aborda acima, o prof. Fabio Scarduelli, ao comentar sua experiência na pesquisa de pós-doutorado, observou uma melhora em sua capacidade de leitura, relacionada, em sua concepção, à grande quantidade de repertório lido:

Foi um repertório grande que eu mexi, uma porcentagem até considerável e, nesse processo de leitura, naturalmente, eu também pude perceber uma ampliação da minha visão, nesse processo da leitura, nessas duas frentes que eu comentei anteriormente: da leitura musical em si e também das escolhas de como aquilo poderia funcionar melhor no violão. (ANEXO F, p. 234).

Apesar da valorização do aspecto quantitativo em relação à leitura, as abordagens apresentadas até agora pouco refletem sobre a maneira de estudar, praticar ou ensinar a habilidade. Nesse quesito, o professor “Anônimo Segundo” discorre sobre

o ensino da leitura musical de maneira mais metódica, sendo o entrevistado que mais detalhou seu processo. Pelo seu relato, pôde-se observar que o nível de formação musical de seus alunos é muito variado do ponto de vista de idades e de competências de leitura. Antes de chegar a um trabalho prático de leitura musical à primeira vista (LMPV), vê-se que o professor organizou várias estratégias de ensino que respeitam os níveis de leitura de seus alunos:

Vou tentar responder, então, a questão do ensino da leitura, de como que eu vejo isso. [...] Tanto nos lugares onde eu trabalho quanto [com] os alunos que eu pego, a não ser aqueles que já chegam lendo [...], eu sempre procuro fazer com que o aluno tenha [...] experiências sensoriais antes de entrar na leitura propriamente dita, na decifração do código [...] — que é um código abstrato. Então, ele precisa vivenciar antes experiências sensoriais, motoras, auditivas; enfim, tudo aquilo que ele for um dia olhar na partitura, ele, de alguma maneira, precisa ter expectativa de como realizar aquilo, porque uma partitura é uma notação que você precisa descobrir o resultado [...], não é como na tablatura. (ANEXO G, p. 242).

Desde o início, percebe-se uma abordagem que tenta desenvolver, antes da leitura, experiências sensoriais/motoras/auditivas. De acordo com a Fig. 43 apresentada acima, o professor tenta fortalecer a relação som imaginado, realização motora e o resultado sonoro; deixando, assim, o símbolo notado para uma abordagem posterior, como se o círculo se fechasse entre essas três instâncias, primeiramente, sem passar pela notação (Fig. 43 – seta 6). Uma vez que o aluno possui essas experiências sensoriais, a notação começa, pouco a pouco, a ser apresentada. De maneira prática, o professor exemplifica:

[...] os alunos no nível inicial que eu pego, a partir dos 8 anos de idade, eu não trabalho leitura com eles, eu trabalho a audição de peças, eles precisam ouvir muito o repertório que eles vão tocar, eles precisam conhecer intimamente o repertório, o ouvido [...], precisam conhecer as músicas que eles vão abordar para, nesse segundo momento, a gente começar a fazer uma transmissão imitativa. Eu mostro pra eles (claro que tem um pré-trabalho antes pra mostrar posicionamento de dedos, geralmente a gente trabalha ali nas primeiras posições, nas três primeiras cordas com esses alunos). [e] depois disso, é a transmissão por imitação daquilo que eles estão ouvindo. E aí isso pode acontecer num médio prazo, no decorrer de um semestre, no decorrer de um ano. Aos poucos, eles são apresentados à leitura musical daquilo que eles estão aprendendo por imitação, mas eles não são obrigados a aprender aquela música pela leitura da partitura, porque justamente eu quero isso, a construção de experiências sensoriais, motoras e auditivas na sua grande maioria [...], e a partir de um determinado momento, essa notação, ela passa a fazer sentido pra eles. (ANEXO G, p. 242-243).

Essa abordagem apresentada pelo prof. “Anônimo Segundo” está em consonância com os ideais propostos pelos métodos ativos abordados no item 3.3 desta tese. Em resumo, primeiro se vivencia o som antes de representá-lo por escrito. Isso faz bastante sentido quando se pensa sobre o aprendizado de uma língua materna, isto é, primeiramente, aprende-se a falar, por imitação, experimentando sons do trato vocal e, só posteriormente, aprende-se a representação gráfica desses fonemas. Sobre alunos mais avançados, o prof. “Anônimo Segundo” advoga:

Já alunos que chegam tocando [...], alunos de nível [...] intermediário ou mesmo avançado. Bom, esses já sabem decodificar o símbolo, no entanto, às vezes, não é uma leitura [...] com alguma fluência, uma leitura um pouco cacofônica, que o aluno, às vezes, não se dá conta de uma estrutura maior de uma frase ou de um período [...], vai lendo mais o nota a nota, não antecipa o som, o movimento. [...] Então, quando eu trabalho com esses alunos de nível intermediário e avançado, quando eu quero trabalhar, por exemplo, fluência musical ou fluência na leitura; geralmente eu tendo a escolher coisas que são muito abaixo do nível dos dedos deles. Então, se eles estão tocando “Sons de Carrilhões”, como exercício de leitura, nós não vamos ler melodias com acordes implícitos ao mesmo tempo [...], nós vamos ler melodias, às vezes, em semínimas, em colcheias, com poucas modificações de dinâmica ou quase nada. Então [...] quando passa a ser cômoda a expectativa de como fazer aquilo e ele passa a fazer, aí a gente progride para um segundo nível. Então, além de colcheias, agregar colcheias seguidas de semicolcheias, e aí a gente vai numa progressão. Às vezes, pode ser uma aula individual ou pode ser um material facilmente confeccionado a duas vezes, a três vezes, a quatro vezes (se você tem um quarteto). Uma pauta a duas vezes com exercícios de leitura, você monta um quarteto, cada dupla toca uma voz [...]. Então, dentro dessa dinâmica, você pode ainda fazer solfejo rítmico, solfejo rezado das notas, como uma forma de sistematizar aquilo que eles precisam saber antes de ler [...]. Quando ele bate o olho na partitura, o que ele precisa saber: em qual ritmo que é, como aquele ritmo ocorre dentro de um pulso; quais notas que são, um solfejo rezado que ele fará em silêncio; mas a gente pode fazer atividades sistemáticas prévias, então, à leitura e à execução propriamente ditas. Então, esse seria um exemplo de uma prática no caso de alunos intermediários, avançados. (ANEXO G, p. 243-244).

Esse relato do prof. “Anônimo Segundo” é bastante interessante, pois exemplifica diferentes abordagens para diferentes níveis musicais, com os quais professores, de modo geral, se deparam no dia a dia.

Outro professor que aborda o ensino da LMPV sistematicamente é o prof. “Anônimo Primero”. Ele lembra do longo processo de aquisição da leitura textual, que se inicia desde a educação básica, fazendo com que, para textos, não haja o conceito de “primeira vista”, mas apenas leitura (ANEXO C, p. 207). Ao apresentar uma proposta de ensino da leitura musical, o professor pondera que:

[...] meu direcionamento tem sido em apresentar material gradativo, para que os estudantes desenvolvam a LMPV. As orientações [dadas] [...] entram em consonância com as orientações de Sloboda e pretendem desenvolver habilidades relacionadas à leitura como uma atividade integrada de performance e percepção musical. São elas:

- [1] Cantar e tocar
- [2] Contar e tocar
- [3] Falar a digitação e tocar
- [4] Uso de padrões, limitar as notas por região
- [5] Apresentação do conjunto de notas no início de cada exercício
- [6] Uso de um grupo específico de figuras de tempo. (ANEXO C, p. 208).

Além dessas considerações, o prof. “Anônimo Primeiro” cita o tipo de solfejo que é exigido por maestros de banda para a admissão em seus grupos (ANEXO C, p. 210)¹⁴³. Esse tipo de solfejo (sem entoar a nota, mas falando) desenvolve, segundo o professor, o senso rítmico:

Isso pra mim é importante, pois me faz pensar que, se um instrumentista souber executar o ritmo de um trecho corretamente, o que lhe falta são as notas. Considero isso como uma camada de leitura, que não especificamente signifique construir um bom leitor, mas acredito que abre caminho para que uma pessoa desenvolva a leitura mais rapidamente. (ANEXO C, p. 210).

E, para desenvolver especificamente a leitura rítmica, o professor cita conselhos dados por Lehmann e McPherson¹⁴⁴ sobre o assunto:

- Execução só das divisões rítmicas com batidas sobre alguma superfície ou palmas (ou outras formas de movimento rítmico corporal);
- Contagem na partitura, desenhando linhas verticais que indiquem o alinhamento das notas;
- Prática de leitura com um metrônomo ou um *playback* MIDI;
- Tocar em situações de acompanhamento ou conjunto. (ANEXO C, p. 210).

De forma mais intuitiva, o prof. Felipe José aborda a aprendizagem da leitura destacando a importância da regularidade e do uso de um repertório que interesse ao aluno:

¹⁴³ Prof. Felipe José descreve uma experiência similar (ANEXO H, p. 252).

¹⁴⁴ O entrevistado não cita ano ou página.

[...] exercitar a leitura com regularidade. Não é uma coisa que dá pra aprender de uma hora pra outra, é uma coisa que se aprende realmente com a prática, ou seja: criar uma rotina mesmo, criar o hábito da leitura e tornar isso uma coisa prazerosa. Então, encontrar música que você goste “ah.. eu gosto de samba, eu gosto de canção italiana de tal época” ... encontra a partitura da música que você gosta e pratica a leitura com alguma coisa que você gosta. Porque aí você tem, realmente, motivo para ler, a coisa faz sentido. Porque ler só por ler também às vezes é estéril... é [...] mecânico demais. Você só ficar gastando uma coisa que você não tem uma afetividade com aquilo. Então, eu acho que sempre, se tem uma relação afetiva, sai ganhando. (ANEXO B, p. 203).

Sobre como ensinar a leitura, o professor afirma que nunca teve como foco do ensino um instrumento específico, isto é, idiomático, mas tenta pensar a leitura como uma coisa mais ampla:

Eu acho que eu nunca trabalhei o ensino de leitura voltado especificamente para um instrumento. Eu gosto de trabalhar leitura considerando aquela questão [...] do símbolo que vira uma ideia na cabeça, um som imaginado, e depois passa para a coisa mecânica. Então, eu acho que até onde eu trabalhei com o ensino da leitura, propriamente dita, eu sempre trabalhei nesse primeiro eixo, que é transformar o símbolo em som imaginado, em estrutura musical na cabeça. [...] Eu gosto de trabalhar a leitura de partitura como ferramenta, código abstrato que é mesmo — independente do instrumento que você vai utilizar. (ANEXO H, p. 263).

O professor também reflete sobre o seu processo de aprendizagem da leitura e sobre seu fascínio, desde a infância, pelo código musical escrito.

Eu sou músico de banda, comecei a aprender partitura antes de aprender o instrumento [...]. Tem esse modelo [...] nas bandas do interior de Minas. [...] tinha que chegar no exercício “número tal” do método Bona antes de escolher o instrumento que você ia tocar. Eu dediquei bastante, eu tinha uns 10, 11 anos de idade, eu queria logo tocar, eu estava fascinado também com a coisa da escrita. [...] E eu ia em todos os ensaios, eu ficava organizando as partituras e pegava partitura de um arquivo. [...] Então, eu fui uma vez, eu copiei uma partitura. Eu peguei uma partitura [...] que estava meio velha, meio rasgada. Arrumei um papel de partitura em branco e fiz uma cópia daquilo e eu mostrei para o maestro, e ele gostou muito da cópia.[...] E eu não sabia ainda quais eram todos os sinais, [...] não conhecia todas as pausas, as articulações [...]. Eu copiava meio que literalmente o que via no papel. Então, eu sempre tive essa coisa, tanto que, depois, eu fui estudar composição [...]. Mas [...] essa relação da escrita com a música, talvez isso que tenha me ajudado a, desde o início [...], [perceber] aquele código como muito válido. E não só para eu ler e tocar, mas também para poder passar informação adiante. Então, com certeza, uma coisa que me ajudou muito, na minha leitura, no entendimento meu da relação com partitura, no violão — e não só no violão —, de maneira geral, foi pensar na possibilidade de escrever. Ou seja, foi fazer arranjo, foi compor. [...] então isso de querer escrever, essa minha vontade de escrever [...]. Eu acho que, se isso for estimulado no estudante, pode ser bem positivo [...]. Eu não queria também tocar, de repente, aprender o instrumento e deixar a partitura de lado [...] — que às vezes acontece. Eu fui levando uma coisa do lado da outra. Eu acho que o que facilitou e o que foi positivo nisso, o que propiciou essa coisa do paralelo — estar interessado em aprender a tocar, em entender o instrumento,

funcionamento, técnica etc.; e também gostar da partitura, querer entender o funcionamento, querer entender do código — foi essa vontade de escrever arranjo, de transmitir também [...]. De aprender, de receber e também de doar. (ANEXO H, p. 252-253).

Entre as experiências e os conselhos apresentados pelos professores, percebe-se uma atenção especial ao andamento no qual se deve realizar a LMPV, para que o fluxo musical não seja interrompido. Os professores também apresentam relatos de experiências pessoais de ensino, citando eventuais casos de estudantes com dificuldade de leitura. Práticas de ensino da habilidade e relatos sobre o aprendizado pessoal da leitura também figuram entre os assuntos discutidos .

4.3.3.1 Sobre a leitura à primeira vista como disciplina

Em 2015, o professor Fabio Scarduelli conduz uma pesquisa, em parceria com Carlos Fiorini, visando “elaborar um mapa do ensino do violão no Brasil” (SCARDUELLI; FIORINI, 2015, p. 215). Eles realizam um questionário, abrangendo 94,5% dos cursos de violão em universidades públicas (federais e estaduais). Para esta tese, uma pesquisa rápida feita nos programas de graduação em violão no país demonstrou, inicialmente¹⁴⁵, que a leitura à primeira vista como disciplina não estava presente, a não ser na Embap/Unespar. Tentando confirmar essa informação, o professor (que leciona nessa universidade) é questionado sobre o assunto. E sua resposta é: “Pelo que eu me lembro, não tem outra escola no Brasil com essa disciplina” (ANEXO F, p. 238). Ainda sobre o assunto, o professor continua:

[...] eu não sei se é uma disciplina que resolve o problema [...]. Eu acho que não [...], acho que ela dá uma noção básica [...]. Aquela coisa que você tem uma primeira noção básica, algumas dicas para você continuar se desenvolvendo [...]. Então, ela não é realmente uma disciplina que... até mesmo porque a leitura é uma coisa que você acaba... — enquanto você estuda, enquanto você toca —, você está se aperfeiçoando [...]. Eu acho que é só um pedacinho ali, um recortezinho na carreira do aluno, para dar aquele pontapé inicial de mostrar a importância da habilidade dentro da formação e dar algumas dicas para [...] se desenvolver a partir dali. Então, eu acho que é mais por aí a minha opinião sobre essa disciplina. (ANEXO F, p. 237).

Sobre o fato de não se encontrar essa disciplina em outros programas no Brasil, o professor argumenta:

¹⁴⁵ Uma pesquisa mais aprofundada revelou que a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) também oferece a disciplina. Ver discussão no item 5.3.

[...] porque que as outras não têm, talvez não sintam a necessidade de... porque, na aula de instrumento, às vezes, você já tem um tempo, e o repertório que você trabalha já te leva necessariamente à leitura. E muitos instrumentos têm um ritmo meio frenético de estudo de repertório que, às vezes, é diferente no violão. (ANEXO F, p. 238).

O professor “Anônimo Segundo” também aborda o fato de a disciplina de leitura não fazer parte de seu programa de graduação:

Por exemplo, quando eu fui aluno da “Universidade X”¹⁴⁶, eu nunca tive uma disciplina sistemática de leitura, falando mais da leitura à primeira vista [...]. Eu, como aluno do curso de graduação, o único momento onde nós treinávamos essa habilidade era durante as provas semestrais que nos davam pequeno excerto musical para ler, mas nunca houve um treino prévio assim — eventualmente em alguma aula de instrumento, alguma coisa assim —, mas não era um treino sistemático [...], dentro da grade curricular, por exemplo. Então, como aluno de graduação, não tive ou, tive muito pouco, somente nessa forma de verificar o nível da tua habilidade ali em uma prova rápida, na banca semestral. Foi uma das questões até que me levaram a querer investigar um pouco esse assunto, de, enfim, ter subsídios para um momento que alguém, ou, eu mesmo quiser fazer, estabelecer algum tipo de prática pensada para o ensino, seja ele qual for, básico ou graduação, ter algum subsídio. (ANEXO G, p. 245-246).

Fica clara a preocupação do prof. “Anônimo Segundo” com a falta de subsídios necessários para lidar com alunos que apresentem alguma dificuldade de leitura. Nos relatos dos professores Alisson Alípio e Fabio Adour (sobre alunos que não conseguem iniciar uma peça de alguma parte específica), não há, realmente, alguma solução organizada para o problema, isto é, não apareceram, nestes discursos, uma prática de ensino capaz de lidar com essa questão.

4.3.4 Questões idiomáticas

Nesta seção, foram reunidos os relatos dos professores sobre questões de leitura relacionadas ao idiomatismo do violão. O que é abordado, lembrando a Fig. 43, é a etapa da realização motora de um símbolo notado e como isso se relaciona aos estilos de diferentes períodos. Uma questão levantada pelos professores foi a localização das notas no diapasão do instrumento. Sobre esse aspecto, o prof. “Anônimo Primeiro” reforça a importância de o estudante saber acessar naturalmente, segundo ele, “de

¹⁴⁶ Nome fictício, para evitar uma possível identificação do participante.

maneira fluente” (ANEXO C, p. 211) essa localização. Para isso, ele propõe algumas estratégias:

- Conhecer regiões e desenhos (combinação de dedos sobre o diapasão do instrumento), de escalas, acordes, e intervalos. Solicito que aprendam escalas em diferentes desenhos. [...] [E] peço que os alunos pratiquem a montagem de intervalos de acordo com a fixação de uma nota base.
- [...] realizar a leitura de músicas que apresentam regiões progressivas. (ANEXO C, p. 211).

O prof. Fabio Adour sublinha a importância de seu conhecimento das notas no braço do violão para explicar sua capacidade de leitura. Esse conhecimento, em sua concepção, foi enriquecido pela prática da improvisação:

Meu domínio do braço é enorme, então, eu não tenho dificuldade de achar a nota. [...] E aí depois, quando eu comecei a tocar mais violão clássico, eu já estudava improvisação há muito tempo, e a coisa interferiu, e eu não sabia que tinha interferido, eu não percebi, não foi proposital. Simplesmente eu dominava o braço e, aí por isso, eu lia bem as coisas. (ANEXO D, p. 216).

Em se tratando especificamente da organização das notas no diapasão do violão, alguns professores ressaltaram o fato de uma mesma nota poder ser encontrada em diferentes lugares (esse assunto também é tópico no item 3.2 desta tese). O prof. Felipe José abordou o tema ponderando a característica polifônica do violão e sua escrita peculiar:

[...] o violão, enquanto instrumento polifônico que é [...], mas falando da maneira básica de tocar o violão dedilhado, a coisa da mesma nota aparecer em pontos diferentes do instrumento, em cordas diferentes, você tem a mesma nota. Tudo isso gera uma escrita (que é aí que entra a questão): a escrita violonística, ela é peculiar porque ela é violonística. Nesse sentido, ela é bem-diferente da escrita de outros instrumentos, que podem se aproximar, claro, [...] porque a escrita do instrumento, ela é idiomática para ele [...]. Eu mesmo penso a respeito, às vezes, da coisa da escrita para o violão. Porque [às vezes] se usa coisas com cordas soltas... deveria haver uma..., quer dizer a gente tem uma maneira de escrever que é ficar notando ao redor da partitura as cordas [...]. Mas daria pra fazer uma coisa meio tablatura também [...]. (ANEXO H, p.262).

Devido à dificuldade apresentada acima, o professor defende formas de escrita de ação (notação prescritiva¹⁴⁷), utilizadas anteriormente no instrumento e que, segundo seu ponto de vista, se adaptam melhor à idiomática deste:

¹⁴⁷ Ver seção 3.2.1, p. 29, sobre notação.

Eu acho que a partitura [...] que não é de tablatura, que ela é um código abstrato mesmo [...], são alturas e durações; o que eu tenho a dizer é que ela não dá conta da realidade de instrumentos de corda dedilhadas como da família do violão (como o alaúde e a teorba). [...] de alguma maneira, a tablatura, ela resolve melhor o idiomatismo do instrumento do que essa partitura, esse código abstrato [...]. [...] é mais um conceito mesmo que eu formei ao longo da minha experiência que, por exemplo, esta notação (da partitura convencional que a gente tem), ela se adéqua melhor ao piano do que a instrumentos de corda. Por que que eu estou falando isso? Não é um preconceito com o piano. É porque se você escreve Dó# 3 na partitura [...], no piano, você não tem opções, você só tem um Dó# 3; se você escreve Lá 1, você só tem um Lá 1 no piano. Então, nesse sentido, ela é muito direta, muito objetiva. [...] É uma partitura que funciona objetivamente para esse tipo de instrumento. Para vozes também [...]. A maneira de pensar a música polifônica, por exemplo na renascença e no barroco, é de uma voz de cada vez para cada linha, então, a ideia contrapontística de cada voz estar fazendo uma linha. Então, a partitura, ela é perfeita para isso, porque ela não deixa margem de dúvida. Agora, quando você usa essa partitura, que é super objetiva [...], e aplica em um instrumento de corda como é o violão e sua família. (Porque, nesse caso, até pode incluir o violino, o violoncelo eh... outros instrumentos de corda: o bandolim, né?. Apesar de que o idiomatismo deles... acho que talvez a escrita dos compositores não caminhou na mesma direção que se encaminhou a escrita de violão, alaúde, teorba). Quando você aplica essa partitura tão objetiva em um instrumento como violão [...], você está reduzindo, talvez, a capacidade do violão ou você tem que ajustar essa partitura para dar conta do idiomatismo do violão. (ANEXO H, p.265).

Refletindo sobre a escrita ortocrônica (partitura), o professor lembra que, devido às características do violão, várias informações extras são adicionadas ao texto musical, complicando o trabalho do leitor:

[...] além do elemento propriamente musical: das alturas e durações; você tem que estar o tempo todo acrescentando informações que são idiomáticas do instrumento, que não são, necessariamente, musicais. Se você pega uma partitura de piano, ela está ali te apresentando uma música: com dinâmicas, com articulação. Se você pega uma partitura de violão, ela está te apresentando uma música e soluções para se resolver isso no violão: se essa nota Dó # vai ser tocada na corda Si, vai ser tocada na corda Sol, vai ser tocada na corda Ré, na corda Lá [...]; se essa nota ela é um harmônico ou ela é um som real; se esse harmônico ele é um harmônico artificial ou é um harmônico natural; [...] se essa nota ela está na corda solta ou se ela está na corda presa; [...] se vai ser tocado... (e isso tudo tem a ver com a mão esquerda do violão: a questão propriamente das cordas), mas, muitas vezes, é indicado também se isso vai ser tocado com indicador, com polegar; se vai ser um golpe para baixo, um golpe para cima. Então, a partitura do violão ela é mais difícil porque ela oferece mais elementos, ela não fala só da música, ela fala da música e da maneira de realizar a música. (ANEXO H, p. 265).

Como o professor é multi-instrumentista, foi solicitado que ele fizesse alguma comparação com os outros instrumentos que toca, buscando saber como ele via estes em relação ao violão:

Refletindo então sobre as dificuldades da leitura específica no violão. Eu acho que é palpável, se a gente fizesse uma entrevista quantitativa e perguntasse para muita gente sobre as dificuldades de leitura do violão, eu imagino que exista a tendência de ver essa leitura como mais difícil do que em outros instrumentos. (ANEXO H, p. 264).

Eu não lembro de ter dificuldade da leitura com o violão, mas eu tenho certeza que sempre deu mais trabalho do que fazer uma leitura nos outros instrumentos que eu toco. A começar pelo número de cordas..., mas não por isso. [...] Mas pela maneira que é escrito o discurso polifônico [...]. (ANEXO H, p. 262).

Vê-se que o professor Felipe José foca bastante a inadaptabilidade da escrita ortocrônica em relação ao violão. Tentando também comparar a realização motora em diferentes instrumentos, o professor Alisson Alípio opõe (como o prof. Felipe José acima) piano e violão:¹⁴⁸

Mas aí a gente tem que lembrar também que o piano é, eles não vão ter dúvidas que a gente tem [...], por exemplo, eles não vão ter dúvida se o Dó 3 vai na tecla de cima, de baixo ou do meio, o Dó vai está lá naquele lugar, então o que [...] [dificulta] pra gente, muitas vezes, é esse negócio, você lê ali e beleza, você leu a nota e identificou na leitura enquanto tá acontecendo, só que, de repente, você viu que aquilo, na verdade, tinha que acontecer numa posição alta, que vai ter notas altas pra tocar, então é isso que dificulta [...]. [...], às vezes, não precisa nem ser à primeira vista [...], pega o violão pra estudar, pra resolver um trecho que você fica naqueles dilemas assim: bom se eu fizer nas primeiras posições, fica mais fácil de tocar, o som fica mais aberto, afina melhor, etc., só que daí vem o [...] estilo que diz que o som tem que ser muito mais adocicado, tem que ter vibrato, tem que ter glissando, tem que ter agógica [...], então, você já descarta as primeiras posições, então, você tem que estudar tudo aquilo nas posições altas, daí você vai fazer uma escala, a escala [...] ia ficar super fácil fazer ela em campanela, dá pra fazer rapidinho, soa bem..., ah não, mas ela em campanela soa muito como uma harpa, aí não tem nada a ver com o tipo da música [...]. Então, se for pensar nisso, acho que o violão [...] dá um banho de dilemas e problemas [...]. (ANEXO E, p. 230).

No relato acima, há uma relação clara entre as escolhas da região/digitação e a expressividade desejada e como isso está intimamente ligado ao estilo. Falando da capacidade de leitura de seus alunos, o prof. Alisson Alípio atribui essa qualidade ao fato de ele “falar muito de padrões musicais, de estilo, coisas que vão se repetir e que eles podem se acostumar com isso” (ANEXO E, p. 223). Essa informação encaminha e dá suporte para entender que delimitar padrões a partir do século XX é uma tarefa mais difícil, pois esses modelos se mostram menos catalogáveis — já que cada compositor ou escola desenvolve sua linguagem característica. Sob essa ótica, o professor argumenta: “acho que daí fica mais difícil pensar o que seria padrão por período [...],

¹⁴⁸ Na Fig. 1, é apresentada uma comparação semelhante entre realizações motoras possíveis de um acorde no piano e no violão.

acho que é mais fácil pensar padrão por compositor ou por uma escola de compositores” (ANEXO E, p. 227-228):

[...] o que [...] seria padrão no século XX, a gente pode pensar assim, alguns padrões do instrumento que é, por exemplo: o idiomatismo. Então, se você toca obras escritas para violão, principalmente de compositores violonistas, fica muito mais fácil de você encontrar padrões mecânicos. Então, você vai ver muito paralelismo de acordes, fórmulas funcionais de arpejos, fórmulas funcionais de escala [...], que [...] é uma coisa mais determinada pelas circunstâncias de mão esquerda e mão direita [...], de como a mão esquerda vai se comportar e aquilo vai refletir, na verdade, uma técnica. [...] Você vai tocar lá a Sonata do Brouwer, tem uns trechos que você olha assim e dá até medo, só que, daí você vai pôr na mão, ele flui, é uma coisa muito interessante. Aí, isso já não acontece tanto com compositores mais escolásticos e que não são violonistas. Se você vai tocar [...] o Britten, o Henze, ou o Berkeley enfim, esses compositores que também escreveram para violão, daí já é outra coisa, aí a gente já volta a pensar nos padrões de música mesmo [...]. Mas é uma coisa que também não dá pra generalizar [...], se a gente pega, por exemplo, o Sérgio Assad, que é um compositor contemporâneo, violonista e brasileiro, [...] ele é mais escolástico do que compositores que a gente chama [...] de *crossover* [...]. Ele se pega mais ao contraponto, mais à forma tradicional e não tanto com a questão de idiomatismos [...]. Idiomatismos no sentido assim, é claro que o que ele toca, o que ele compõe funciona bem no violão, mas digo idiomatismo[...] de padrões mecânicos, tipo Villa-Lobos. (ANEXO E, p. 227-228).

Vê-se uma clara oposição entre compositores violonistas e não violonistas e a relação entre o idiomatismo do instrumento e os aspectos estilísticos. Nesse sentido, o prof. Scarduelli lembra que “não é só a questão idiomática do instrumento, mas idiomática também do estilo.” (ANEXO F, p. 237). Scarduelli separa, sistematicamente, a leitura musical em si, isto é, a compreensão do símbolo notado, da realização motora:

Não só leitura mais de notas musicais, mas nas decisões que você toma em relação ao dedilhado. No caso do violão, a gente tem essa especificidade, porque a gente tem um outro plano. Porque um é a leitura das notas, é você compreender o que está acontecendo musicalmente, expressivamente, fraseado etc.; e a outra é você ter um outro nível de detecção de quais digitações, quais são as escolhas que eu faço em relação à mão esquerda e à mão direita para fazer com que aquela música funcione de uma forma interessante no violão, usando os seus idiomatismos [...]. (ANEXO F, p. 233-234).

O professor salienta também que a relação do violonista com a leitura é um pouco problemática, já que não há demanda similar à dos instrumentistas de orquestra, que são levados a praticá-la diariamente:

Para os instrumentistas de orquestra, por exemplo, que também têm um repertório novo a cada duas semanas para trabalhar, claro que em um outro nível de complexidade — instrumentos na maior parte melódicos —, então é uma outra relação com a leitura, a nossa relação com a leitura é um pouquinho [...] mais complexa [...]. (ANEXO F, p. 239).

A relação complexa com a leitura vai, dessa forma, além do caráter polifônico do violão, está, pois, relacionada à inexistência de demanda diária dessa prática.

4.3.5 Importância ou função da LMPV no contexto do violão

Nesta seção, é apresentada a visão dos professores sobre a função, a utilidade ou a importância da LMPV no cotidiano do intérprete e do professor de instrumento. Na introdução a esta tese, é abordada a questão da importância da LMPV de maneira geral e, no Capítulo 3, item 3.2, são tratadas as especificidades do violão. Nesse sentido, o professor “Anônimo Primeiro” lista duas finalidades principais da LMPV no contexto do violão.

A primeira finalidade está relacionada à prática violonística profissional. [...] A leitura ortocrônica é negligenciada pelos violonistas, e isso é percebido por músicos de outros instrumentos. Muitos violonistas conseguem alcançar níveis altos de performance sem nunca terem lido uma nota sequer. Então, quando sentem necessidade de ler uma partitura, esse processo de aprendizagem se torna um “sofrimento”. Como leciono em curso de graduação, a escrita ortocrônica é necessária à formação do músico. [...] A segunda está relacionada ao desenvolvimento musical. A leitura musical fluente permite ao músico cobrir um maior número de obras, assim como acelerar ou viabilizar seu próprio desenvolvimento musical. Embora o desenvolvimento musical não dependa exclusivamente da leitura musical, desenvolvê-la significa tornar um profissional de música capaz de atuar de diversas maneiras e desenvolver certas habilidades cognitivas musicais decorrentes dessa prática. O profissional ultrapassa o limite da decodificação e atribui significado ao material musical. (ANEXO C, p. 206).

A última frase da citação acima — sobre atribuir “significado ao material musical” — entra em consonância com uma ideia já expressa pelo professor Felipe José, quando afirma que “a leitura, além de ser o exercício instrumental, ela favorece o exercício da percepção mesmo musical” (ANEXO B, p. 199). Em resumo, o símbolo, na raiz abstrato, reveste-se de significado, de som. Vê-se, também, no relato do professor “Anônimo Primeiro”, o cuidado de não associar a habilidade de leitura à habilidade musical em si, isto é, muitas pessoas aprendem música e se desenvolvem profissionalmente sem nunca terem lido uma nota. Entretanto, dentro de um contexto de ensino musical formal, a partitura é uma ferramenta indispensável à comunicação, além de ampliar o campo de

atuação do músico. Sobre a importância da LMPV em sua profissionalização, o prof. Felipe José relembra:

Eu acho, que nesse sentido, foi muito válido [saber ler à primeira vista], porque, desde o início, eu já ter começado com isso, já via o valor e vi que, na verdade, se eu quisesse trabalhar, se eu quisesse me profissionalizar, se eu quisesse crescer nesse *métier* [...], eu tinha que dominar era aquilo ali, que esse era o código (ANEXO H, p. 256).

No sentido da profissionalização, três professores relatam um fato que vem ocorrendo frequentemente nas provas de habilidade específica exigidas para o ingresso nos cursos de música em nível universitário no Brasil. Os alunos aprendem o repertório solicitado para essas provas via vídeos de internet, isto é, sem saber ler música:

Lembrei de um fato que tem acontecido nos processos de seleção para entrada em universidades, que eu já ouvi de colegas de universidades diferentes até, dizendo que estudantes de violão, no caso, estão entrando, tocando o repertório que faz parte, o repertório que é pedido [...], mas entram sem saber ler partitura. E como que eles aprendem a tocar essa peça “x” sem ler partitura? Através de vídeos. [...]. E aí filma uma mão, filma a outra [...] e a pessoa depois monta aquilo e... e é muito didático, porque é muito visual [...] e já está mostrando a mecânica. Então, você deixa de lado o símbolo, deixa de lado um pouco da ideia musical — não totalmente, porque você ainda tá escutando, tem alguma referência de imaginação ou de memória —; você escuta a música e guarda as seções. Mas ele tá focado não no símbolo — que seria a questão da partitura, que tem que passar pela imaginação e virar a mão [...] tocando —, ele tá focado direto já na mão tocando. Isso diminui a distância do símbolo até a execução para virar um negócio que é focado direto na execução. Só que o estudante entra na universidade, muitas vezes até tocando bem, talvez até com a técnica resolvida; mas ele está desconsiderando esse símbolo, que é tão importante do ponto de vista profissional (para quem trabalha com música, é muito importante a partitura). Então, eu já ouvi de colegas [...] dizendo desse problema de alunos que entram tocando bem, mas que não tem referência nenhuma da partitura. [...] essa distância acaba aumentando — essa distância do símbolo até a execução —, e no caso do violão, isso é mais sério, por causa dessas coisas que eu falei sobre o partitura: a partitura do violão, ela tem que dar conta de algo além da música propriamente dita [...]. (ANEXO H, p. 266).

O prof. Fabio Adour chama atenção para o mesmo problema:

Acho que hoje em dia ainda é pior, porque as pessoas estão muito ligadas em vídeo, em olhar. Essa coisa do WhatsApp, essa cultura do vídeo. Deve ser muito pior, eu não dou aula agora [de violão especificamente de maneira institucionalizada]. Então, não posso falar. Particularmente, eu tenho tido esse problema [...]. Mas, de qualquer modo, eu vejo, sinto pelo menos, que há uma piora [...], essa coisa está pior agora por causa desse imediatismo das pessoas, falta de paciência. (ANEXO D, p. 217).

O prof. “Anônimo Primeiro” também aborda essa aprendizagem via vídeos de internet, tão comum em nossos dias:

Normalmente, os violonistas aprendem com pares ou, como atualmente ocorre, em canais de YouTube [ou] outras mídias. Posteriormente, eles entram em contato com professores ou músicos profissionais para darem continuidade a esse aprendizado. Muitas vezes, o aprendizado ocorre através da imitação e, quando se utiliza algum tipo de escrita, a cifra é a mais utilizada. (ANEXO C, p. 206).

Observa-se que os professores estão falando da leitura em geral, sem tocar em questões de primeira vista — que seria ainda um passo posterior. O prof. Fabio Scarduelli chama a atenção para a importância da LMPV na ampliação da bagagem cultural do aluno:

[...] eu considero uma atividade central, a habilidade da leitura, por conta de uma série de fatores. O primeiro deles é justamente a possibilidade de uma ampliação do universo cultural musical do estudante, ou do profissional, ou de qualquer um que lide com música. [...] quanto melhor você lê, mais você pode ler [...], mais você aumenta, naturalmente, a tua bagagem. [...] Então, na música, tem uma relação muito interessante [...] entre o teu potencial de leitura, a tua leitura, não só de obras para violão, mas quando você tem a possibilidade de ler, analisar, acompanhar obras escritas para orquestra, para piano, para outros instrumentos; isso traz benefícios muito claros para tua performance como violonista, porque você dialoga com a música em um patamar maior, em um patamar mais amplo. Você sai daquele universo apenas do violão e você trafega por um ambiente muito mais diversificado de interpretações, de estéticas. (ANEXO F, p. 233).

O professor também chama a atenção para a possibilidade de variar, mais rapidamente, o repertório e de lidar com prazos curtos:

Complementando, naturalmente que, além daquela questão de uma expansão cultural, musical [...], há também umas vantagens de você desenvolver uma boa leitura; que é a versatilidade com repertório, a possibilidade de você variar o seu repertório com maior frequência. Quanto melhor teu potencial de leitura e tomada de decisão em relação a como fazer aquilo no instrumento, em relação às digitações etc., maior versatilidade você vai ter com o repertório, ou seja, mais obras você vai poder tocar, mais você vai poder variar o repertório, mais você pode dar conta de uma demanda específica. Muitas vezes, acontece bastante de você ter algum convite para tocar algum repertório específico em uma data “x”, às vezes, a data é muito próxima, e daí você naturalmente aceita e se propõe a realmente fazer um estudo rápido e daí aquilo tem que funcionar. Então, as demandas e o potencial de variar o repertório são ótimos benefícios. (ANEXO F, p. 235).

O prof. Gabriel Navia apresenta uma ideia semelhante, valorizando a rapidez na aprendizagem e a prática de música de câmara:

Uma boa leitura à primeira vista permite que o aluno aprenda novas peças com rapidez e conheça o repertório não só através da audição de obras. Além disso, contribui enormemente com atividades que demandam o preparo de peças com velocidade, por exemplo, a prática de música de câmara. (ANEXO A, p. 194).

O professor Alisson Alípio, apesar de seu ceticismo em relação ao uso de métodos para o ensino da leitura à primeira vista, reconhece a importância da habilidade na preparação do repertório (ANEXO E, p. 228). Contudo, o professor acredita que a leitura é desenvolvida naturalmente, pelo o que ele chamou de “caminho tradicional”¹⁴⁹, isto é, à medida que se aumenta a quantidade de material lido, a leitura deve melhorar naturalmente. Obviamente, a quantidade de material é importante, o que não exclui técnicas ou estratégias específicas que podem auxiliar o desenvolvimento do estudante, para que sua capacidade de leitura possa crescer com outras habilidades importantes ao músico. O professor se considera um bom leitor, mas não vê muita utilidade nisso¹⁵⁰.

Sobre a utilidade da leitura, alguns professores, por outro lado, sublinharam sua importância dentro da atividade pedagógica. Assim, falando da função da LMPV na prática docente, o prof. Fabio Scarduelli pondera:

Como professor de instrumento, a atividade pedagógica, principalmente lidando com curso superior, [...] eu acho, assim, para você ser um bom professor, é imprescindível que você tenha uma boa leitura, mas a atividade didática cotidiana também amplia tua leitura, então uma coisa acaba complementando a outra. [...] a didática no ensino superior em que você tem que lidar com uma variedade de repertórios cotidianamente. [...] E cada aluno que chega é um repertório diferente, um material diferente. Então, realmente isso amplia a atividade didática também em sala de aula, amplia bastante a tua rapidez na leitura. (ANEXO F, p. 233).

O prof. “Anônimo Segundo” fala também sobre a importância da leitura no seu cotidiano de professor:

[...] no cotidiano de sala de aula, muitas vezes, as peças são conhecidas já, então, nem dá pra considerar sendo uma leitura à primeira vista, porque já conheço a peça, mas, eventualmente sim, se escolhe alguma coisa que o aluno traz ou que eu mesmo seleciono por compositor, ou por estilo [...] acabo utilizando da leitura à primeira vista para mostrar pra ele ou eu próprio conhecer um pouco, nem que seja alguns compassos ou alguma seção da música. [...] O outro uso da leitura à primeira vista que me ocorreu também é selecionando material para aluno, [...] fora do contexto da sala de aula, conhecendo obras pela leitura e, também, às vezes para mim mesmo [...] alguma peça [...] que, de repente, me cai na mão, que não tem alguma gravação tão fácil e eu decido ler para conhecer, então, o outro uso é também para conhecimento de repertório. (ANEXO G, p. 240-241).

¹⁴⁹ ANEXO E, p. 228.

¹⁵⁰ Ibid, p 221.

Além da prática em sala, o professor “Anônimo Segundo” considera a preparação da aula, isto é, a escolha do repertório. O prof. Felipe José também menciona a preparação da aula e a diferença do uso da LMPV como intérprete e como professor:

[...] acho que, desde o início, quando eu comecei a estudar, que eu era criança, eu já via o valor da leitura [...], que é a interface que a gente tem do texto musical e a música na prática. Então, sempre [...] tive o hábito da leitura, mas, em relação ao caso de ser intérprete e ser professor, tem algumas diferenciações sim. Como intérprete eu estou sempre lendo para conhecer novo repertório, para reconhecer coisas [...] que tem a ver com a análise também, porque, eu, por ter estudado composição, eu gosto muito de ler, às vezes só para entender o que tá acontecendo na música. [...] [como professor], quando eu estou preparando uma aula ou preparando um plano de ensino, definindo um repertório, uma lista de um possível repertório para os alunos [...], eu dou uma lida em partituras [...]. Então, isso geralmente eu faço com instrumento também, na mão. É uma prática mais ou menos cotidiana para mim. (ANEXO H, p. 250-251).

4.3.6 Música de câmara

Ao tocar com outros músicos, a habilidade de leitura é desafiada pela sincronia do andamento. Isso faz com que se tenha, muitas vezes, que acelerar o processo cognitivo individual para dar conta de um andamento estipulado pelo grupo ou pelo regente. Dessa forma, como mencionado acima, o professor Gabriel Navia afirma a importância da habilidade da LMPV no sentido de que esta “contribui enormemente com atividades que demandam o preparo de peças com velocidade, por exemplo, a prática de música de câmara” (ANEXO A, p. 194). Nesse mesmo sentido, o professor “Anônimo Segundo” observa uma relação entre a habilidade de leitura e a prática de música de câmara ou coral:

Então, eu cheguei à conclusão, esses tempos, refletindo um pouco sobre isso, empiricamente [...], que sim, esses alunos que fazem música de câmara ou canto coral, eles adquirem uma familiaridade com a partitura, uma fluência na mecânica da leitura, da direita para a esquerda¹⁵¹, na dimensão do tempo, na dimensão das alturas, mas, quando vai passar isso pra um instrumento, às vezes, não é tão simples essa transferência de estratégia. (ANEXO G, p. 243).

¹⁵¹ O professor se corrige posteriormente: leitura da esquerda para a direita.

Voltando à Fig. 43, o professor acredita que essas práticas de música em conjunto desenvolvem a passagem do símbolo notado para o som imaginado. Entretanto, para “passar isso para o instrumento”, isto é, para a realização motora, é necessário um trabalho específico. E sobre como trabalhar isso, especificamente no violão, o professor aconselha:

Às vezes, pode ser uma aula individual ou pode ser um material facilmente confeccionado a duas vozes, a três vozes, a quatro vozes (se você tem um quarteto). Uma pauta a duas vozes com exercícios de leitura, você monta um quarteto, cada dupla toca uma voz [...]. (ANEXO G, p. 244).

Já em relação à sua prática pessoal (não pedagógica) de música de câmara, o professor ressalta que a falta de tempo faz com que uma LMPV seja uma habilidade indispensável no cotidiano de ensaios do grupo em que participa:

Sobre o uso da leitura à primeira vista [...], na minha atividade cotidiana: sim, eu utilizo com frequência [...]. No caso das minhas atividades artísticas, dentro do grupo que eu participo, [...] onde nós temos alguns ensaios que já se tem um material prévio do ensaio seguinte, mas eventualmente, acaba ficando acumulado esse material para um outro ensaio, sem eu ter conseguido dar conta de estudar ele durante a semana. Então, no ensaio que a gente lê esse repertório, eu, algumas vezes, acabo fazendo isso por leitura à primeira vista (ANEXO G, p. 240).

Diferentemente, o professor Alisson Alípio, referindo-se ao quarteto que participava, não via com bons olhos o uso da LMPV nos ensaios:

[...] quando a gente tinha o quarteto de violões, tinha coisa que a gente decidia tocar, mas era, mesmo que a leitura seria fácil, — por exemplo, tocar um concerto de Brandenburgo, que a gente já tinha aquilo na orelha, então quando se conhece a música também, o conceito de primeira vista já se perde, porque ele é “a primeira vista” o olho na partitura, mas você tem aquilo no ouvido, você sabe pra onde vai, você meio que deduz ali —, mas mesmo em uma obra assim, cada um lia a sua parte em casa e, depois, lia todo mundo junto, num primeiro encontro para aquela obra. (ANEXO E, p. 225).

Importante observar que, entre a visão do professor “Anônimo Segundo” e a do prof. Alisson Alípio, é difícil estipular a diferença de nível de repertório, já que o primeiro professor não diz qual é o repertório trabalhado por seu grupo. Tampouco é possível medir a diferença de nível de leitura entre os dois grupos. O professor também menciona o fato de se “ter a música na orelha”, que é o equivalente ao “som imaginado” apresentado na Fig. 43, sem tocar, entretanto, em questões de “realização motora”. Ao

tratar da prática de música de câmara com violão, de maneira geral, o professor Alisson pondera:

Bom, se for música de câmara com violão [...], aí eu acho sinceramente que é improdutivo às vezes querer ler algumas coisas na hora, ainda mais com mais gente [...], todo mundo querer ler na hora, não vejo como dar boa coisa. Como eu falei [...], mesmo aqueles repertórios [...], que era só semicolcheias e etc., mesmo isso a gente levava alguma coisa pronta [...], escalas já digitadas e resolvidas para não ficar catando nota, decidir se ia fazer pestana [etc] [...]. (ANEXO E, p. 229).

Em seguida, o prof. Alisson Alípio reafirma sua visão mais voltada para as escolhas técnicas e interpretativas do que para a importância da habilidade de leitura em si:

[...] voltando lá à questão da música de câmara, o que eu vejo é isso, eu acho que, para o violonista, não tem que ser uma obrigação isso não [a habilidade de LMPV], o que eu acho que tem que ser obrigação é [sic] outras coisas, por exemplo, [...]. O que que é legal de acertar, cada um vai estudar a sua parte em casa, é legal acertar o seguinte [...]: que articulação que a gente vai fazer, a gente vai digitar isso por esse caminho, por aquele, será que fica legal você digitar diferente, será que não é melhor digitar igual pra tentar [...] uma sonoridade ou articulação mais homogêneas. [...] seria esse tipo de decisão, que [...] eu não vejo acontecer muito [...], dá impressão que vai, senta o duo e cada um faz uma coisa e aí fica aquela disparidade de som, porque tem técnica diferente, sabe, então é muito detalhe assim que deixa passar e como se só [...] a habilidade de sentar e ler fosse importante [...]. Acho que [...] no caso da preparação, vale mais a pena, muito mais importante a ideia de como trabalhar em conjunto do que como ler mais rápido, ler na hora [...]. (ANEXO E, p. 230).

Aqui, o professor Alisson defende a importância de um cuidado mais fino nas escolhas de digitação e de expressão, que são essenciais para um resultado ótimo da performance. A prática da LMPV, na qual se lida com outras questões mais imediatas de apropriação rápida do símbolo notado, em geral, segundo o professor, não proporcionará esse cuidado.

O professor Fabio Scarduelli enxerga a música de câmara como uma ferramenta que ajuda a aperfeiçoar a leitura e outras atividades musicais:

Agora a música de câmara, que eu esqueci de citar na parte anterior, é também uma forma que entra nessa questão das demandas. Uma forma de você aperfeiçoar a leitura à primeira vista e uma forma de você entrar no ritmo mais rápido de leitura [...], porque, naturalmente, você às vezes determina um repertório e você tem alguém ali que vai esperar que você atenda aquela demanda. Se é um grupo maior, se é um solista, se é um colega, enfim, quando se está trabalhando em equipe, isso te força a ter uma dinâmica muito mais rápida. É nesse ponto que eu queria chegar. E é por isso que a música de câmara é tão aclamada por ser um uma ferramenta importante, uma atividade importante no processo de desenvolvimento, de agilizar não só a leitura, mas a própria atividade de performance, atividade de palco. (ANEXO F, p. 235).

Vê-se que o professor chama a atenção para a comparação proporcionada pela música ao afirmar que “alguém ali que vai esperar que você atenda aquela demanda” ou, em seguida, “trabalhando em equipe isso te força a ter uma dinâmica muito mais rápida”. Trata-se dessa questão no item 3.2 desta tese, ao se mencionar a aprendizagem de obras solo, na qual se tem o tempo que quiser para se decifrar uma peça, já que não há a interação/comparação com o outro. Isso faz com que, ao se trabalhar apenas um repertório solo, haja pouca oportunidade (ou mesmo desinteresse) para desenvolver a LMPV. No outro extremo, quando se pensa na prática diária de músicos de orquestra, a LMPV se torna uma ferramenta indispensável ao fazer musical.

Como apontado acima, ao tratar do assunto ensino-aprendizagem, o professor Felipe José cita sua experiência como músico de banda¹⁵² — na qual se aprende a leitura antes de se aprender um instrumento (ANEXO H, p. 252-253). Perguntado se essa experiência com a banda influenciou sua habilidade de leitura, o professor responde:

Eu acho que influenciou positivamente em comparação com, por exemplo, se eu tivesse estudado... uma aula particular de instrumento [...]. Eu acho que a diferença da banda é que [...] você já está fazendo música com alguma função, ou seja, a música, ela já nasce servindo para alguma coisa. Porque que é diferente, você estuda o instrumento, estuda a partitura, por exemplo, de maneira particular, ou individualmente ou em um grupo pequeno, mas você não toca isso numa banda, não sobe no palco, não apresenta, não viaja [...]. Então, isso agrega valor para o ofício [...] do que [...] é fazer música. Eu acho que nesse sentido é uma coisa que está além do propriamente musical. Tem a ver com o valor social mesmo, agregado na música [...]. Porque, a partitura, ela facilita essas funções [...]. Se não tivesse, por exemplo, a partitura, levaria muito mais tempo para banda preparar uma música que ela, às vezes, prepara em um ensaio. [...] Então, eu lembro de tocar em banda, eu tocava trompete. E aí, com 15 anos, eu fui para São João del-Rei e larguei o trompete, nunca mais toquei. Mas os músicos tocavam andando [...] na procissão [...]. Você pregava a partitura nas costas do cara que estava na sua frente, com um prendedorzinho de roupa [risos], e a galera ia marchando, caminhando e lendo aquela partitura em movimento [...]. E aí, passava para a próxima música, era só trocar. Então, ao mesmo tempo que parece que a partitura é uma coisa descartável, que você tira, você coloca [...];

¹⁵² Aqui, o professor faz referência ao modelo de banda marcial, no qual a leitura musical é indispensável para seu funcionamento. Mais abaixo fica mais claro a que tipo de prática ele está se referindo.

na verdade, ela é um fundamento daquela prática, porque não é todo mundo que teria memória de executar a música, uma depois da outra, assim com tanta velocidade, só trocar um papel. (ANEXO H, p. 254-255).

Além de suas experiências em banda marcial, o professor reflete sobre sua prática em orquestras sacras:

É uma coisa que eu fui vivenciar, também, depois que eu cheguei em São João del-Rei, tocando em orquestra. Porque, nas orquestras de São João del-Rei, se toca uma música, uma missa, tem coisas fúnebres também. Enfim, são vários tipos de repertório, tudo litúrgico. E é cada um por dia, troca de um dia para o outro. Então, a orquestra toca toda quinta, sexta e domingo; e, cada missa que ela toca [...], cada função dessa que ela está cumprindo [...], ela está tocando um repertório diferente, às vezes, a partitura chega na hora, maestro fala: — “ah... nós vamos tocar essa música”. Aí está o cara lá distribuindo os papéis, distribui para todo mundo e ele abaixa a mão, começa a tocar. Então, a partitura ajuda a dar esse status social. Ela unifica o grupo e ela dá essa perspectiva de valor. Eu acho que ela agrega valor. Não a partitura em si, mas o fato dela conseguir reunir os músicos numa mesma música¹⁵³.

Fica claro que a fluência na leitura à primeira vista representa uma ferramenta essencial para a prática de música em conjunto; nesse sentido, foi sugerido ao professor que inserisse o violão nessa discussão. Ao falar sobre a aprendizagem da LMPV ao violão, o professor pondera:

Eu não tenho dúvida que a prática em conjunto, [...] você tocando com alguém te acompanhando ou você tocando em um contexto que você é uma voz a mais, mas não é a principal; eu acho que valoriza a questão da leitura. Então, acho que, por exemplo, no caso do violão, trabalhar em duos, trios, quartetos é mais válido, no início, do que ficar pegando peças solo. Nas peças solo, o aluno já tem que estar muito motivado, se ele não tem a motivação completa [...], ou não tem um nível mínimo de motivação, ele pode ficar desmotivado porque ele está sozinho. E a música, ela é mais divertida para uma criança, por exemplo, — ou mesmo para um adulto — se as funções são distribuídas. Então, nesse sentido, a influência deste tipo de prática é total. Não dá nem para comparar, muda a qualidade da experiência¹⁵⁴.

Por fim, Felipe José sugere o uso da música de câmara como prática pedagógica:

[...] o que que seria uma abordagem metodológica para ensinar partitura no violão? Eu acho que: primeiro lugar, desenvolvendo exercícios para ser tocado em conjunto, no qual alguém faz o acompanhamento para o outro. (ANEXO H, p. 267)

¹⁵³ ANEXO H, p. 256.

¹⁵⁴ Ibid, p. 257.

Encerra-se assim este capítulo que trata das oito entrevistas realizadas com os professores de violão. No capítulo seguinte, os resultados dessas entrevistas são confrontados com o conteúdo de teses, dissertações e artigos sobre a LMPV e costurados por minhas opiniões pessoais. Tudo está organizado de forma temática, como se pode ver a seguir.

5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme antecipado no capítulo anterior, nesta seção, são apresentadas as temáticas emergentes a partir dos dados encontrados nas teses/dissertações visitadas e também dos resultados do acesso aos professores violonistas que colaboraram para este estudo. Em conjunto, essas reflexões delineiam um panorama da pesquisa sobre a LMPV ao violão produzida no Brasil. Serão sistematizados os fatores de concordâncias e discordâncias entre tais fontes, entremeando-os com minhas considerações e novos dados coletados, buscando, assim, enriquecer a reflexão articulada.

5.1 REALIZAÇÃO MOTORA, TÉCNICA E LMPV

Sobre a relação da técnica com a LMPV, os dois estudos de Pastorini (2011 e 2016) trazem aspectos interessantes. No estudo de 2016, o autor observou que os estudantes de nível básico tiveram um pior resultado na leitura devido ao “aspecto técnico mais incipiente” (PASTORINI, 2016, p. 109). Porém, em seu estudo de 2011, ao observar estudantes de graduação realizando exercícios técnicos retirados dos cadernos de Abel Carlevaro (técnica pura¹⁵⁵), Pastorini (2011, p. 47) não pôde constatar, de maneira definitiva, uma melhor leitura dos alunos mais avançados tecnicamente, isto é, apesar de os estudantes que realizaram os exercícios mais rapidamente terem demonstrado, no geral, uma melhor leitura, também ocorreu o oposto “onde nem sempre o sujeito de melhor desempenho em determinado aspecto mecânico do texto musical mostrou-se melhor em termos de resultados no teste [de LMPV]” (PASTORINI, 2011, p. 59). Há também, nesse caso, uma diferença de nível de formação, já que o estudo de 2016 incluiu alunos do nível básico. Além disso, o material lido também foi diferente.

A relação entre uma boa técnica e uma habilidade de LMPV mais desenvolvida não parece ser evidente. A questão principal não é a técnica pura (dissociada de um pensamento musical), mas o conhecimento espacial do instrumento, isto é, além da capacidade de saber onde se localizam as notas, é necessário haver um repertório de realização motora de escalas, acordes, digitações etc. Draï-Zerbib e Baccino (2011) investigaram aspectos visuais, auditivos e motores durante uma tarefa de LMPV com pianistas. Eles descobriram que

¹⁵⁵ Isto é, apenas mecânica, em outras palavras, dissociada de um fazer musical criativo.

[...] para leitores experientes, a simples visualização da partitura pode facilitar o planejamento e a preparação da execução motora, enquanto os inexperientes não parecem ter essa habilidade de integração do cruzamento modal¹⁵⁶ (DRAI-ZERBID; BACCINO, 2011, p. 5).

Por cruzamento modal entende-se a intersecção entre aspectos visuais, auditivos e motores na leitura.

Em um dos experimentos de Draai-Zerbid e Baccino (2011), uma série de excertos musicais foram lidos de duas formas diferentes: “somente leitura” (sem tocar) e “leitura tocando”. Foi então observado o tempo de fixação¹⁵⁷ dos leitores. Notou-se que, para a fase “somente leitura”, os experientes tiveram um tempo de fixação maior que os inexperientes; já, para a fase “leitura tocando”, isso se inverte, com os inexperientes tendo um tempo de fixação maior. Os autores explicam que o tempo de fixação maior está relacionado com erros de leitura¹⁵⁸. O que parece ser óbvio, pois, se você para por muito tempo em um ponto (ou vários), significa que você teve dificuldade de decifrar esse ponto específico (ou esses pontos). Os autores concluem então que, os experientes, na primeira fase, conseguem resolver mentalmente os problemas e se preparar para a fase da “leitura tocando”; já os inexperientes, ao acrescentar o aspecto motor à tarefa, acabam aumentando seu tempo de fixação. Os pesquisadores acreditam que isso esteja relacionado a um melhor cruzamento modal, que se desenvolve no decorrer dos anos de estudo¹⁵⁹

A ideia de cruzamento modal apresentada no estudo de Draai-Zerbid e Baccino (2011) faz eco com a fala do professor Fabio Adour, que, ao tratar de sua própria habilidade de leitura, associa ouvido interno e movimentos mecânicos:

Então, o ouvido, ele é muito importante nesse aspecto sim. [...] de qualquer modo, não é uma coisa puramente de dedo. Tem um pouco de dedo, mas ele é muito integrado com o som. (ANEXO D, p. 220-221).

Como se percebe acima, o professor critica uma visão de ouvido interno que desconsidera o instrumento. Para ele, na leitura, há uma junção entre o que se ouve

¹⁵⁶ *For experts, the mere viewing of a musical score may facilitate planning and preparation for motor execution, whereas nonexperts do not appear to have this cross-modal integration ability.*

¹⁵⁷ Nos estudos de movimento ocular na leitura, o tempo de fixação corresponde ao momento em que o olho fixa em um ponto específico da partitura. Esse tempo é então somado, isto é, por quanto tempo o olho ficou parado nos diversos pontos durante uma leitura. Conforme se pode ver em seguida, há uma relação do tempo de fixação com a quantidade de erros cometidos durante uma leitura.

¹⁵⁸ DRAI-ZERBID; BACCINO, 2011, p. 5.

¹⁵⁹ Ibid, p. 5. A separação entre experientes e inexperientes foi estipulada pelo tempo de estudo.

internamente e os movimentos necessários para realizar isso no instrumento, uma coisa, então, alimenta a outra¹⁶⁰. Por outro lado, o aspecto motor da leitura instrumental pode adicionar um fator a mais na realização da tarefa de LMPV, isto é, mesmo que o leitor tenha uma audição¹⁶¹ desenvolvida, ele deve ser capaz de realizar no instrumento o som que ele imaginou. Sobre esse assunto, o prof. “Anônimo Segundo”, ao refletir sobre sua experiência no ensino da leitura em uma instituição específica, lembra que, apesar de receber alunos que:

já passaram pela disciplina de linguagem e estruturação musical, onde eles aprendem a dinâmica da partitura [...], trabalhar isso no violão [...] requer você transportar toda aquela informação para a idiomatidade de cada instrumento. (ANEXO G, p. 247).

No mesmo sentido, o professor Felipe José enxerga o ensino da leitura em dois eixos: (1) “transformar o símbolo em som imaginado”; (2) “passagem da estrutura musical imaginada [...] para o instrumento” (ANEXO H, p. 263).

Fica evidente que, quando se lê bem em um instrumento, não significa que isso se repita em outro. Essa constatação é corroborada pelos apontamentos de especialistas em LMPV entrevistados por Arôxa (2013c, p. 158-162), segundo os quais, aspectos técnicos, conhecimento das posições no braço do instrumento e capacidade de não olhar para o braço do violão foram levantados como fatores essenciais para o bom resultado de uma tarefa. Nesse sentido, fica patente a importância do conhecimento espacial do instrumento, ou seja, a capacidade de acessar as notas no braço do violão de maneira rápida, sem necessidade de olhar para as mãos, como lembra o professor Gabriel Navia: “Não olhar para as mãos, os olhos devem estar sempre na partitura” (ANEXO A, p. 196).

Abordando questões de realização motora na LMPV, Pastorini (2011) mostrou que mesmo os alunos de graduação que ele observou durante uma tarefa de leitura

¹⁶⁰ A ideia de gesto musical e gesto de execução presentes concomitantemente na abordagem da partitura pelo intérprete é tratada por diversos autores da atualidade no campo dos estudos da performance. Para uma discussão mais aprofundada ver: BOGO, Danilo; GALLI, Cristiano R.. Do gesto à notação: exemplos de escrita prescritiva em duas obras contemporâneas. **Música em Perspectiva**, Curitiba. [S.l.], v. 10, n. 2, p. 68-86, mai 2020. p. 68-86. ISSN 2236-2126; BAILY, John. L'interaction homme-instrument: Vers une conceptualisation. **Cahiers de musiques traditionnelles**, Genebra, v. 14, p. 125-141, 2001; BLUM, Laurent. Geste instrumental et transmission musicale. **Cahiers de musiques traditionnelles**, Genebra, v. 14, p. 237-248, 2001; DURING, Jean. Hand Made: pour une anthropologie du geste musical. **Cahiers de musiques traditionnelles**, Genebra, v. 14, p. 39-68, 2001; CHARLES-DOMINIQUE, Luc. "Jouer", "sonner", "toucher": Une taxinomie française historique et dualiste du geste musical. **Cahiers de musiques traditionnelles**, Genebra, v. 14, p. 111-123, 2001; KULULUKA, Apollinaire Anakesa. Du fait Gestuel à l'empreinte sonore. **Cahiers de musiques traditionnelles**, Genebra, v. 14, p. 221-236, 2001.

¹⁶¹ Sobre o termo, ver rodapé da p. 110.

tiveram dificuldades na mudança de posição¹⁶², ou seja, preferiram realizar a maior parte da leitura na primeira posição, sacrificando aspectos de *legato*, ressonância e expressão (PASTORINI, 2011, p. 48-57). O conhecimento do diapasão do violão e sua relação com a LMPV foi também abordado pelos professores entrevistados. O prof. “Anônimo Primeiro”, por exemplo, fala sobre a importância de “conhecer regiões e desenhos (combinação de dedos sobre o diapasão do instrumento) de escalas, acordes, e intervalos” (ANEXO C, p. 211); prof. Felipe José chama a atenção para a “mesma nota aparecer em pontos diferentes do instrumento” (ANEXO H, p. 262); o prof. Alisson Alípio (ANEXO E) e o professor Fabio Scarduelli (ANEXO F) abordaram questões de dedilhados e posições; por fim, o prof. Fabio Adour elenca o “domínio do braço” do instrumento como um dos fatores importantes que explicam sua capacidade de leitura (ANEXO D, p. 216). Especificamente, Adour relaciona esse domínio à prática da improvisação, isto é, para improvisar, é necessário que se saiba quais notas serão usadas na posição escolhida, e isso gera um conhecimento maior do diapasão.

As questões idiomáticas abordadas acima se refletem na escrita para o violão. Sobre esse assunto, o prof. Felipe José afirma:

Então, a partitura do violão, ela é mais difícil porque [...] ela oferece mais elementos, ela não fala só da música, ela fala da música e da maneira de realizar a música. Essa partitura de violão que a gente vê, quando você pega o repertório tradicional [...], ela vai além da questão propriamente musical, ela também entra no âmbito técnico, da realização no instrumento. (ANEXO H, p. 265).

No mesmo sentido, o professor “Anônimo Segundo” relaciona as experiências motoras e auditivas com a partitura e a tablatura.

Então, ele [o aluno] precisa vivenciar antes experiências sensoriais, motoras, auditivas; enfim, tudo aquilo que ele for um dia olhar na partitura, ele, de alguma maneira, precisa ter expectativa de como realizar aquilo, porque uma partitura é uma notação que você precisa descobrir o resultado [...], não é como na tablatura. (ANEXO G, p. 242).

Essas considerações do professor estão relacionadas com o fato de a tablatura apresentar o resultado motor. Como vimos na seção sobre notação (3.2.1), apesar de a tablatura simplificar a localização das notas no diapasão do instrumento, ela o relega a um mundo exclusivo — utilizando uma notação já abandonada por outros instrumentos —, além de dificultar a compreensão de diferentes vozes em uma escrita polifônica. A

¹⁶² Sobre posições, ver Fig. 2.

despeito dessas questões, o prof. Felipe José acredita que formas de escrita prescritiva (como a tablatura) podem ser interessantes no contexto do violão, mesmo em nossos dias (ANEXO H, p. 264).

Ainda na seção sobre notação, destacou-se que, ao utilizar técnicas estendidas, compositores contemporâneos recorrem às notações prescritivas, já que não há símbolos padronizados para os novos sons desejados. Não se pode esquecer que, como disse o prof. Felipe, a partitura para violão “não fala só da música, ela fala da música e da maneira de realizar a música” (ANEXO H, p. 265). Embora isso não seja uma exclusividade do violão, as indicações prescritivas de corda, posição, casa, dedilhado etc., tão comuns nas partituras de violão, são testemunhos da dificuldade de realização motora no instrumento e podem ser uma explicação do porquê da tablatura ter sido abandonada para a escrita da guitarra apenas no fim do século XVIII — mesmo que, como afirma Bosseur (2005, p. 63), o sistema de notação tenha se estabilizado manifestamente a partir do século XVII. Não quero com isso propor uma disputa sobre qual instrumento possui uma notação mais ou menos prescritiva, mas é necessário reconhecer o fato de que a partitura para violão se utiliza amplamente da prescrição, e isso está relacionado às características próprias do instrumento.

Feitas tais considerações, fica claro que o violão, com suas especificidades, exige um estudo consciente de regiões e posições no braço do instrumento, sem o qual, mesmo o aluno com uma audição notacional desenvolvida, não conseguirá realizar aquele som imaginado. A Fig. 1 desta tese — acorde de Sol maior na primeira inversão e suas variadas maneiras de realização — é um exemplo nítido dessa dificuldade, e demonstra como em único estímulo visual pode-se ter formas diferentes de realização motora.

5.2 SOLFEJO, ESCUTA INTERIOR E IMPROVISAÇÃO

Silva (2010) relaciona o solfejo à escuta interior, isto é, um bom caminho para se desenvolver a audição é solfejar. Para ser mais específico, o termo cunhado por Gordon (1999, p. 42) é “audição notacional”, que é entendido como a capacidade de ouvir o som a partir da notação, dando-lhe um significado sintático, na mente, antes de ser tocado no instrumento. Nesse sentido, o termo se difere de “escuta interior”, que não tem, necessariamente, relação com a música notada — como no caso de uma improvisação, na qual o som imaginado se transforma em movimento sem a necessidade

de haver uma notação. Imaginar como a música soa antes de ser tocada é um elemento importante de previsibilidade e controle. Dessa forma, é possível prever os sons que virão e confirmar, posteriormente, se o som imaginado se realizou ou não (WOLF, 1976, p. 154-155).

No item 3.3 desta tese, trata-se das escolas de ensino da leitura e compara-se a abordagem dos métodos ativos em relação ao modelo conservatorial. Segundo Brazil (2017, p. 25) e Vieira (2000, p. 2-3), no modelo conservatorial, há uma clara separação entre teoria e prática, e “o aluno só poderia iniciar o estudo de um instrumento após vencer as etapas iniciais de leitura musical e solfejo” (BRAZIL, 2017, p. 25). A fala de Henrique Pinto, em entrevista a Malaquias (2009, p. 37), corrobora esse modelo:

Quanto à [leitura] à primeira vista, você tem que estar ligado como era feito antigamente. Quer dizer, vamos supor que eu ia estudar particularmente com o professor [...]. O que eu fazia, eu ficava três a quatro meses estudando o Bona ou outro método qualquer. Isso daí era uma norma, porque antes de pegar num instrumento, você aprendia a ler a nota. Esta coisa do Bona era você localizar a nota no pentagrama [...]. Uma leitura cantada e uma leitura falada com ritmo, leitura métrica [...]. Eu tinha que fazer isso até ter um certo desenvolvimento antes de pegar o instrumento [...] nos conservatórios antigamente.

Essa prática também é citada pelo professor Felipe José ao descrever como foi sua aprendizagem da leitura musical:

Eu sou músico de banda, comecei a aprender partitura antes de aprender o instrumento [...]. Tem esse modelo aí nas bandas do interior de Minas. [...] tinha que chegar no exercício “número tal” do método Bona antes de escolher o instrumento que você ia tocar. (ANEXO H, p. 252).

O professor “Anônimo Primeiro” trata do mesmo assunto:

Tenho percebido, através de relatos de pesquisas e da prática de instrumentistas de sopros, que, em grupos como bandas filarmônicas, no Brasil, é comum que os participantes iniciem a leitura de partituras antes de tocarem um instrumento [...]. Aqui no meu estado, por exemplo, os interessados em ingressar em banda filarmônica têm que cumprir livros inteiros de solfejo antes de poderem iniciar em um instrumento. O “solfejo” que os maestros de banda exigem não corresponde a entoar a altura correta da nota como conhecemos na academia. Eles exigem apenas que a pessoa fale o nome da nota com a rítmica correspondente. (ANEXO C, p. 210)

Nesse tipo de “solfejo falado”, o professor “Anônimo Primeiro” enxerga uma valorização do aspecto rítmico (já que a entonação da nota não está presente), o que, segundo ele, “é importante, pois me faz pensar que, se um instrumentista souber

executar o ritmo de um trecho corretamente, o que lhe falta são as notas” (ANEXO C, p. 210). Ao tratar desse tipo de ensino da leitura, inicialmente separada do instrumento, o professor pondera que, apesar de os educadores musicais estimularem “o desenvolvimento musical de uma forma mais integrada [...], o que vemos com frequência é que instrumentistas de sopros têm demonstrado uma melhor leitura em relação a outros instrumentistas” (ANEXO C, p. 210).

Como visto na seção 3.3, no modelo de ensino conservatorial (semelhante ao citado pelos professores acima), antes de ler diretamente no instrumento, o aluno deveria estudar teoria musical básica, percepção e solfejo. Já os métodos ativos invertem um pouco essa questão. Dalcroze, por exemplo, advoga uma experiência com o som antes de qualquer grafia. Assim, o solfejo deve “ser vivido antes de ser lido e analisado, ou seja, o solfejo oral e corporal vem antes do escrito” (MARIANI, 2012, p. 42). Um pouco como na aquisição da fala, os métodos ativos incentivam a imitação, inicialmente, e, só posteriormente, a representação do som no papel (notação). A leitura instrumental, segundo Dalcroze, desenvolve menos o ouvido interno (JUNTUNEN; WESTERLUND, 2011, p. 52). Dessa forma, para Dalcroze, há uma clara valorização da leitura cantada na educação musical.

Edgar Willems vai no mesmo sentido, ao propor os quatro graus pedagógicos que guiam a formação musical, deixando formas de escrita e práticas instrumentais apenas para os dois últimos graus. Para Zoltán Kodály, a vivência musical é iniciada pela imitação e pela manossolfa. Uma vez dominadas as alturas pela imitação, é que o professor apresenta a leitura musical (SILVA, 2012, p. 79; JACOBI 2012, p. 13). Kodály desencoraja mesmo o uso do piano pelo professor para dar referência às alturas, privilegiando, dessa forma, a leitura relativa (SILVA, 2012, p. 78-9). Carl Orff, apesar de inserir a prática instrumental desde o início da formação musical, foca seus métodos em práticas criativas, não direcionando o olhar para a leitura.

Em resumo, os métodos ativos propõem uma vivência prática inicial, que se dá via corpo: cantando, imitando, improvisando etc; deixando a teorização e a prática instrumental para uma trabalho posterior. O modelo conservatorial, por outro lado, inicia pela teoria e pelo solfejo antes de abordar a prática musical/instrumental em si. Como se pôde ver no Quadro 1 da página 59, apesar de suas diferenças, a abordagem ativa e o modelo conservatorial concordam em pelo menos um ponto: a leitura no instrumento é apenas inserida posteriormente.

No capítulo anterior, ao tratar das etapas da leitura apresentadas na Fig. 43, os professores entrevistados abordam a questão do som imaginado (usado aqui como sinônimo de escuta interior). A relação da leitura instrumental com a percepção musical é abordada pelo prof. Felipe José, ao afirmar que essa “favorece o exercício da percepção [...] musical” (ANEXO B, p. 199); ou, na visão do prof. “Anônimo Primeiro”, a “leitura musical seria algo como uma manifestação ou demonstração de [sic] percepção musical” (ANEXO C, p. 207). Essas afirmações reforçam o caráter multifacetado da leitura instrumental, isto é, envolvendo símbolo notado, som imaginado e realização motora, ou, nas palavras do prof. Fabio Adour, “não é uma coisa puramente de dedo. Tem um pouco de dedo, mas ele é muito integrado com o som” (ANEXO D, p. 220-221).

Na segunda forma de acesso, o prof. Felipe José relaciona as etapas da leitura (símbolo notado, som imaginado e realização motora — Fig. 43) às diferentes práticas musicais, dando destaque especial ao som imaginado, o qual ele acredita explicar sua capacidade de leitura em diferentes instrumentos:

Por isso que eu consigo tocar vários instrumentos. Eu tenho facilidade de tocar em um instrumento que tem afinação diferente, mesmo técnica diferente, do bandolim para flauta. [...] não tenho essa facilidade só com as cordas, eu posso tocar a flauta, porque eu sempre passo pelo som imaginado [...]. [Sobre as etapas da leitura,] no caso, a improvisação anularia o símbolo. Eu até acredito que anular a realização motora (que é ler uma partitura e imaginar o som) também é um exercício rico, interessante. Você pegar uma grade de orquestra e ver aquela partitura e ficar imaginando a música; também é válido, é uma experiência interessante e pode ser de aprendizado interessante também, mas tirar o som imaginado é tirar o principal para mim. (ANEXO H, p. 259).

Sobre uma leitura musical que exclui o som imaginado (Fig. 43, via seta 5), o prof. Felipe sustenta que “talvez essa relação direta de símbolo com a realização motora, esse vínculo mecânico, ele seja um problema no ensino de música, porque ele tira a imaginação do jogo” (ANEXO H, p. 257). Esse “vínculo mecânico”, no qual o símbolo se torna apenas movimento, é também criticado pelo prof. Gabriel Navia, ao afirmar que a “leitura musical não é um ato puramente mecânico de leitura de notas, ela depende da compreensão de estruturas e padrões” (ANEXO A, p. 196). Em seguida, Navia encoraja uma abordagem mais estrutural por parte do aluno, que “deve sempre tentar compreender o estilo musical da peça que está sendo lida, as estruturas das frases, as progressões harmônicas, os padrões melódicos e os padrões de digitações” (ANEXO A, p. 196).

Em relação ao mesmo assunto, questiona-se o prof. Fabio Adour se, ao realizar uma LMPV, ele se enxerga em um processo mais mecânico ou se este passava pelo som imaginado. Ele responde improvisando e cantando simultaneamente. Isso revela ou, em suas palavras, prova que ele tem o “som na cabeça” (ANEXO D, p. 219). Como discutido no capítulo anterior, o professor Fabio Adour relaciona sua capacidade de LMPV diretamente à improvisação (ANEXO D, p. 216), o que, inicialmente, pareceu uma relação não usual.

Em geral, em nossos dias, associa-se a prática da improvisação ao jazz e, por sua vez, a LMPV à música de concerto. Thompson e Lehmann (2004, p. 151) lembram, entretanto, que ambas as atividades são altamente correlatas, no sentido de que “ambas [...] exigem a criação e execução “em tempo real” de sequências motoras programadas em resposta a estímulos”¹⁶³. Os autores enxergam, nas duas atividades, duas habilidades integradas: “(1) planejamento, a habilidade de decodificar e processar a informação de um estímulo de maneira rápida e fluente [;] e (2) execução, a habilidade de traduzir esse planos em um controlado e preciso movimento motor”¹⁶⁴ (THOMPSON; LEHMANN, p. 152). Sobre a relação entre improvisação, leitura e som imaginado, o prof. Felipe José pondera:

Eu acho que a improvisação pode ser uma ferramenta de trabalho para estimular e dar sentido para a percepção dos símbolos da leitura e também para marcar esse trilho [...], esse caminho entre o som imaginado e o som realizado, ou seja, a mecânica [...]. (ANEXO H, p. 260).

No capítulo anterior, observou-se que, segundo relatos dos professores, a improvisação desenvolve a relação entre o som imaginado e a realização motora (Fig. 43 – seta 2). Dessa relação, tanto improvisação como LMPV se beneficiam. Quando alguém é capaz de improvisar, por exemplo, uma peça ao estilo barroco, isso prova que essa pessoa domina o idiomatismo do estilo e é capaz de prever caminhos de frases, cadências, gestos etc., o que pode se refletir, posteriormente, na leitura de outras peças que reproduzem características do mesmo estilo.

Em um estudo de 1976, por exemplo, Sloboda insere erros em uma partitura dentro de uma peça do período clássico de um compositor pouco conhecido (J. L. Dussek, 1760–1812) e pede para que sete pianistas (com boa capacidade de

¹⁶³ *Both sight-reading and improvising require the “online” creation and execution of motor program sequences in response to a stimulus.*

¹⁶⁴ *(1) planning, the ability to encode and process information from some stimuli quickly and fluently, and (2) execution, the ability to translate those plans into controlled, accurate motor movements.*

leitura) a leia à primeira vista. Os erros inseridos foram subir ou descer uma nota por grau conjunto, mantendo o contexto em torno inalterado¹⁶⁵, o que gera uma sonoridade inapropriada para o estilo. O que Sloboda percebeu foi que, seguindo a clareza do estilo, os pianistas corrigiam, naturalmente, as notas erradas para combinar com o contexto. Ele chamou essa ação de “*proofs-reader’s error*”. Esse aspecto é percebido facilmente na leitura de textos verbais, nos quais são alteradas letras em algumas palavras, não impedindo, contudo, a leitura. Isso acontece porque, para o leitor experiente, tanto na leitura textual quanto na musical, o processo se organiza em blocos (*chunks*), isto é, não se lê nota a nota, mas frases, acordes etc. Assim, completa-se as informações que se acredita ter visto. O professor Alisson, em sua entrevista, aborda esse assunto.

Na verdade, eu acho que a leitura à primeira vista [...] não é uma coisa à primeira vista, é uma coisa que a gente presume enquanto está lendo. Então [...], se me der uma coisa para ler e eu [...] [percebo] qual que é o estilo, [...] eu meio que consigo inferir o que que vai acontecer e com uma grande probabilidade de acerto [...]. (ANEXO E, p. 222).

Para que isso seja possível, é necessário que haja uma referência auditiva — um som imaginado — no estilo que se está lendo e uma capacidade motora de reproduzi-lo no instrumento.

Brodsky et al. (2008) investigam as representações mentais da notação musical em três experimentos. Os autores tentam comprovar a capacidade de audição notacional em músicos treinados. Para isso, no experimento 1, usam melodias “disfarçadas” (*embedded melody*), que foram apresentadas em uma tela. Os participantes tinham até 60 segundos para ler o trecho. Após esse tempo, a tela se apagava e uma melodia era ouvida. O participante tinha que dizer se aquele tema ouvido estava implícito (*embedded*) ou não na melodia ornamentada/disfarçada.

As melodias ouvidas podiam ser de dois tipos: tema-alvo (*target theme*) ou melodia-isca (*melodic lure*). O tema-alvo é a que se relaciona diretamente com a melodia que foi alterada, já o “isca” é uma melodia que se confunde com a original e que pode conduzir o leitor ao erro. O fato de o leitor escolher o tema-alvo no lugar da melodia-isca é, segundo os autores, uma forma de confirmar que o mesmo tem uma imagem mental da melodia, o que corrobora a audição notacional. O exemplo abaixo também mostra

¹⁶⁵ A partitura usada pelo autor com as notas alteradas pode ser vista em Sloboda (1986, p. 78).

que uma mesma melodia pode ser apresentada como isca ou como alvo, dependendo de como se realiza a melodia disfarçada.

FIGURA 44 – Relações entre melodia disfarçada (*Embedded Melody*), tema-alvo (*Target Theme*) e melodia isca

Embedded Melody



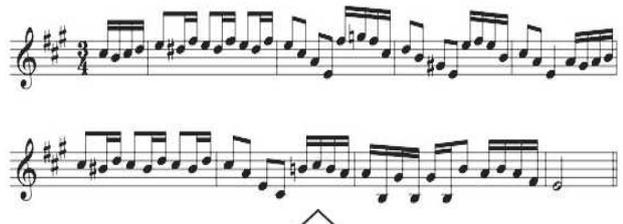
Target Theme: Boccherini, Minuet (1st theme in A major)
3rd Movement from "Quintet For Strings in E Major.



Melodic Lure: Beethoven, Minuet For Piano in G Major
(transcribed to A major)



Embedded Melody



Target Theme: Beethoven, Minuet For Piano in G Major
(transcribed to A major)



Melodic Lure: Boccherini, Minuet (1st theme in A major)
3rd Movement from "Quintet For Strings in E Major.



FONTE: Brodsky et al. (2008, p. 431).

É importante lembrar que, para o experimento 1, de uma seleção inicial de 74 participantes, apenas 26 atingiram os requisitos para participar (p. 429), isto é, são músicos com capacidade de audição altamente desenvolvida. Dessa forma, o nível de acerto das respostas foi de 80,1% (p. 432).

Além do alto nível de acuidade — que pode ser explicado pelo nível dos participantes —, no experimento 1 de Brodsky et al. (2008), o que se mostra mais interessante para essa discussão são os dados fisiológicos coletados via eletromiografia da laringe (EMG) e por um microfone de garganta (*throat-contact microphone*). Esses aparelhos foram utilizados, com a permissão dos participantes, para registrar atividades da laringe (eletromiografia) e subvocalizações emitidas pelas pregas vocais (*throat-contact microphone*). Os dados fisiológicos obtidos mostraram que, na leitura silenciosa, os participantes movimentavam a laringe e produziam sons (murmúrios), mostrando que a “audição notacional é um processo que envolve uma ativação discreta das pregas vocais associada a recursos fonatórios”¹⁶⁶ (BRODSKY et al., 2008, p. 435). Para os autores, isso evidencia o fato de que a informação impressa no papel é codificada, na memória de trabalho, muito além de sua forma visual, mas, sobretudo, de maneira cinestésico-fonológica¹⁶⁷.

No experimento 2, os autores permitiram que os participantes realizassem a leitura em um instrumento desligado (sem som), o que aumentou a quantidade de acertos em relação ao experimento 1¹⁶⁸. O experimento 2 provou, dessa forma, “que a representação mental da notação musical também se relaciona com imagens manuais-motoras”¹⁶⁹ (BRODSKY et al., 2008, p. 437). Aqui é importante abrir um pequeno parênteses para a fala do prof. Fabio Adour já citada acima e que corrobora exatamente o que os autores encontraram: “não é uma coisa puramente de dedo. Tem um pouco de dedo, mas ele é muito integrado com o som” (ANEXO D, p. 219-220). Brodsky et al. (2008, p. 435) lembram que a leitura musical é raramente aprendida dissociada de um instrumento e, obviamente, das sequências motoras que envolvem essa atividade. O estudo conclui que “a habilidade de audição notacional, então, é a

¹⁶⁶ *Notational audition is a process engaging kinesthetic-like covert excitation of the vocal folds linked to phonatory resources.*

¹⁶⁷ *Ibid*, p. 435.

¹⁶⁸ *Ibid*, p. 436, table 6.

¹⁶⁹ *That the mental representation of music notation also cues manual motor imagery.*

relação de uma ativação discreta das pregas vocais com simultâneo apoio de imagens motoras”¹⁷⁰ (BRODSKY et al., 2008, p. 443).

Kopiez e Lee (2008) encontraram interessantes indicadores que se relacionam com a leitura à primeira vista — entre eles, a escuta interior. Em pesquisa com 52 pianistas, eles associaram a importância desses indicadores nos resultados de uma tarefa de leitura. Entre os quatro indicadores mais importantes ou, melhor dizendo, que mais influenciaram a leitura, estão, em ordem de relevância: velocidade motora, prática deliberada de atividades que envolvem LMPV até a idade de 15 anos, velocidade de processamento mental e escuta interior (audiação) (KOPIEZ; LEE, 2008, p.55-56). Sobre a escuta interior especificamente, os autores sustentam que :

[...] a habilidade de imaginar o som a partir da notação pode ajudar a gerar antecipações sobre o que vem em seguida na partitura. Isso significa que a LMPV não é apenas uma questão de coordenação entre mão e olho, mas também uma coordenação entre mão-ouvido-olho. Neste caso, a escuta interior funcionaria como um canal de informação adicional, podendo ser útil para antecipar o processamento da informação¹⁷¹. (KOPIEZ; LEE, 2008, p. 56).

Essa coordenação entre mão/ouvido/olho se relaciona diretamente às etapas abordadas na Fig. 43, sendo, respectivamente, realização motora – som imaginado – símbolo notado. Além das antecipações, a audiação ajuda na confirmação de que o som imaginado se materializou, ou, nas palavras do prof. Fabio Adour: “Você tem ouvido interno, [porque] você tem memória. Então, na verdade, tem muito a ver com memória [...] uma espécie de um *feedback* contínuo de que as coisas que você está fazendo estão fazendo sentido” (ANEXO D, p. 219).

Santos, Hentschke e Gerling (2003, p. 30) reconhecem a interação de diferentes modalidades na leitura e reforçam o papel do solfejo no seu desenvolvimento:

A leitura musical engloba modalidades de escuta interna, podendo esta ser efetuada por execução instrumental, emissão vocal ou restrita à leitura silenciosa, bem como combinações e interações dessas modalidades. Um instrumento para o desenvolvimento da leitura musical é o solfejo.

¹⁷⁰ *Notational audiation skill, then, is the engagement of kinesthetic-like covert excitation of the vocal folds with concurrently cued motor imagery.*

¹⁷¹ *The ability to imagine sound from notation can help generate predictions about what is coming next in the score. This would mean that sight reading is not only a question of eye- hand co-ordination but also of eye-ear-hand co-ordination. In this case, inner hearing would function as an additional information channel that would be useful for anticipatory information processing.*

Uma forma de combinação dessas modalidades defendida pelos autores é o solfejo concomitante à leitura instrumental. Essa prática também é recomendada por autores como Costa (2014, p. 83), Hunt (1977, p. 8), Thompson e Lehmann (2004, p. 154) e Richman (1985, p. 11). Entre os professores entrevistados, “Anônimo Primeiro” — citando Hunt (1977) como exemplo — aconselha o estudante a “cantar e tocar; contar e tocar; [e] falar a digitação e tocar” (ANEXO C, p. 208). Em textos anteriores, eu também defendo a leitura tocada/cantada, isto é, a prática de ler ao instrumento cantando com nome de nota (BOGO, 2016, p. 130; BOGO, 2013, ANEXO 1, p. 3-4). Para sustentar essa prática, baseio-me no conceito de codificação dupla (*Dual-coding Theory*), apresentado por Paivio (1968; 1971) e defendido por Heroux (2006, p. 129). Em resumo, as pesquisas de Paivio mostram que, quando a informação é processada por diferentes canais (verbal e visual), ela é mais facilmente recuperada. No caso da leitura instrumental/cantada, além do canal verbal (nome de nota, duração etc.) e visual (partitura, instrumento, corpo etc.); há ainda o cinestésico (memória de movimento) e a frequência/duração/timbre da nota tocada (memória auditiva). Dessa forma, essa prática auxiliaria na memorização e, posteriormente, ajudaria na recuperação de padrões úteis em uma tarefa de leitura (como acordes, escalas, motivos, cadências etc.).

Há que se ter em mente, entretanto, que os estudos de Paivio (1968; 1971) não foram aplicados no contexto musical e não investigaram o que Heuroux (2006, p. 130, 200) chama de “múltipla codificação”, limitando-se aos canais visual e verbal. Costa (2014, p. 83) também salienta o fato de que essas recomendações não têm fundamentação na literatura, isto é, apesar de demonstrarem eficácia na experiência dos professores, sua efetividade não foi testada cientificamente. Não obstante, como foi exposto acima, no segundo experimento de Brodsky et al. (2008), os participantes obtiveram uma melhor leitura quando tiveram o auxílio de um instrumento (mesmo desligado, sem som), mostrando “que a representação mental da notação musical também se relaciona com imagens manuais-motoras”¹⁷² (BRODSKY, 2008, p. 437).

Como os autores bem lembraram, raramente se aprende a leitura dissociada de um instrumento, e há, claramente, uma ligação entre o som imaginado e os movimentos necessários para realizá-lo no instrumento no qual se aprende a ler. Entretanto, mesmo no caso do primeiro experimento — em que não foram utilizados instrumentos —, os autores observaram uma ativação discreta das pregas vocais, o que nos faz pensar que,

¹⁷² *That the mental representation of music notation also cues manual motor imagery.*

ao imaginar os sons, estes não têm uma representação exclusivamente mental, mas há sempre uma relação corporal, isto é, de alguma ativação muscular. De maneira prática, o prof. Fabio Adour aborda o tema ao considerar, em suas palavras, absurda uma “postura opressiva” que exige uma escuta interior, um ouvido interno, que independe totalmente de um instrumento musical (ANEXO D, p. 219). O professor enxerga — como prova Brodsky et al. (2008) — esse processo muito integrado entre imaginação e movimento.

5.3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO

O foco demasiado colocado sobre a técnica instrumental é apontado por alguns autores como um dos fatores que dificultam o desenvolvimento da habilidade de LMPV em violonistas. Em entrevista a Malaquias (2009, p. 40), Henrique Pinto¹⁷³ pondera que:

Essa questão de leitura à 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.

O que Henrique Pinto critica aqui é uma pedagogia voltada para o violão em si — e, nesse sentido, apenas técnica —, isto é, o fato de a repetição levar a uma performance decorada e não centrada em uma formação mais holística. Nessa perspectiva, o prof. Felipe José critica tal forma de ensino cujo único objetivo é a performance: “muitas vezes [,] o ensino [...] deixa de lado a criatividade para poder cuidar de uma coisa que parece séria, [...] suficiente [...]”: — ‘ah, é suficiente você aprender a tocar o Villa-Lobos, isso significa que você sabe tocar violão’” (ANEXO H, p. 267). Em outro momento o prof. Felipe pondera “talvez essa relação direta de símbolo com a realização motora, esse vínculo mecânico, ele seja um problema no ensino de música, porque ele tira a imaginação do jogo” (ANEXO H, p. 257).

Como se percebe, nessa forma de ensino, pode-se tocar bem uma peça de nível técnico exigente, não tendo, necessariamente, outras habilidades — como a leitura à

¹⁷³ Sobre o papel de Henrique Pinto na pedagogia do violão de concerto no Brasil, é importante lembrar que, além da influência dos seus livros editados no país, ele foi o principal professor de toda uma geração de violonistas brasileiros. Em uma pesquisa de 2015, Scardueli e Fiorini mostraram que, em 95,4% das universidades públicas brasileiras que oferecem bacharelado em violão, ao ser perguntado aos docentes “Quem foi/foram seu(s) principal(ais) professor(es) de violão?”; Henrique Pinto aparece como o professor mais citado nas respostas (SCARDUELLI; FIORINI, p. 219).

primeira vista — desenvolvidas. Henrique Pinto acredita que esse tipo de abordagem do processo de ensino-aprendizagem seja fruto de uma certa ansiedade em fazer o aluno tocar o mais rápido possível¹⁷⁴ (MALAQUIAS, 2009, p. 38) e lembra que, durante seu período de formação, primeiramente se aprendia a solfejar (sem instrumento) e, só depois, isso era transferido para o violão¹⁷⁵. Em sua concepção, o fato de se acrescentar o processo motor ao mental desde os primeiros passos do ensino de música (leitura instrumental e solfejo) é, “para um aluno iniciante [...], um processo absurdamente complicado” (MALAQUIAS, 2009, p. 37).

McPherson e Gabrielsson (2002) apresentam variadas abordagens, de diferentes estudiosos, que defendem o ensino do som antes do símbolo, isto é, um aprendizado “por imitação”, “de ouvido”, antes da introdução da notação (o que concorda com os autores dos métodos ativos abordados na seção 3.3). Os autores acreditam que o estudante deveria atingir um certo grau de automatismo de movimentos no instrumento antes de ser introduzido à notação musical (p. 106). Isso poderia, lembrando o que Henrique Pinto defende, descomplicar esse processo inicial, uma vez que a parte motora estaria melhor resolvida. Refletindo sobre sua prática de ensino da leitura, o prof. “Anônimo Segundo” confirma esse modelo:

Eu sempre procuro fazer com que o aluno [...] [adquira] experiências sensoriais antes de entrar na leitura propriamente dita, na decifração do código — que é um código abstrato. Então, ele precisa vivenciar antes experiências sensoriais, motoras, auditivas; enfim, tudo aquilo que ele for um dia olhar na partitura, ele, de alguma maneira, precisa ter expectativa de como realizar aquilo. (ANEXO G, p. 242).

Essa vivência, na abordagem do prof. “Anônimo Segundo”, é experienciada, inicialmente, via imitação, e a grafia musical é apresentada em um momento posterior (ANEXO G, p. 242).

Essa forma de aprendizado mecânica e repetitiva apresentada acima já representava um incômodo em meu período de graduação, sendo abordada por mim em um artigo de 2007 (BOGO, 2007). Conforme apresentado na introdução da presente tese, na ocasião, preocupava-me sobremaneira minha dificuldade com a leitura. Eu percebia, no meu estudo e no de alguns colegas, esse aprendizado motor, isto é, esse

¹⁷⁴ No sentido de tocar logo.

¹⁷⁵ MALAQUIAS, 2009, p. 37. Exemplo do modelo conservatorial abordado nas entrevistas pelos professores Felipe José (ANEXO H, p. 252) e “Anônimo Primeiro” (ANEXO C, p. 210). Ver também discussão sobre escolas de ensino da leitura no item 3.3.

decorar compasso por compasso via memória de movimento. Desse modo, mesmo sem conhecer as concepções de Henrique Pinto na época (muito menos a abordagem dos método ativos), percebi que essa forma de estudar apoiava-se na “infeliz ideia de que, se você está estudando uma peça sozinho, você faz seu tempo, isto é, não importa quantas vezes você volta para ler um mesmo trecho” (BOGO, 2007, p. 2).

Uma maneira similar de aprendizado é observada pelos professores Alisson Alípio e Fabio Adour em alunos com dificuldades de leitura, quando, ao demandarem que se começasse em um ponto específico no meio da obra, isso se mostrava impossível. Sobre um aluno em particular, o prof. Fabio Adour lembra que, “antes ele decorava tudo e esquecia a partitura, e ele passou a manter a partitura [em seu estudo], foi isso que ele fez” (ANEXO D, p. 217). Isso lembra, exatamente, minha experiência pessoal no início dos meus estudos, quando eu decifrava e decorava compasso por compasso e nunca mais voltava a olhar a partitura. O professor Alisson, sem falar de um caso específico, lembra de experiências com alunos com dificuldades de leitura: “você fala: ‘— pega lá do ritornelo’; qualquer referência que você dê no meio da obra, a pessoa não sabe, por quê? Porque o processo de estudo dela vai ser sempre assim, ela vai sentar e vai tocar a obra do começo ao fim” (ANEXO E, p. 229).

Em resumo, a ânsia em fazer o estudante tocar logo pode levá-lo a se separar o mais rápido possível do texto musical. Apesar de encontrar alunos com dificuldades de leitura, não há, nos relatos dos professores Alisson Alípio e Fabio Adour, alguma solução organizada para o problema, isto é, não apareceram, nesses discursos, uma prática de ensino capaz de lidar com essa questão. Dos oito entrevistados para esta tese, apenas três deixaram transparecer que possuem algum plano de ensino que se proponha a melhorar a habilidade de leitura. Como Costa (2014, p. 138) já havia observado, para o violão, a valorização dessa habilidade ocorre mais nos discursos do que na prática.

Interessante notar como essa forma de estudo tratada acima se assemelha ao estudo técnico do instrumento (escalas, arpejos, ligados etc.), no sentido de que o aspecto motor/visual é supervalorizado em detrimento do auditivo/teórico, isto é, nem sempre se sabe quais são as notas tocadas e nem sempre se antecipa o som mentalmente, mas repetem-se movimentos aprendidos na partitura. Esse estudo em blocos dificulta uma concepção mais ampla da peça a ser estudada, bem como não desenvolve uma decifragem rápida, tão necessária para uma LMPV desenvolvida.

O foco excessivo no aspecto técnico e no estudo de repertório também é apontado por Risarto (2010) para o baixo rendimento na habilidade de LMPV observada

em alguns pianistas. A autora pondera que há uma crença entre os professores do instrumento de que a habilidade se consolida com o tempo, não havendo a necessidade de “utilização de uma metodologia específica ou de critérios pedagógicos mais direcionados” (RISARTO, 2010, p. 16). Dessa forma, mesmo com aulas semanais de 50 e 60 minutos, é comum professores afirmarem que não trabalham a LMPV com seus alunos. A mesma ideia é observada na fala do professor Alisson Alípio: “como professor é isso, eu realmente não ensino nada, não fico colocando isso como uma coisa a se aprender, acho que isso vem naturalmente” (ANEXO E, p. 224).

Durante a pesquisa, verificou-se também que o ensino da LMPV não acontece em caráter institucionalizado. Inicialmente, foram consultados sites dos programas de graduação em música no Brasil, e se constatou que apenas uma instituição (Unespar/Embap) propõe uma disciplina dedicada à leitura à primeira vista. Como havia realizado uma ampla pesquisa sobre o ensino do violão no Brasil (SCARDUELLI; FIORINI, 2015), o professor Scarduelli foi questionado se ele corrobora essa informação: “pelo que eu me lembro, não tem outra escola no Brasil com essa disciplina” (ANEXO F, p. 238). Entretanto, Gonçalves (2018, p. 70-71) afirma que, na verdade, são duas instituições: “Unespar [...] e [...] Udesc. [...] [são] as únicas que ofertam a prática de LMPV como disciplina curricular, dentre todas as IES¹⁷⁶ brasileiras”. Sobre a disciplina em si, o professor Scarduelli pondera:

[...] eu não sei se é uma disciplina que resolve o problema [...] Eu acho que não [...], acho que ela dá uma noção básica [...]. Aquela coisa que você tem uma primeira noção básica, algumas dicas para você continuar se desenvolvendo [...]. [...] até mesmo porque a leitura é uma coisa que você acaba... — enquanto você estuda, enquanto você toca —, você está se aperfeiçoando [...]. (ANEXO F, p. 237).

Obviamente, quatro anos de graduação em música não vão “resolver (todos) os problemas” — nem da LMPV nem de outras habilidades em geral. Nesse sentido, a fala do professor Fabio Scarduelli chama a atenção para uma formação continuada e para esse “pontapé inicial” que a graduação pode dar com as disciplinas propostas pelos programas. Assim, seguindo posteriormente os interesses individuais, cada egresso pode se aprofundar em assuntos que, muitas vezes por conta de tempo, são abordados de forma superficial nos anos de formação universitária. O fato de o professor “Anônimo

¹⁷⁶ Instituições de Ensino Superior.

Segundo” não ter tido a disciplina de LMPV em sua graduação, por exemplo, o levou a pesquisar o tema:

[...] quando eu fui aluno da “Universidade X”¹⁷⁷, eu nunca tive uma disciplina sistemática de leitura, falando mais da leitura à primeira vista. [...] eu como aluno do curso de graduação, o único momento onde nós treinávamos essa habilidade era durante as provas semestrais, que nos davam pequeno excerto musical para ler, mas nunca houve um treino prévio assim — eventualmente em alguma aula de instrumento, alguma coisa assim —, mas não era um treino sistemático [...] dentro da grade curricular [...]. Foi uma das questões até que me levaram a querer investigar um pouco esse assunto, de, enfim, ter subsídios para um momento que alguém, ou, eu mesmo quiser fazer, estabelecer algum tipo de prática pensada para o ensino, seja ele qual for, básico ou graduação, ter algum subsídio (ANEXO G, p. 245-246).

Apesar de o ensino da LMPV não acontecer de maneira institucionalizada, nas entrevistas para esta tese, os professores contam como aprenderam a ler e como tentam passar isso para seus alunos. O prof. Fabio Adour, por exemplo, relaciona sua capacidade de leitura à improvisação e ao seu conhecimento de harmonia, que o auxiliam no reconhecimento das notas no braço do instrumento (ANEXO D, p. 215-216). Ao tratar de casos de alunos com problemas de leitura, o professor afirma estimular o mesmo caminho que seguiu, mas também reconhece que nem sempre funciona¹⁷⁸.

O prof. Felipe José também acredita que a improvisação pode ser uma ferramenta para desenvolver a leitura e a criatividade em geral (ANEXO H, p. 260). Além de valorizar a prática de conjunto como ferramenta de ensino, o professor reforça a necessidade de tornar a LMPV um hábito prazeroso de estudo¹⁷⁹. O docente conta como sua aprendizagem pessoal se iniciou em um ambiente de banda marcial, em que se aprendia a ler antes de escolher o instrumento¹⁸⁰. Os professores Alisson Alípio e Fabio Scarduelli, ao refletir sobre o desenvolvimento de suas habilidades de LMPV, perceberam a influência direta da quantidade de repertório lido, não citando uma prática deliberada específica, mas o simples hábito de ler muita música.

Já os professores Navia, “Anônimo Primeiro” e “Anônimo Segundo” falaram pouco sobre seus aprendizados pessoais, mas foram os que mais detalharam seus processos de ensino. Prof. Navia foi o único a propor um plano detalhado de ensino a partir dos métodos enviados (ANEXO A, p. 194). O prof. “Anônimo Primeiro” propõe

¹⁷⁷ Substituído para não permitir a identificação do entrevistado.

¹⁷⁸ ANEXO D, p. 214.

¹⁷⁹ ANEXO H, p. 203.

¹⁸⁰ Ibid, p. 242.

“desenvolver habilidades relacionadas à leitura como uma atividade integrada de performance e percepção musical” (ANEXO C, p. 208). Para isso, pede ao aluno que cante, conte, fale a digitação etc. ao mesmo tempo que toca (ANEXO C, p. 208). Por fim, o professor “Anônimo Segundo”, à maneira dos métodos ativos, sugere experiências sensoriais e aprendizado via imitação, deixando a partitura para uma abordagem posterior.

Nas falas dos professores entrevistados, há discursos que contrapõem, por um lado, práticas conservatoriais e, por outro, abordagens ativas. Em sua dissertação, Arôxa (2013c) destaca a influência do “modelo conservatorial” de ensino, que tem como objetivo a formação de virtuosos solistas. Vieira (2000, p. 2) define o “modelo conservatorial” como aquele que mantém “os fundamentos do ensino musical do século XIX”, sendo caracterizado pela “divisão do conhecimento da música em teoria e prática, transmissão do saber musical erudito europeu acumulado e ênfase no aspecto virtuosístico na execução musical” (VIEIRA, 2000, p. 2.). Arôxa (2013c, p. 61) acredita que, por ter a virtuosidade como meta, essa prática “incita o aluno a tentar tocar o trecho mais rápido, sem a devida atenção a detalhes de sonoridade, expressão, sensação cinestésica do corpo, dentre outros”.

A crítica ao modelo conservatorial parece importante dentro do contexto da formação do *performer*, e é fundamental que a visão do professor de instrumento/*performer* seja distinta daquela do educador musical, que se ocupa de alunos em fase de iniciação à música. O objetivo, nessa fase, é mais amplo (isto é, menos direcionado para a prática de um instrumento/repertório específico); o ideal é que esta anteceda a da iniciação ao instrumento, fornecendo bases sólidas para que o professor de instrumento possa desenvolver um trabalho de técnica e repertório mais especializado. O aluno, por sua vez, terá maturidade suficiente para escolher seu instrumento/repertório, isto é, sua via de expressão. Dessa forma, alguns repertórios pressupõem determinados desenvolvimentos técnicos que não podem ser negligenciados (por exemplo, um aluno que queira tocar violão flamenco não poderá se furtar ao estudo técnico específico do estilo).

Nesse sentido, algumas perguntas são necessárias. Esse modelo conservatorial está dando conta de novas técnicas (técnicas estendidas) utilizadas por compositores hoje em dia ou a preocupação é conservar um repertório/técnica comum ao fim do século XIX e início do século XX? Existe, para o ensino da performance musical, um modelo que substitua o modelo tradicional, adotado na maioria dos conservatórios? Negar essa

escola tecnicista é, necessariamente, colocar um fim ao repertório do violão de concerto (já que técnica e repertório estão intimamente interligados)? Há necessidade de negar ou substituir o modelo conservatorial? Há possibilidade de adaptá-lo às necessidades do nosso tempo?.

Essas perguntas não são de fácil resposta — e não é o objetivo desta tese respondê-las em totalidade. Entretanto, conforme constatou Costa (2014), a LMPV é uma habilidade subvalorizada na formação do violonista e grande parte disso se deve a um ensino tecnicista, que busca execução rápida de peças e não uma formação musical ampla. McPherson e Gabrielsson (2002, p. 99-100) lembram que, até meados do século XIX, compositores e professores ensinavam composição, improvisação, instrumento e leitura de maneira igual, isto é, não havia uma especialização da técnica instrumental. Apesar de já existirem métodos de instrumento, esses eram de difícil acesso, e grande parte do aprendizado se dava via imitação (ou de ouvido). No âmbito do violão, observa-se igualmente que a figura do virtuose, nesse período, não se separa da do compositor. Grandes violonistas do período clássico/romântico (Sor, Giuliani, Aguado, Carcassi, Legnani, Tarrega etc.) eram também reconhecidos enquanto compositores e executavam suas próprias obras. No século XX, há o surgimento de virtuosos “puros” (como Llobet, Segovia; posteriormente, Bream, Williams etc.), isto é, instrumentistas especializados em performance, que quase nunca (ou nunca) compunham. Segovia, por exemplo, foi responsável por comissionar variadas obras de diferentes compositores, dando origem ao que Dudeque (1994, p. 86) chama de “repertório segoviano”. Fica clara, dessa forma, a separação entre a figura do intérprete e a do compositor, que começa a ocorrer nesse período.

McPherson e Gabrielsson (2002, p. 99-100) sustentam que essa mudança na forma de ensinar — influenciando o perfil dos músicos — se dá em meados do século XIX, com a possibilidade de impressão em massa, o que pôde baratear o custo de métodos e partituras. Os compositores passaram a publicar mais facilmente seu material, enfraquecendo o aprender por imitação (já que o acesso ao papel se tornou mais fácil) e dando origem a uma forma reprodutiva de arte. Como consequência dessa mudança, surge, pouco a pouco, a figura do instrumentista virtuose, daquele que não mais se preocupa com a composição, a improvisação, a leitura etc., mas que pretende levar a execução instrumental à excelência. Fonterrada (2005, p. 81) chama esse período de “época do individualismo e do virtuosismo”, no qual “as escolas de música privilegiavam a formação do instrumentista virtuose e corroboravam a tendência ao individualismo

ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos”. Para a autora, de alguma forma, esse período ainda não acabou.

A prova de que isso é em parte verdadeiro são os programas universitários existentes no Brasil que incluem o ensino de violão. O questionário aplicado por Scarduelli e Fiorini (2015), cujo objetivo era elaborar um mapa do ensino do violão no Brasil, apresenta algumas descobertas interessantes sobre as questões aqui discutidas: 1) 85% dos professores afirmaram aplicar técnica pura, isto é, técnica pela técnica, dissociada de um repertório específico (p. 221). Para isso, utilizam, principalmente, os cadernos de Abel Carlevaro (p. 221). 2) Sobre o repertório, apesar de haver variedade (p. 223), peças do período clássico são encaradas como base para o desenvolvimento técnico do instrumento (p. 224). Há pouca abertura para a música popular, sendo que “os programas das instituições estão mais voltados ao repertório tradicional de concerto, com aberturas à música latino-americana” (SCARDUELLI; FIORINI, 2015, p. 224). Dos 26 professores entrevistados, apenas dois mostraram interesse em técnicas estendidas (p. 224). Dos 19 compositores mais citados — cujas obras os professores afirmaram trabalhar em suas aulas —, apenas dois são brasileiros: Villa-Lobos (22 citações) e Radamés Gnattali (5); e apenas um vivo: Leo Brouwer (18). Os autores consideram a falta de diálogo entre compositores e intérpretes “um fato preocupante no que se refere a uma estagnação de repertório” (SCARDUELLI; FIORINI, 2015, p. 232). Por fim, apesar de os autores valorizarem a “tradição histórica do violão” (p. 233), ressaltam a importância de “termos um violão vivo, como instrumento ativo na contemporaneidade” (p. 233).

Em um texto anterior, Scarduelli e Fiorini (2013) afirmam a importância de desenvolver as habilidades de leitura e transcrição, entretanto, no artigo de 2015, não houve sequer questões direcionadas aos professores entrevistados sobre esses temas. Apenas um dos 26 professores entrevistados declarou trabalhar a leitura à primeira vista (SCARDUELLI; FIORINI, 2015, p. 227). Isso mostra que, apesar de se vislumbrar alguma mudança de postura, a divisão entre teoria e prática, a valorização excessiva da técnica e o predomínio do repertório do violão de concerto dos períodos clássico/romântico revelam ainda indícios de um modelo conservatorial latente. Compor, arranjar, transcrever — ou estudar harmonia diretamente no violão — colocam desafios de resolução de problemas que podem enriquecer o ensino-aprendizado no instrumento, proporcionando uma formação musical mais completa, ainda que o objetivo do violonista/professor não seja se tornar compositor.

A despeito de haver uma diferença entre a abordagem dos autores ligados à educação musical inicial e o ensino da performance instrumental, alguns modelos discutidos por educadores podem servir de guia para o ensino da performance em nível universitário. Destaca-se, nesse sentido, o modelo C(L)A(S)P, proposto por Swanwick (2003), em *A Basis for Music Education*¹⁸¹. Esse modelo é um acróstico que representa as seguintes atividades: “C” (composição), “A” (apreciação) e “P” (performance) como centrais; e “L” (literatura relacionada à música) e “S” (Skills – habilidades técnicas, auditivas e notacionais) como atividades secundárias. Sendo mais uma visão filosófica e não um método educacional — nem mesmo um inventário de práticas pedagógicas —, esse modelo, a exemplo dos métodos ativos que o antecederam, “ênfatisa uma vivência holística, intuitiva e estética” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 18). As letras que não estão entre parênteses — C, A, P — pressupõem atividades práticas centrais (ativas), que antecedem as teóricas e técnicas subordinadas — (L) e (S).

Os autores lembram que “na prática, os cinco parâmetros devem ser inter-relacionados de forma equilibrada, oferecendo um leque de possíveis atividades curriculares” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17). Essa visão filosófica enfatiza “o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos”¹⁸². Nesse sentido, Swanwick (2003, p. 45) atenta para o perigo das atividades secundárias assumirem um fim em si mesmas (e.g. técnica pela técnica, estudos acadêmicos dissociados de um fazer musical real etc.); para o autor, essas atividades devem apoiar um fazer musical ativo.

Swanwick (2003, p. 47) afirma que é natural que alguém seja especializado em uma área, mas o modelo encoraja um envolvimento com a música nas cinco áreas citadas, de formas variadas. Essas áreas (composição, literatura, apreciação, habilidades e performance) são abordadas, geralmente, por diferentes disciplinas, mas, na visão do autor, é importante que “o professor de uma disciplina individual tente iluminar uma atividade específica com as luzes de outros aspectos de C(L)A(S)P, qualquer que seja sua especialidade” (SWANWICK, 2003, p. 47)¹⁸³. No caso do professor de instrumento, é verdade que nem sempre é possível, em uma aula semanal (60 min.), na modalidade individual, trabalhar todos os elementos propostos por

¹⁸¹ A primeira publicação do livro foi, entretanto, realizada em 1979.

¹⁸² FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17.

¹⁸³ *Individual teachers should endeavour to illuminate the particular task in hand with light from other aspects of C(L)A(S)P, whatever their specialism.*

Swanwick. Isso poderia ser minimizado com aulas suplementares de instrumento, coletivas. Não se trata aqui de criticar a aula individual em si — já que algumas questões são por demais individuais e difíceis de trabalhar em grupo —, mas algumas habilidades, como leitura, composição, improvisação, técnica etc., podem ser desenvolvidas em grupo. O modelo de *masterclass*, por exemplo, também pode ser interessante, pois muito se aprende com a observação — como colegas tocam e resolvem seus problemas, por exemplo, — isso sem considerar a experiência de tocar em público.

5.4 MÚSICOS E MERCADO DE TRABALHO

Em toda essa discussão, há uma preocupação com o/a egresso/a dos cursos universitários. Qual será o trabalho disponível para os alunos que se formam? Formar apenas solistas não parece ser uma opção realista de acordo com que o mercado apresenta. Por outro lado, uma postura passiva frente ao mercado de trabalho também não parece produtiva, uma vez que o músico formado pode, obviamente, viabilizar oportunidades de trabalho em seu meio, promovendo recitais, festivais, congressos, palestras etc. Nesse sentido, uma formação mais ampla pode abrir portas de trabalho para os novos formados.

Ao considerar o PNAD/IBGE¹⁸⁴ de 2013, Seguini (2014, p. 78) verificou que, em relação ao trabalho formal (com carteira assinada), os músicos representam apenas 4% dos profissionais ocupados nessas condições — dos 46% do total no Brasil. Ainda em relação aos músicos, 24% se declararam “sem carteira” e 70%, “por conta própria”. A autora lembra que “a docência no ensino superior público e o trabalho em orquestras também públicas constituem as principais possibilidades de trabalho formal para o artista da música” (SEGUINI, 2014, p. 79).

Apesar desses números serem de 2013, eles mostram que o trabalho autônomo é a principal forma de ocupação para os músicos. Para o violão, como não há a opção de trabalho em orquestras¹⁸⁵, as possibilidades de trabalho formal se reduzem ainda mais. Seguini (2011, p. 185-186) testemunha o que ela chama de “múltiplas atividades” — o que nós, músicos, conhecemos na prática. Em outras palavras, para se manter

¹⁸⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹⁸⁵ Ao que tenho conhecimento, a única orquestra de violões profissional do Brasil é a Orquestra de Violões do Amazonas (Ovam), que é mantida pelo estado do Amazonas.

financeiramente, o músico mistura docência, pesquisa, performance, criação e produção de seus trabalhos pessoais — ou de outrem. Essa realidade plural está sendo contemplada pelos currículos dos cursos superiores de música no Brasil? Os egressos estão aptos para enfrentar essa realidade?

Tourinho, Azzi e Dantas (2016, p. 50-51, 66) lembram que, tradicionalmente, os bacharelados em instrumento preparam seus egressos para atuarem como solistas, cameristas ou músicos de orquestra. As autoras entrevistaram 83 recém-graduados e graduandos, de ambos os sexos, de cursos de bacharelado em violão das cinco regiões do Brasil. Elas investigaram as crenças de autoeficácia, isto é, em quais atividades esses músicos se sentem capazes de atuar. Em geral, os entrevistados declararam que se sentem mais capazes de atuar em atividades de performance (solo e grupo) e no ensino; e menos capazes em atividades como produção musical, trabalho em estúdio, edição musical e conhecimento e manuseio de aparelhos para uso de tecnologia em música. Dos entrevistados, 97,30% também se sentem aptos a trabalhar como pesquisadores, o que mostra uma valorização da atividade na área; 100% declararam-se capazes de atuar como professor particular e 89,61%, como concertista em recitais solo. É interessante notar que, mesmo sendo o foco principal do bacharelado em violão formar concertistas, os egressos se sentem mais confiantes em trabalhar como professor de instrumento. As autoras acreditam que isso se deva ao grande esforço pessoal que é despendido para construir uma carreira solo. Dessa forma, a docência se apresenta como uma oportunidade mais factível e estável para os recém-formados.

Nesse sentido, Glaser e Fonterrada (2007, p. 31) sustentam que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de instrumento”, entretanto, como lembram Weber e Garbosa (2014, p. 33, 46), os cursos de bacharelado, em sua maioria, não contemplam disciplinas pedagógicas em sua matriz curricular. Dessa forma, apesar de não ter tido uma formação pedagógica sólida como um licenciado, o instrumentista bacharel tem, por outro lado, um conhecimento de seu instrumento e da performance mais aprofundado. Porém, como a docência é uma das principais atividades do bacharel formado, os cursos da área ganhariam se oferecessem uma formação pedagógica mais consistente, atrelada a um conhecimento instrumental aprofundado. Nesse sentido, autores como Araújo (2005), Glaser e Fonterrada (2007), Weber (2014) e Weber e Garbosa (2014) defendem uma revisão do currículo do bacharelado em música e a inclusão de uma formação pedagógica mais efetiva.

A LMPV se insere nesse sentido como uma habilidade que amplia o leque de atuação do violonista, auxiliando no preparo de peças solo ou de câmara. Na prática da docência, a leitura se torna essencial ao professor, que pode, mais facilmente, executar as peças que o aluno está tocando e exemplificar, de maneira prática, trechos da peça, servindo de modelo para o estudante. Henrique Pinto (2005, p. 32) afirma que ao “violonista que pretende dedicar sua vida profissional ao ensino, é indispensável que ele decodifique uma obra numa primeira lida, mesmo que seja lentamente”. O professor Fabio Scarduelli pensa de maneira semelhante: “como professor de instrumento, a atividade pedagógica, principalmente lidando com curso superior, [...] para você ser um bom professor, é imprescindível que você tenha uma boa leitura” (ANEXO F, p. 233), pois, nesse trabalho, “você tem que lidar com uma variedade de repertórios cotidianamente”. O professor “Anônimo Segundo” também reforça a importância da LMPV na prática pedagógica quando o professor quer mostrar ao estudante como soa um trecho ou, fora da sala de aula, na escolha de materiais para os alunos (ANEXO G, p. 240). Falando também do ensino, o prof. Felipe José lembra que: “como professor [...], quando eu estou preparando uma aula ou preparando um plano de ensino, definindo um repertório, uma lista de um possível repertório para os alunos, [...] eu dou uma lida em partituras” (ANEXO H, p. 250-251).

Além do ensino, os professores entrevistados abordaram a habilidade de leitura relacionada à profissionalização do músico em geral. Nesse sentido, o professor Felipe José pondera:

Eu acho que nesse sentido foi muito válido [saber ler à primeira vista], porque, desde o início, eu já ter começado com isso, já via o valor e vi que, na verdade, se eu quisesse trabalhar, se eu quisesse me profissionalizar, se eu quisesse crescer nesse *métier* [...], eu tinha que dominar era aquilo ali, que esse era o código. (ANEXO H, p. 256).

Apesar de a obtenção do diploma universitário não ser obrigatória para a prática musical, o ensino superior se apresenta como um caminho de profissionalização para muitos músicos. Nesse sentido, os professores Felipe José (ANEXO H, p. 250), Fabio Adour (ANEXO D, p. 214) e “Anônimo Primeiro” (ANEXO C, p. 206) abordam o aprendizado dissociado da escrita musical — via vídeos de internet — e como isso, posteriormente, dificulta o aprendizado formal e a profissionalização do músico, pois negligencia o aspecto comunicacional que a escrita proporciona. O prof. “Anônimo Primeiro”, por exemplo, chama a atenção para o fato de muitos violonistas atingirem altos

níveis de performance sem nunca terem desenvolvido a leitura (ANEXO C, p. 206). Isso se dá, principalmente, fora do contexto do violão de concerto e do ensino formal. O professor lembra, entretanto, que a leitura fluente “permite ao músico cobrir um maior número de obras, assim como acelerar ou viabilizar seu próprio desenvolvimento musical” (ANEXO C, p. 206). Por fim, o prof. Fabio Scarduelli considera a LMPV “uma atividade central” (ANEXO F, p. 233), na medida em que ela possibilita a “ampliação do universo cultural” do músico.

5.5 SOBRE O REPERTÓRIO DO PERÍODO CLÁSSICO

Nas teses e dissertações apresentadas acima, há uma unanimidade em relação ao repertório do período clássico como sendo o mais apropriado para a prática da LMPV. Os violonistas proficientes em LMPV entrevistados na dissertação de Arôxa (2013c, p. 148-150), por exemplo, sugerem mesmo uma compilação progressiva de peças — com clara preferência pelo período clássico — para o desenvolvimento da leitura. Em sua tese, Fireman (2010) escolhe apenas peças do período clássico para a prática da leitura entre o pré e o pós-teste. Os testes de leitura e de acompanhamento de partitura realizados pelo autor também utilizam exclusivamente o repertório desse período. Assim, não há, em sua pesquisa, repertórios de outros períodos. Na dissertação de Costa (2014), dos 31 professores pesquisados, 11 demonstraram preferência pelo período clássico como sendo o mais indicado para a prática da LMPV.

Em entrevista a Malaquias (2009, p. 40), Henrique Pinto pondera que:

Você pode desenvolver uma leitura à primeira vista bem razoável, desde que você faça mais treino diário de leitura à primeira vista, não só pegar compositor complicadíssimo. Pega uns clássicos para violão: Carulli, Carcassi, Giuliani, Milán [...].

Com exceção do renascentista Luis Milán, todos os outros compositores citados são, realmente, do período clássico. Em outras oportunidades, quando se refere à leitura no violão, Henrique Pinto mostra sempre preferência por esse período. Na obra *Iniciação ao violão* (vol. II), o autor se expressa da mesma forma, afirmando que, em relação ao desenvolvimento da LMPV, compositores do período clássico “são excelente para esse trabalho” (PINTO, 1999, p. 8). Em outra ocasião, no livro *Um olhar pedagógico* (2005), Henrique Pinto afirma que “para o desenvolvimento [da leitura à primeira vista] [...], posso

sugerir os clássicos do violão: Ferdinando Carulli, Mateo Carcassi, Mauro Giuliani, Kaspar Mertz e outros desse período” (PINTO, 2005, p.31). Entretanto, logo em seguida, o autor mostra alguma abertura a outros repertórios, afirmando que, além dos clássicos, obras fáceis, como os *Estudios Sencillos*, de Leo Brouwer, a *Suíte popular brasileira e os Cinco prelúdios* de Heitor Villa-Lobos; podem também servir para a prática da LMPV.

Cabe aqui uma ressalva em relação às obras de Villa-Lobos citadas pelo autor. Apesar de serem obras amplamente conhecidas no âmbito do violão de concerto — o que facilita sua leitura, já que se sabe como soam — não as considero de fácil leitura. Diferente da obra de Leo Brouwer citada, Villa-Lobos utiliza uma textura mais densa, uma escrita idiomática com acordes paralelos, misturando cordas soltas e presas; constantes mudanças de posição e utilização de harmônicos. Esses elementos fazem com que essas obras sejam, do meu ponto de vista, indicadas apenas para estudantes com habilidade de leitura mais avançada.

Feitas tais observações, a pergunta é: qual o argumento apresentado por esses autores para que esse repertório seja o mais indicado para a prática da LMPV? Em sua tese, Fireman (2010, p. 21) argumenta que “as peças desse período possuem uma estrutura musical bem-definida, acompanhada de recursos técnicos claros”. Conforme citado, Henrique Pinto, em entrevista a Malaquias (2009, p. 40), ao aconselhar o estudante a não “pegar compositor complicadíssimo”, mas sim “uns clássicos”, deixa transparecer que, do seu ponto de vista, as composições desse período seriam mais fáceis de ler. Em outra publicação, Henrique Pinto (2005, p. 31) argumenta que as peças do período clássico:

[...] oferecem um certo conforto, tanto para mão direita quanto para a mão 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.

Comentando essa citação de Henrique Pinto em sua dissertação, Arôxa (2013, p. 82) entende esse “conforto” como uma certa facilidade técnica encontrada nas obras do classicismo. Isso não significa que as peças sejam, em sua totalidade, fáceis de tocar, mas que foram escritas “confortavelmente” para o violão, isto é, do violão para a música, respeitando as idiossincrasias do instrumento. É importante lembrar que, nesse período, a figura do compositor não se separa da do intérprete. Assim, são músicas para violão escritas por compositores/violonistas. Além desse argumento, Arôxa (2013, p. 82)

pondera que as obras do período clássico guardam “aspectos diretamente relacionados ao que se consolidou como harmonia tonal”.

Na entrevista concedida para esta tese, o professor Fabio Scarduelli foi questionado sobre essa preferência. O objetivo era ponderar se, ao se privilegiar o repertório do período clássico, não haveria a possibilidade de se restringir o desenvolvimento da LMPV, que estaria condicionado a esse estilo:

Então, realmente, quando você se atém apenas ao período clássico, lógico, você vai desenvolver uma habilidade de leitura especificamente dentro daquele estilo. Mas é um começo[...]. Acho que é um começo, porque [...] mexe com uma certa clareza que tem o estilo [...], de tudo bem-definidinho: melodia, harmonia etc. Eu acho que é um primeiro passo [...]. Mas não é o — certamente assim como a disciplina de leitura à primeira vista é um primeiro passo — não é o que vai garantir que você desenvolva plenamente a habilidade, na minha opinião. Então, o repertório clássico acho que ele é bom para começar [...]. (ANEXO F, p. 237-238).

Em seu método de leitura, Dodgson e Quine (1975, p. 31) argumentam que obras de Carcassi, Carulli, Giuliani e Sor, apesar de sua estrutura convencional, podem ser utilizadas para a prática de uma importante questão: o reconhecimento harmônico. Segundo os autores, isso vai além do desenvolvimento da habilidade de leitura em específico, pois está relacionado às questões musicais estruturais, que facilitam o aprendizado do *performer*.

Costa (2014), em sua dissertação, afirma que a escolha do repertório tonal/modal para a LMPV está relacionada à capacidade de “predição sofisticada”, que é entendida como o

[...] conjunto de habilidades relacionadas à resolução de problemas que permite inferir informações dentro de um dado contexto. Esse fenômeno pode ocorrer na leitura musical [...] e é responsável por completar a informação ocular quando esta é incompleta, [...] [como] por falta de tempo para processamento visual da partitura. (COSTA, 2014, p. 160).

Dessa forma, pode-se inferir mais facilmente a informação, já que esse sistema harmônico permite uma certa previsibilidade. O prof. Gabriel Navia, usando outras palavras, trata do mesmo assunto:

A leitura musical não é um ato puramente mecânico de leitura de notas, ela depende da compreensão de estruturas e padrões. [...]. O aluno deve sempre tentar compreender o estilo musical da peça que está sendo lida, as estruturas das frases, as progressões harmônicas, os padrões melódicos e os padrões de digitações. (ANEXO A, p. 196).

Isso lembra também a experiência de Sloboda (1976), citada no item 5.2, na qual, mesmo inserindo pequenos erros em uma peça do período clássico, leitores experientes a corrigiam naturalmente, sem mesmo perceber que nelas havia erros (*proofs-reader's error*). Em outro momento, Costa (2014, p. 112), ao abordar os estudos de Paulo Porto Alegre¹⁸⁶, argumenta que “tais estudos não contemplam os elementos da música tonal ou modal, ou seja, música que possua uma linguagem que possibilite a predição sofisticada”. Sem usar o termo específico citado por Costa, o professor Alípio trata do mesmo assunto.

Eu já li muita música barroca, por exemplo [...], eu já li tudo o que é do Bach, eu já estudei [...], já toquei bastante coisa, então, é claro se eu for pegar alguma coisa do Bach ou mesmo um barroco qualquer, já está tão claro pra mim [...] o que acontece e meio que tão certo qual o caminho que a música vai tomar que meio que vai indo [...], sabe, aquela coisa de você virar a página, está estudando algo, você vira a página, mas você já sabe o que vinha depois, você já se adiantou, tocou, então isso acontece muito, peça clássica então, [...] é bater o olho e sair tocando. (ANEXO E. p. 223).

Um dos motivos pela preferência do repertório clássico/tonal parece ser a previsibilidade que sua clareza harmônica permite ou, nas palavras de Pastorini (2001, p. 59), “uma previsibilidade harmônica dos eventos”. Fine, Berry e Rosner (2006), ao analisarem a LMPV de 22 coralistas, observaram que, quanto mais a voz individual ou — outras partes de um coral Bach (quatro vozes — ia sendo alterada, perdendo, dessa forma, seu caráter tonal, mais erros de leitura aconteciam. O estudo mostrou que o reconhecimento de padrões, a previsibilidade harmônica e a escuta interna (ou audição) são essenciais para um bom resultado da leitura cantada (solfejo) (p. 444). Os autores argumentam que, na leitura instrumental, apesar de essas questões serem também importantes (p. 442), elas adquirem um caráter mais motor, o que possibilita que um pianista realize, mesmo em um teclado sem som, uma leitura correta (p. 443). Em resumo, para os músicos de modo geral, excluindo aqueles com ouvido absoluto, realizar uma leitura sem uma referência tonal no “entorno” e/ou na melodia que se deseja cantar se torna uma atividade muito difícil de ser executada com precisão.

A leitura instrumental também replica padrões. Por isso, repetir modelos de acordes, escalas e melodias típicas do universo tonal é mais fácil do que decifrar novas formas de organização harmônica. Ao comparar performances de dois excertos

¹⁸⁶ *Estudos Série I, II, III e IV*; analisados nesta tese no item 3.5.

diferentes em um experimento com pianistas, Mackenzie et al. (1986) observaram que a precisão rítmica foi alterada quando o trecho era atonal em comparação ao tonal. Nesse estudo, um excerto de uma sonata de Haydn (Hob.XVI:32 em Si menor) foi executado de duas formas: na tonalidade original e alterada — perdendo sua característica tonal. Como o ritmo não foi alterado, os pesquisadores puderam verificar que a precisão rítmica se deteriorou no caso da leitura atonal. Os estudiosos acreditam que, como os pianistas, apesar de experientes, eram menos acostumados a ler música atonal, a deteriorização do que eles chamaram de “estrutura tonal” dificultou a capacidade expressiva dos *performers* — já que abordou estruturas menos conhecidas. Dessa forma, mesmo mantendo direção, ligaduras, digitação etc., a precisão rítmica piorou.

No mesmo sentido, Wolf (1976, p. 145-150) encara a LMPV como uma tarefa de reconhecimento de padrões, isto é, não se lê “nota por nota”, mas padrões de motivos, acordes, cadências, escalas etc., ou, como afirma um dos pianistas entrevistados pelo autor, “você lê apenas uma fração das notas e adivinha as outras”¹⁸⁷ (p. 150) — como na citação do prof. Alisson já mencionada. Dessa forma, o autor argumenta que “um leitor pode encontrar uma composição musical que ele será incapaz de organizar em padrões familiares. Isso é especialmente comum com música contemporânea atonal”¹⁸⁸ (WOLF, 1976, p. 157).

Nas concepções dos autores citados acima, parece transparecer que a música do século XX/XXI não possui padrões reconhecíveis, o que não é verdade. É óbvio que os padrões de escala, motivo, cadência e acorde presentes na música do período clássico foram consagrados pelo tempo e são facilmente identificáveis por músicos treinados, mas a música serial não teria, por exemplo, um padrão bem-definido? Se o músico estuda a série antes de praticar a leitura, ele não será capaz de prever as notas que seguem? Ao estudar compositores do século XX/XXI — ou escolas de composição —, o violonista não reconhecerá o estilo de cada compositor e não será capaz de ler melhor obras desse período?

Conforme argumentado durante a entrevista com o prof. Alisson Alípio, a partir do séc. XX, os padrões de escrita são menos catalogáveis. Entretanto, para o professor, é possível organizar esses modelos “por compositor ou por [...] escola de compositores” (ANEXO E, p. 227-228). Alisson lembra que, em obras de compositores violonistas como

¹⁸⁷ *You read only a fraction of the notes and you guess at the others.*

¹⁸⁸ *A sight-reader can encounter a musical composition which he is unable to chunk into familiar patterns. This is especially common with contemporary, atonal music.*

Villa-Lobos e Leo Brouwer, se vê claramente “padrões mecânicos”, de idiomatismo instrumental, que são repetidos e que podem ser reconhecidos pelo leitor¹⁸⁹. O professor faz uma clara distinção entre compositores violonistas e não violonistas, isto é, entre o idiomatismo instrumental e aspectos estilísticos não diretamente relacionados a um instrumento específico. Estes últimos seriam, então, mais difíceis de ler. Nesse sentido, o prof. Fabio Scarduelli pondera: “não é só a questão idiomática do instrumento, mas idiomática também do estilo” (ANEXO F, p. 237).

Sobre o repertório do período clássico, nos discursos surgidos nas entrevistas e na bibliografia acessada, há uma sensação de “zona de conforto”, na qual os músicos acreditam dominar os padrões — tanto instrumentais quanto de estilo — relacionados a esse período. Essa ideia reafirma o caráter conservatorial do ensino musical já discutido acima, no sentido de que privilegia o repertório de um determinado período, o que distancia compositores contemporâneos e intérpretes e mantém os violonistas separados da música de seu tempo. É inegável a importância do repertório do período clássico na história do violão de concerto, contudo, obras como *Guitarcosmos*, de Brindle, *Estudios Sencillos*, de Brouwer, ou *24 Easy Pieces*, de Nikita Koshkin, podem facilmente ser usadas para a prática da leitura. Não que essas peças sejam todas atonais, mas exploram uma tonalidade mais expandida (cromatismos), atonalidade e modalismos, que não são observados no repertório clássico e que apresentam seus “padrões” próprios.

Alguns dos métodos/estudos apresentados na seção 3.4 — como as obras de Hunt (1977), Porto Alegre (1991), Dodgson e Quine (1975) e Bogo (2012) — também são bons exemplos de materiais que apresentam exercícios com tonalidade expandida ou atonalidade. No caso específico dos *Onze études de région* compostos por mim, a intenção era, exatamente, criar estudos não tonais por acreditar que a predição sofisticada, teorizada por Costa (2014, p. 160), pode ser desenvolvida também nesse contexto. Além disso, entendo que materiais pedagógicos (como estudos) podem explorar outras sonoridades, o que pode ser enriquecedor para a formação do intérprete.

No material de minha autoria, os estudos de armadura de clave (I, V e IX), por exemplo, são modais e, como a armadura é móvel, um mesmo estudo pode ser praticado como jônico, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio ou lócrio, isto é, são utilizadas apenas as sete notas de um determinado modo por vez, por armadura trabalhada. Os outros

¹⁸⁹ ANEXO E, p. 227-228.

estudos não são cêntricos, contudo, guardam elementos presentes na música tonal, como os estudos de acorde IV e VIII. Estes estudos têm como base as quatro tríades (maior, menor, diminuta e aumentada), que são utilizadas em contextos não tonais. Há um suplemento chamado “Tabela de tríades”, com a qual o aluno é convidado a praticar as tríades antes de executar o estudo de acorde em si. Nessa tabela, estão as quatro tríades organizadas em uma posição (região) específica. Isso é um caso de ressignificação de um material consagrado na harmonia tonal (a tríade) que é adaptado a outro contexto. Assim, o leitor reconhecerá uma tríade específica, que não será a tônica, a subdominante ou a dominante de uma tonalidade, mas se torna uma entidade dissociada de um centro de atração. Nesse contexto, a leitura será mais difícil, pois a possibilidade de variação é maior. Por outro lado, a utilização da tríade — que é um elemento amplamente conhecido pelos músicos — como fundamento permite algum grau de predição sofisticada.

No outro extremo da discussão, estão os compositores da chamada “Escola da Nova Complexidade”, como Ferneyhough e Kampela — para citar dois. Aqui, uma divisão muito complexa e um constante uso de técnicas estendidas tornam a leitura à primeira vista dessas peças impossível.

FIGURA 45 – Compasso 36 do *Estudo percussivo II* para violão solo, de Arthur Kampela

FONTE: Vargas (2012, p. 176).

FIGURA 46 – III movimento, comp. 11, de *Kurze Schatten II* para violão solo, de Brian Ferneyhough.

The image shows a complex musical score for guitar solo, consisting of three staves. The top staff is a single melodic line with a tempo marking of quarter note = 46. It features dynamic markings of *ppp* and *fff*, and includes various rhythmic notations such as slurs, accents, and fingerings (e.g., 5, 4, 3, 2, 1). The middle staff is a guitar-specific notation with a *pp* dynamic marking and the instruction *sempre legato*. It contains intricate chordal and melodic patterns with many accidentals and slurs. The bottom staff is a bass line with a *pizz. sempre* marking and includes rhythmic patterns with slurs and fingerings. The score is divided into measures, with measure numbers 13, 16, 15, and 16 indicated at various points.

FONTE: Ferneyhough (1989, p. 9).

Essa métrica complexa observada nas figuras acima é chamada de modulação micrométrica, que é descrita por Serrão (2018, p. 158) como

[...] uma técnica de modulação temporal a partir da relação entre determinados tipos de quiálteras de dois níveis — ou mais. Na modulação micrométrica, é possível suspender o andamento do primeiro nível em detrimento do andamento resultante do segundo nível, favorecendo pequenas modulações temporais que reformulam a gestualidade do performer.

Os dois níveis (ou mais) de quiálteras descritos por Serrão (2018) são observados quando o compositor escreve sucessivamente quiálteras dentro de quiálteras, transformando a divisão de um compasso em uma tarefa bastante complexa. O prof. Fabio Adour, ao tratar da obra de Arthur Kampela, testemunha essa dificuldade de leitura. Ao falar da complexidade da escrita em geral — particularmente dos ritmos — em obras desse compositor que fazem parte de seu repertório, ele sustenta: “aí não adianta, nem uma leitura à primeira vista vai dar conta daquilo, você que tem que decifrar primeiro” (ANEXO D, p. 216). O prof. Alisson Alípio, ao refletir sobre a leitura de obras contemporâneas, apresenta uma ideia semelhante:

Eu leio mal ou pior [...] justamente aquilo que eu não domino [...], por exemplo, a música contemporânea com muito símbolo que eu desconheço, com uma coisa que eu não faço ideia como é que soa aquilo [...], mas isso eu estou falando [...] uma música bem de vanguarda, uma coisa [...] que nem usa notação tradicional [...], mas eu leio, se você me der qualquer coisa aí que tenha nota, eu leio. (ANEXO E, p. 222).

5.6 SOBRE A MÚSICA DE CÂMARA

A prática de música de câmara é apontada por muitos autores como uma importante atividade que auxilia no desenvolvimento da LMPV¹⁹⁰. Em sua dissertação, Pastorini (2011) observou, por exemplo, que os participantes que obtiveram melhores resultados nos testes de leitura foram os que declararam praticar música de câmara ou coral. No mesmo sentido, Fireman (2010, p. 64, 74) argumenta que participantes de grupos musicais — nos quais a leitura é importante — normalmente são melhores leitores. Concordando com os autores acima, Scarduelli e Fiorini (2013, p. 230) recomendam a prática da música de câmara como uma atividade “que melhora consideravelmente o desempenho do aluno na leitura”. Em sua entrevista para esta tese, o professor Fabio Scarduelli expõe sua opinião sobre a prática da música de câmara:

[Ela é] uma forma de você aperfeiçoar a leitura à primeira vista e uma forma de você entrar no ritmo mais rápido de leitura [...], porque, naturalmente, você, às vezes, determina um repertório e você tem alguém ali que vai esperar que você atenda aquela demanda. Se é um grupo maior, se é um solista, se é um colega, enfim, quando se está trabalhando em equipe isso te força a ter uma dinâmica muito mais rápida. É nesse ponto que eu queria chegar. E é por isso que a música de câmara é tão aclamada por ser um uma ferramenta importante, uma atividade importante no processo de desenvolvimento, de agilizar não só a leitura, mas a própria atividade de performance, atividade de palco (ANEXO F, p. 237).

O prof. Gabriel Navia vai no mesmo sentido ao afirmar que a LMPV “contribui enormemente com atividades que demandam o preparo de peças com velocidade, por exemplo, a prática de música de câmara” (ANEXO A, p. 194). O prof. Felipe José acredita que o fato de ter tocado em orquestras e bandas marciais, no início de sua formação, contribuiu para o desenvolvimento de sua LMPV (ANEXO H, p. 255-256). Felipe sugere, em seguida, a música de câmara como prática pedagógica no contexto do violão, principalmente nas primeiras fases do ensino¹⁹¹. O professor “Anônimo Segundo” afirma a importância da música de câmara para o desenvolvimento da habilidade de leitura, mesmo em práticas nas quais o violonista não usa o violão (como canto coral, por exemplo). Entretanto, o professor chama a atenção para o processo de passagem da notação para a realização motora:

¹⁹⁰ Os aspectos positivos da leitura e da execução em conjunto são abordados por Mirna Azevedo Costa (2020, p. 120; 132-133; 140; 196-197).

¹⁹¹ ANEXO H, p. 257.

Então, eu cheguei à conclusão, esses tempos, refletindo um pouco sobre isso, empiricamente [...], que sim, esses alunos que fazem música de câmara ou canto coral, eles adquirem uma familiaridade com a partitura, uma fluência na mecânica da leitura, da direita para a esquerda¹⁹² na dimensão do tempo, na dimensão das alturas, mas, quando vai passar isso pra um instrumento, às vezes, não é tão simples essa transferência de estratégia (ANEXO G, p. 243).

Fica clara a preocupação do professor “Anônimo Segundo” com o desenvolvimento não só da leitura em si, da decifragem do código, mas da posterior realização no instrumento. Em sua entrevista, o prof. Alisson Alípio afirma não ver com bons olhos o uso LMPV nas práticas de música de câmara:

Bom, se for música de câmara com violão [...], aí eu acho, sinceramente, que é improdutivo às vezes querer ler algumas coisas na hora, ainda mais com mais gente [...], todo mundo querer ler na hora, não vejo como dar boa coisa. (ANEXO E, p. 229).

O professor valoriza mais os cuidados com escolhas de digitação, técnica, articulação, sonoridade etc.; em resumo, preza a preparação anterior ao ensaio. Já o prof. “Anônimo Segundo”, por outro lado, ao falar da dinâmica de um grupo de câmara que participa, afirma utilizar a LMPV com frequência — por questões de falta de tempo (ANEXO G, p. 240). Aqui fica difícil comparar as duas opiniões, já que não está claro qual é repertório lido, tampouco é possível medir o nível de leitura de um músico específico apenas pelas entrevistas realizadas. Nesse sentido, do meu ponto de vista, uma coisa não exclui a outra. É óbvio que um cuidado mais fino com o acabamento de uma performance é o que qualquer instrumentista ou grupo procura. Isso não exclui, entretanto, o uso da LMPV na escolha de repertório e na otimização do tempo de preparo de uma obra de câmara.

Outros autores como Henrique Pinto, em entrevista a Malaquias (2009, p. 40) e Paulo Porto Alegre, citado na dissertação de Arôxa (2013c, p. 111), comparam a diferença da habilidade de leitura de violonistas e músicos de orquestra. Esses autores argumentam que, em relação à música de câmara com outros instrumentos, o tempo de preparação do violonista é muito maior. Isso, atrelado ao reduzido repertório de câmara que inclui violão, faz com que o violonista tenha pouco acesso às atividades com outros instrumentistas não violonistas. Como resultado, a prática camerística do violonista é, geralmente, com outros violonistas: em duos, trios, quartetos e orquestras de violão.

¹⁹² O professor se corrige posteriormente: leitura da esquerda para a direita.

Paulo Porto Alegre constata que, dessa forma, o problema da leitura que era individual se torna comunitário, isto é, o “deixa eu levar a partitura pra casa pra eu dar uma lida e ensaiamos semana que vêm”, que soaria mal no meio dos instrumentistas de orquestra com boa LMPV, no meio violonístico é a regra (ARÔXA, 2013c, p. 111).

Em sua entrevista, o professor Alisson Alípio argumenta que a leitura para um músico de orquestra é simplificada, pois, em geral, se lê apenas uma linha (melodias), enquanto o violão tem de lidar com uma leitura polifônica (ANEXO E, p. 223). Isso é, em parte, verdade, porque é necessário considerar a complexidade de escrita dessa linha. Como lembra Henrique Pinto ao comparar o nível de leitura de violonistas e de músicos de orquestra, “você vai falar que é só uma linha melódica! É uma linha melódica complicadíssima” (MALAQUIAS, 2009, p. 40).

Em uma publicação anterior (BOGO, 2007), expresse a diferença sentida entre estudar uma peça solo e tocar música de câmara. Quando se estuda sozinho, há mais tempo para preparar uma peça, isto é, não importa quantas vezes se retorna para ler um mesmo trecho. Já na música de câmara, como, muitas vezes, se lê apenas uma linha, a prática da leitura à primeira vista pode, de fato, acontecer, pois a exigência técnica e de decifragem é menor. Contudo, caso se erre ao ler uma música de câmara, não se tem a oportunidade de voltar para consertar o erro, isto é, a música continua, pois há outros músicos tocando junto. Apesar de auxiliar no aprendizado das peças, a LMPV não necessariamente ocorre quando se estuda em casa com intuito de decorar uma peça solo. Assim, o violonista que dedica sua carreira ao repertório solo tem menor necessidade de desenvolver a LMPV. Como lembra Arôxa (2013c, p. 62), não se pode esquecer que o modelo conservatorial — bastante discutido aqui — privilegia a formação de solistas, o que coloca a música de câmara em segundo plano.

O fato de tocar com outros músicos insere um elemento moderador: o andamento (ARÔXA, 2013c, p. 165). Você não pode parar para consertar seu erro pessoal, mas vai tentar manter a fruição, esquecer o que errou e ir para o próximo compasso. Essa atitude pode ser transferida, obviamente, para o estudo da leitura de peças solo com o auxílio do metrônomo ou de peças de câmara com a gravação/MIDI das outras partes (LEHMANN; McARTHUR, 2002, p. 147-148).

Aqui se encerra a discussão temática deste capítulo, no qual as concepções dos professores e a bibliografia consultada foram costuradas com minhas opiniões pessoais, permitindo chegar a algumas conclusões que são abordadas nas considerações finais a seguir.

5.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na redação desta tese, quis manter um caráter aberto. Ao entrevistar os professores, não desejei antecipar temas ou categorias que iria discutir, mas me coloquei receptivo às ideias e possíveis surpresas sobre como cada entrevistado enxergaria a LMPV em seu cotidiano. Isso não significa, entretanto, que não havia, de minha parte, conceitos e ideias em relação à LMPV ao violão anteriores às entrevistas. Essas concepções pessoais guiaram a escolha e a abordagem dos materiais apresentados em minha revisão de literatura, bem como apareceram nas discussões do Capítulo 5.

Ao tratar dos temas surgidos nas entrevistas, minha intenção não foi cristalizar uma ideia sobre um assunto específico, mas colocar diferentes agentes em discussão, com o intuito de verificar semelhanças e diferenças em relação a determinados conceitos. O cruzamento de ideias de três agentes, sendo: literatura disponível, entrevista com professores e minhas próprias concepções; formou, então, a base na qual me apoiei para as discussões do último capítulo.

De início, conceitualizar a LMPV não se mostrou uma tarefa fácil, pois a concepção de cada autor pode variar de acordo com o uso da habilidade em uma prática específica (como regência, ensino, performance instrumental solo, performance instrumental em conjunto etc.). Como o termo LMPV é de difícil delimitação, preferi então enxergá-lo como o resultado de um processo, de uma linha com dois extremos: de um lado, “executar uma peça sem nenhuma preparação”; e, do outro, “executar a mesma peça depois de exaustivo estudo” (LEHMANN; McARTHUR, 2002, p. 135-136). Conforme afirmei em minha revisão de literatura, esta tese priorizou o primeiro caso, sem, no entanto, eliminar o segundo, visto que esses se nutrem mutuamente. Assim, a capacidade de executar uma peça sem nenhuma preparação — e sem erros — é o fim do processo. Entretanto, é necessário considerar que há vários níveis de leitura, e que, quanto mais o aluno se aproxima de uma excelência em LMPV, mais ele agiliza seu processo de decodificação de uma partitura. Ter uma visão idealizada, ou mesmo engessada do termo LMPV, não é produtivo, não é como se, de repente, pelo simples fato de praticar continuamente, estaríamos lendo bem à primeira vista não importando o repertório, andamento, estilo etc.

O contraponto entre “leitura musical” e “leitura musical à primeira vista” — abordado também por alguns professores entrevistados (ANEXO C, p. 207; ANEXO E, p. 225-226; ANEXO G, p. 246; ANEXO H, p. 262) — apresenta-se como uma espécie de

falso dilema — ao menos dentro do universo do violão. Como discutido na revisão de literatura, a “leitura musical” tem um caráter mais amplo e não exige o imediatismo que a LMPV exige. Caso se considere alguém, hipoteticamente, a partir de que nível de leitura essa pessoa é capaz de realizá-la à primeira vista? Em qual andamento? Em qual posição? Qual tipo de textura? Em qual período/estilo? Não é possível afirmar que alguém lê bem à primeira vista sem se considerar todas essas variáveis. Nesse sentido, ao invés de se reiterar o que é ou o que não é uma LMPV, seria melhor valorizar o conceito de leitura em geral, intentando agilizar a decifragem do texto musical, para otimizar a performance como um todo.

A LMPV não é imprescindível para o violonista, não há uma demanda como para músicos de orquestra ou correpetidores. A importância está, principalmente, em agilizar o preparo de peças solo, na atividade pedagógica e na música de câmara. Ela agiliza o processo de aprendizagem das obras, mas não exclui o trabalho de refinamento da performance. Apesar de uma boa LMPV tentar criar uma perfeita ilusão de uma performance acabada (THOMPSON; LEHMANN, 2004, p. 157), esse refinamento leva, em geral, mais tempo.

Em seus discursos, revelados nas entrevistas, os professores deixaram transparecer como concebem a importância/utilidade da LMPV no contexto do violão. Nesse sentido, de oito entrevistados, apenas três apresentaram alguma espécie de plano para lidar com a dificuldade de leitura de seus alunos. Entre esses três, apenas um professor aceitou pensar um plano a partir dos métodos enviados por mim e apresentados em minha revisão de literatura (ANEXO A); os dois outros deixaram transparecer em seus discursos que já trabalham isso com seus alunos de maneira organizada (ANEXOS C e G), porém, esses dois professores possuem interesse na área, fato comprovado por já terem produzido pesquisas sobre LMPV e violão. Outros dois professores (ANEXO E e ANEXO D), mesmo quando se depararam com estudantes em dificuldades de leitura, não apresentaram nenhuma resolução ou plano para mitigar o problema — além disso, um dos professores afirmou não ver muita utilidade em se desenvolver a LMPV ao violão.

Vê-se que, entre os professores entrevistados, a maioria valoriza a habilidade de leitura verbalmente, mas poucos a praticam, efetivamente, com seus alunos. É importante observar que pouca importância é dada para habilidades que se realizam naturalmente bem, sem saber explicar o porquê. Uma hipótese seria que, como o professor nunca teve dificuldade de leitura, é natural que ele considere esse tema menos

importante. Dessa forma, sobre a importância da LMPV no contexto do violão, confirmou-se, em parte, o que Costa (2014, p. 138) já havia observado: para o violão, a valorização da habilidade ocorre mais nos discursos do que na prática. Ainda na mesma linha de Costa, é possível dizer que a LMPV é uma habilidade bastante desejável, “porém menos essencial que outras” (COSTA, 2014, p. 138). Na maioria das posturas, vê-se transparecer ainda uma intenção em formar concertistas solo e um ensino de tipo tecnicista, que busca execução rápida de peças e não uma formação musical ampla. Essa visão se mostra deslocada do mercado de trabalho atual em que os egressos dos cursos de música têm, em geral, que encarar uma agenda multitarefa, na qual a LMPV passa a ter maior importância, pois prepara melhor o violonista para práticas de câmara, gravações e docência.

Sobre a docência, alguns professores (ANEXO F, p. 233; ANEXO G, p. 240-241; ANEXO H, p. 250-251) reforçaram a importância da LMPV no ensino, no sentido de exemplificar de maneira prática trechos das peças, servindo de modelo para o aluno. Como exposto na seção 5.4, o ensino é uma das principais atividades dos músicos. Por isso, acredito que os programas de bacharelado ganhariam ao incluir disciplinas sobre pedagogia instrumental em seus programas. Em relação aos programas de curso, percebeu-se que a LMPV só é encontrada como disciplina, de maneira institucionalizada, em duas instituições públicas brasileiras. Esse fato mostra que a pouca valorização da habilidade não ocorre apenas no meio violonístico.

Uma prática importante para o desenvolvimento da LMPV é a música de câmara. Diversos autores pesquisados, como Pastorin (2011, p. 45), Fireman (2010, p. 64-74), Arôxa (2013c, p.146, 168), Scarduelli e Fiorini (2013, p. 230) concordam que a atividade de câmara tem potencial de melhorar a LMPV. Entretanto, em se tratando de música de câmara em geral — como canto coral, por exemplo —, o professor “Anônimo Segundo” lembra que, embora essas práticas também auxiliem na leitura, a passagem das informações contidas na partitura para o instrumento pode ser um elemento complicador (ANEXO G, p. 243), revelando, dessa forma, a especificidade da leitura instrumental.

Os professores entrevistados também valorizaram a prática de câmara com o objetivo de melhorar a leitura, isto é, música de câmara como prática pedagógica (ANEXO H, p. 257; ANEXO F, p. 235; ANEXO G, p. 243-244). Outros, entretanto, entendem o inverso: ter uma boa LMPV melhora a prática de câmara (ANEXO A, p. 194; ANEXO G, p. 244). Na verdade, uma coisa alimenta a outra: ter uma boa LMPV agiliza a música de câmara, e a música de câmara, como prática pedagógica, melhora a LMPV.

Em comparação com o estudo de peças solo, a música de câmara agrega dois elementos: o andamento estável e a comparação com o outro. Esses elementos impedem o músico de voltar para corrigir — o que é possível estudando solos —, auxiliando no desenvolvimento da janela *eye-hand span* (distância entre o que se olha e o que se toca) e acelerando, dessa forma, o processo cognitivo.

Tanto entre os professores entrevistados como na literatura consultada, há um consenso sobre o período clássico como sendo o mais adequado para a prática da LMPV. Nesse argumento se sustenta que, no período em questão, há maior clareza estrutural, harmônica e conforto técnico. O repertório mais contemporâneo parece não estar longe apenas da prática da LMPV em si, mas da escolha em geral de repertório. Isso foi observado por Scarduelli e Fiorini (2015, p. 232), que, ao realizarem uma pesquisa abrangendo 94,5 % das instituições públicas brasileiras, constataram que, entre os compositores citados nos programas de curso, encontrou-se apenas um compositor contemporâneo, Leo Brouwer.

Os pesquisadores chamam a atenção para uma “estagnação do repertório” e, apesar de se observar alguma aproximação entre compositores e intérpretes no universo do violão, parece não haver, do meu ponto de vista, uma boa interação entre eles. O ensino conservatorial, bastante discutido aqui, contribui para essa separação por seu caráter reprodutivo, mais interessado em conservar o repertório consagrado do instrumento do que se aventurar em novos repertórios e técnicas. Contudo, a predição sofisticada, defendida por Costa (2014), também pode ser desenvolvida em outros repertórios além do clássico. A prática da LMPV, em se tratando do período clássico, seria enxergada então como “um começo”, “um primeiro passo” (ANEXO F); não excluindo o reconhecimento de padrões de outras épocas e estilos.

Sobre a opinião dos professores em relação aos métodos e à feitura dos planos de ensino, eu esperava, inicialmente, que esta seria a parte mais rica de minha pesquisa. Na realidade, isso se mostrou menos interessante, pois o único professor que detalhou minuciosamente um plano, como já disse, foi o prof. Gabriel Navia (os outros dois professores do primeiro acesso sugeriram apenas uma sequência progressiva de uso dos métodos). Esse fato me fez alterar a abordagem inicial, desenvolvendo, com minha orientadora, a segunda forma de acesso, que se mostrou, ao fim, mais interessante, uma vez que seu caráter aberto levou a temas variados e inesperados.

Apesar de não proporem um plano, os outros dois professores do primeiro acesso analisaram os métodos enviados. Essa análise pode servir de base para que

professores de violão os utilizem em uma aula de LMPV. Os professores que quiserem montar um plano de ensino têm, a partir de minha revisão e da opinião dos professores no item 4.2, um ponto de partida para iniciarem seus planejamentos. Acredito, também, que as entrevistas transcritas nos anexos poderão ser utilizadas, como fonte criada, em outras pesquisas.

Para basear a discussão nas entrevistas, desenvolvi, a partir de McPherson e Gabrielsson (2002, p. 103), um modelo das etapas presentes na leitura instrumental, sendo: símbolo notado, som imaginado, realização motora e resultado sonoro (ver Fig. 43). A intenção era que os professores pudessem teorizar seus processos mentais, perceptivos e motores a partir de um modelo de discussão próximo, com uma linguagem mais acessível, menos técnica em comparação aos modelos de compreensão propostos pela psicologia cognitiva, por exemplo. Esse modelo apresentado na Fig. 43 poderá ser usado futuramente para minhas próprias discussões ou de outros pesquisadores.

O tema mais inesperado surgido nas entrevistas foi a improvisação. O prof. Fabio Adour relaciona, diretamente, sua capacidade de LMPV à improvisação. A improvisação como ferramenta para trabalhar a LMPV é também abordada, posteriormente, pelo prof. Felipe José. Em uma visão superficial, não há uma relação clara entre a habilidade de improvisar e a habilidade de ler à primeira vista. Contudo, em seus testes de leitura, Pastorini (2016, p.134) observa que, além do estudo de repertório por partituras, os participantes que declararam tocar de ouvido e improvisar obtiveram os melhores resultados. Thompson e Lehmann (2004, p. 151) lembram que improvisação e LMPV são, na verdade, altamente correlatas, já que exigem a “criação e a execução ‘em tempo real’ de sequências motoras programadas em resposta a estímulos”.

Ao improvisar, se tem, em geral, uma sequência de acordes da harmonia na qual se está improvisando, o que demanda o desenvolvimento de uma escuta harmônica interior. Cria-se a partir dessa harmonia estrutural e, para isso, é necessário um bom conhecimento do diapasão do instrumento para realizar a música que é imaginada. Por isso, acredito que a improvisação se apresenta como um elemento que fortifica a relação entre som imaginado e realização motora (como sugere também o prof. Felipe José), podendo influenciar o resultado de uma leitura à primeira vista, já que realizar o que se imagina a partir da partitura é umas das etapas da leitura.

A instância do “som imaginado” ou o que se conhece como escuta interior é muito importante em uma tarefa de LMPV, pois permite a antecipação da música antes de sua execução e pode confirmar se o que se imagina se realizou de fato. O termo

audiação, também abordado, é ainda mais específico, significando imaginar a música através da notação — já que a música não depende da notação para existir, nem mentalmente, nem fisicamente. Essa valorização da escuta interior na leitura foi apontada pelo prof. Felipe José, que associa sua capacidade de ler em variados instrumentos à sua habilidade de imaginar o som (ANEXO H, p. 257); e pelo prof. Fabio Adour, que, ao tocar e cantar improvisando, diz provar que “tem o som na cabeça” (ANEXO D, p. 219).

Santos, Hentschke e Gerling (2003, p. 30) afirmam que o solfejo é um instrumento para o desenvolvimento da leitura — e, conseqüentemente, da escuta interior —, mas, para que essa aconteça no instrumento, o leitor deve ser capaz de decodificá-la em realizações motoras, isto é, em movimentos. Nesse sentido, a leitura tocada e cantada se apresentou como um bom caminho para desenvolver a relação entre solfejo e realização motora. Como raramente se aprende a leitura musical dissociada de um instrumento e, mesmo em leituras silenciosas, autores como Brodsky et al. (2008) observaram uma ativação discreta das pregas vocais; isso indica que “a representação mental da notação musical também se relaciona com imagens manuais-motoras”¹⁹³ (BRODSKY et al., 2008, p. 437), isto é, há uma forte relação da escrita musical com movimentos, seja das pregas vocais, seja dos membros superiores. O prof. Fabio Adour reconhece essa relação ao afirmar que ler à primeira vista ou improvisar “não é uma coisa puramente de dedo. Tem um pouco de dedo, mas ele é muito integrado com o som” (ANEXO D, p. 219-220). Reconheço, entretanto, que essa constatação carece de um aprofundamento maior.

A realização motora ao violão apresenta suas particularidades, sendo a principal delas a quantidade de equíssonos para uma mesma altura. Essas e outras idiosincrasias do violão foram tratadas no item 3.2, posteriormente, foram abordadas questões de notação e as diferenças entre tablatura e partitura. Sobre a notação para o violão, o prof. Felipe José lembrou que a partitura no instrumento “não fala só da música [...], [mas] da maneira de realizar a música” (ANEXO H, p. 265). Apesar de toda notação, para qualquer instrumento, incluir questões prescritivas, fica claro que o violão se utiliza amplamente desse tipo de escrita, pois sempre há indicações de corda, casa, digitação, posição, pestana etc.

¹⁹³ *That the mental representation of music notation also cues manual motor imagery.*

Esse amplo uso da notação prescritiva testemunha, a meu ver, a dificuldade de realização motora no instrumento e pode ser uma explicação da tablatura só ter sido abandonada para a escrita dos antecessores do violão apenas no fim do século XVIII — mesmo com outros instrumentos já utilizando amplamente a escrita ortocrônica antes disso. A tablatura elimina o problema da identificação dos equíssonos, mas dificulta a escrita polifônica e relega o violão a um nicho restrito, não se apresentando, dessa forma, como uma solução do problema da escrita no instrumento.

A dificuldade de encontrar as notas no diapasão do instrumento foi também abordada pelos professores entrevistados (ANEXO C, p. 211; ANEXO H, p. 262; ANEXO E, p. 230; ANEXO F, p. 233-234; ANEXO D, p. 216; e ANEXO G, p. 247), confirmando o que Pastorini (2011, p. 48-57) já havia observado: devido a essa dificuldade, há uma tendência em realizar a leitura na primeira posição, mesmo sacrificando aspectos de *legato*, ressonância e expressão. Parece haver, nesse ponto, uma questão a ser tratada no ensino do instrumento, uma abordagem que inclua um estudo consciente dessas especificidades, isto é, um estudo das posições das notas no diapasão, um estudo de regiões e posições. Essas questões me levaram a compor os *Onze études de région*, que se apresentam como um material pertinente para o estudo das posições das notas no braço do violão. Outros métodos apresentados no item 3.4 também se adéquam a esse fim.

Os elementos símbolo notado, som imaginado, realização motora e resultado sonoro — representados na Fig. 43 — se apresentam como uma cadeia de habilidades que se nutrem mutuamente, como engrenagens que se apoiam umas nas outras. Fortalecer essas etapas pode melhorar não só a LMPV, mas a prática da performance como um todo.

Por fim, o caráter aberto desta tese impôs a abordagem de várias questões relacionadas à LMPV e ao violão e, mesmo sem o propósito de concluir definitivamente os assuntos explorados, acredito que foram lançados alguns esclarecimentos sobre problemas importantes relacionados à leitura no instrumento. Creio ainda que, da mesma forma que esse texto me fez refletir sobre variados assuntos, ele pode, se o leitor atento assim o desejar, iluminar reflexões futuras.

REFERÊNCIAS

AMAT, Juan Carlos. **Guitarra Española, y vandola**. Girona: [s. n.], [ca 1586]. 1 partitura. Disponível em: <http://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/9/94/IMSLP488672-PMLP791329-Amat_J_C-Guitarra_espanola.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

APEL, Willi. **Harvard Dictionary of Music**. Cambridge: Harvard University Press, 1969.

ARAÚJO, Rosane. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em :< <http://hdl.handle.net/10183/105220>>. Acesso em: 8 set. 2020.

ARÔXA, Ricardo. Fatores que influenciam a leitura à primeira vista do violonista. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM CENTRO-OESTE, 12, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB - Departamento de música da UNB, 2012. p. 73-84.

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

_____. Leitura à primeira vista na perspectiva de violonistas especialistas. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 7, 2013b, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EMBAP, 2013b. p.250-262.

_____. **Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista**. 2013c. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013c. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6609>>. Acesso em: 8 set. 2020.

BENEDICT, Robert. **Sight-Reading for the Classical Guitar** (Level 4 and 5). Miami: Belwin Inc, 1985.

BENT, I. et al. (2001). Notation. In: SADIE, Stanley (Ed.). **Grove Music Online**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.20114>>. Acesso em: 9 jan. 2020.

BOCCIA, L. V. **A troca da clave**. Salvador: Escola de Música da UFBA, 1997.

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.

_____. **Onze études de région**. 2012 (Tradução para o Português). Disponível em: <https://www.academia.edu/43471032/Onze_Études_de_Région_-_Violão_Solo>. Acesso em: 2 jul. 2020.

_____. **Lecture à vue en régions aiguës à la guitare: L'élaboration d'un plan de travail pour favoriser des automatismes de lecture.** 2013, 113f.. Tese (Doutorado em música-performance) – Université de Montréal, Montreal, 2013. Disponível em:

<[https://www.academia.edu/4692079/Lecture %C3%A0 vue en r%C3%A9gions aigu%C3%ABs %C3%A0 la guitare L %C3%A9laboration d un plan de travail pour f avoriser des automatismes de lecture](https://www.academia.edu/4692079/Lecture_%C3%A0_vue_en_r%C3%A9gions_aigu%C3%ABs_%C3%A0_la_guitare_L_%C3%A9laboration_d_un_plan_de_travail_pour_favoriser_des_automatismes_de_lecture)> . Acesso em: 4 out. 2018.

_____. Aplicação de conceitos da psicologia cognitiva na construção de automatismos na leitura musical. **Revista Música Hodie**, [S.l.], v. 16, n. 1, set. 2016. ISSN 1676-3939. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/mh.v16i1.43114>>. Acesso em: 26 set. 2018.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 125-156.

BOSSEUR, Jean-Yves. **Du son au signe**. Paris: Éditions Alternatives, 2005.

BRAZIL, Marcelo Alves. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia.** 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Música) – UFBA, Salvador, 2017. Disponível em :<<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25384>>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRODSKY, Warren et al. The Mental Representation of Music Notation: Notational Audiation. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, Washington, v. 34, n. 2, p. 427-445, 2008.

BRUGER, Hans Dagobert. **Kompositionen für die Laute (BACH, Johann Sebastian)**. Alaúde. Wolfenbüttel: Denkmäler alter Lautenkunst, 1921. 1 partitura. Disponível em: <[http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/3/3c/IMSLP23805-PMLP08790-Bach - _Compositions for the Lute.pdf](http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/3/3c/IMSLP23805-PMLP08790-Bach_-_Compositions_for_the_Lute.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CARCASSI, Matteo. **Carcassi Classical Guitar Method**. New York: Carl Fisher, 1946.

CARULLI, Ferdinando. **Metodo completo per lo studio della chitarra**. Ancona: Bèrben. 1965.

CHUEKE, Zélia. **Stages of Listening During Preparation and Execution of a Piano Performance**. 2000. Doctoral Dissertation (Doctor of Musical Arts) – University of Miami, Miami, 2000.

_____. Reading Music: a Listening Process, Breaking the Barriers of Notation. **Per Musi**, Belo Horizonte, v.11, p.106 -112, 2005.

_____. Three Stages of Listening During Preparation and Execution of a Piano Performance: Exchanges on the Model and its Application. In: WILLIAMON, A.; EDWARDS, D. **Proceedings of the International Symposium on Performance Science**. Utrecht: AEC, 2011, p. 329-334

_____. Pedagogia do piano: aspectos da transmissão de um métier. In: NASCIMENTO, M.; STERVINO, A. **Educação musical no Brasil e no mundo: reflexões e ressonâncias**. Sobral: Editora da UFC, 2014, p. 85-145.

CHUEKE, Zélia; BOSSEUR, Jean-Yves. Du son au signe. Du signe à la performance. In: ALEXANDRE, V.; CHUEKE, Z.; VASSILEVA, B. **La notation: une pensée en mouvement**, Paris: L'Harmattan, 2019, p. 19-31.

COMPANY, Alvaro. **Las seis cuerdas**. Violão. Ancona: Bèrben, 1965. 1 partitura.

COSTA, Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira. **A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior**. 2014, 183f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFPB, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6619>> Acesso em: 8 set. 2020.

COSTA, Mirna Azevedo. **Processos e estratégias na aquisição de habilidades motoras em classes coletivas de piano funcional na universidade**. 2020. ?f. Tese (Doutorado em Música) – UFPR, Curitiba, 2020. No prelo.

DANNER, Peter. **Nine etudes in Nine Positions (for guitar)**. New York: Associated Music Publ., 1982.

DODGSON, Stephen; QUINE, Hector. **Progressive Reading for Guitarists: Letture Progressive Per Chitarristi**. London: G. Ricordi, 1975.

DOMENICONI, Carlo. **Koyunbaba**. Violão. Brühl: Edition Margaux, 1985. 1 partitura.

DRAI-ZERBIB, Véronique; BACCINO, Thierry. Musical Sight-Reading Expertise: Cross-Modality Investigations. **i-Perception**, Bristol, v. 2, n. 8, p. 965-965, 2011.

DUDEQUE, Norton. **História do violão**. Curitiba: UFPR, 1994.

ELMER, Colin. **Replacing Patterns: Towards a Revision of Guitar Fretboard Pedagogy**. 2009. 60 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Elder Conservatorium of Music. Adelaide, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2440/63717>>. Acesso em: 8 set. 2020.

FERNEYHOUGH, Brian. **Kurze Schatten II**. Edition Peters. London, 1989. 1 partitura.

FINE, Philip; BERRY, Anna; ROSNER, Burton. The Effect of Pattern Recognition and Tonal Predictability on Sight-Singing Ability. **Psychology of Music**, Laval, v. 34, n. 4, p. 431-447, 2006.

FIREMAN, Milson Casado. **Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo**. 2010. 255 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9120>>. Acesso em: 10 set. 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FURNEAUX, S.; LAND, M. F. The Effects of Skill on the Eye-hand Span During Musical Sight-Reading. **Proceedings: Biological Sciences**, [S.l.], n. 266, p. 2435-2440, 1999.

FRAGA, Orlando. **Fantasia I** (MILÁN, Luis). Violão. Curitiba: Data Música, 1995. 1 partitura - transcrição. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzFGBDgE9wsfeTkyTVFQTKhxeWc/view>. Acesso em: 16 nov. 2019.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GABRIELSSON, Alf. Music Performance Research at the Millennium. **Psychology of music**, Laval, v. 31, n. 3, p. 221-272, 2003.

GALLI, Cristiano. **Epígrafe**. Violão. Foz do Iguaçu: Do compositor, 2018. 1 partitura.

GLASER, Scheilla R; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, Goiania, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GÖKTÜRK CARY, Dilek. Kodály and Orff: a comparison of two approaches in early music education. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**, Zonguldak, v. 8, n. 15, p. 179-194, 2012.

GOLDAU, Bernd. **Diferencias sobre 'Guárdame las vacas'** (Narváez, Luys de). Violão. 2016. 1 partitura - transcrição. Disponível em: http://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/f/fe/IMSLP435033-PMLP400267-Narvaez_-_Guardame_las_vacas.pdf >. Acesso em: 16 nov. 2019.

GONÇALVES, Alexandre. **A disciplina de leitura musical à primeira vista em cursos de graduação em música do sul do Brasil: um estudo com base na teoria social cognitiva sobre processos de ensino-aprendizagem**. 2018. 176 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

GORDON, Edwin E. All About Audiation and Music Aptitudes. **Musical Educators Journal**, Virginia, v. 86, n. 2, p. 41-44, sep. 1999.

GORDON, Edwin. **Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns: A Music Learning Theory**. Chicago: GIA Publications, 2003.

HECK, T. et al. (2001) Guitar. In: SADIE, Stanley (Ed.) **Grove Music Online**. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.43006>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

HECK, T. (2001a). Aguado (y Garcia), Dionisio. In: SADIE, Stanley (Ed.) **Grove Music Online**. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.00319>>. Acesso em: 13 jan. 2020

HÉROUX, Isabelle. **L'apport de la psychologie cognitive dans l'élaboration d'un outil didactique pour favoriser l'apprentissage de la guitare au niveau collégial.** 2006. 237f. Thèse de Doctorat (Ph. D.) – Université Laval. Québec: Université Laval, 2006.

HUNT, Oliver. **Musicianship & Sight Reading for Guitarists.** London: Musical New Services, 1977.

JACOBI, Bonnie S. Kodály, Literacy, and the Brain: Preparing Young Music Students to Read Pitch on the Staff. **General Music Today**, Chicago, v. 25, n. 2, p. 11-18, 2012.

JUNTUNEN, Marja-Leena; WESTERLUND, Heidi. The Legacy of Music Education Methods in Teacher Education: The Metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a Case. **Research Studies in Music Education**, Bloomington, v. 33, n. 1, p. 47-58, 2011.

KILLIAN, Janice N. The Relationship Between Sight-Singing Accuracy and Error Detection in Junior High Singers. **Journal of Research in Music Education**, Bloomington, v. 39, n. 3, p. 216-224, 1991.

KOPIEZ, Reinhard; IN LEE, Ji. Towards a Dynamic Model of Skills Involved in Sight-Reading Music. **Music Education Research**, London, v. 8, n. 1, p. 97-120, 2006.

_____. Towards a General Model of Skills Involved in Sight-Reading Music. **Music Education Research**, London, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

LACHENMANN, Helmut. **Salut für Caudwell.** Baden-Baden: Breitkopf & Härtel, 1985. 1 partitura.

LEHMANN, Andreas C.; KOPIEZ, Reinhard. Sight-Reading. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Ed.). **Oxford Handbook of Music Psychology.** Oxford University Press, 2009. p. 344-351.

LEHMANN, Andreas C.; McARTHUR, Victoria. Sight-Reading. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (Ed.). **The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning.** Oxford University Press, 2002. p. 135-150.

LINDLEY, Mark. (2001). Temperaments. In: SADIE, Stanley. **Grove Music Online.** 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.27643>>. Acesso em: 5 dez. 2019.

LLOBET, Miguel. **Canciones Populares Catalanas.** Violão. Madri: Unión Musical Ediciones S. L., 1964. 1 partitura.

MACKENZIE, Christine L. et al. The Effect of Tonal Structure on Rhythm in Piano Performance. **Music Perception: An Interdisciplinary Journal**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 215-225, 1986.

MALAQUIAS, Denis Rilk. **Leitura à primeira vista no violão: problemas e dificuldades relacionadas com a linguagem do instrumento**. 2009. 44 f. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25-54.

MAS, Jean-Luc. **Sonorités nouvelles pour guitares**:(traité des techniques et des sonorités nouvelles-propositions de codification d'écriture). Paris: G. Billaudot, 1986.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

McPHERSON, G. E. From Child to Musician: Skill Development During the Beginning Stages of Learning an Instrument. **Psychology Of Music**, Laval, v. 33, n. 1, p. 5-35, 2005.

McPHERSON, Gary E.; GABRIELSSON, Alf. From Sound to Sign. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (Ed.). **The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 99-116.

MERCHI, Giacomo. **Quattro duetti a due chitarre e sei Minuetti a solo con variationi**. Guitarra. Paris: Bayard, Le Clerc, Melle Castagnerry, 1757. 1 partitura. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90579303>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

MORETTI, Federico. **Trois Rondeaux Op. 4**. Guitarra ou Lira. Paris: [s. n.], [ca. 1800]. 1 partitura. Disponível em: http://ks.imslp.info/files/imglnks/usimg/7/71/IMSLP534301-PMLP863976-Moretti_F-3_Rondeaux_op4.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

LAUKENS, Dirk. Autumn Leaves Melody & Solo Study. In: LAUKENS, Dirk. **Jazz Guitar Online**. [S. l.], [2017]. Disponível em: <<https://www.jazzguitar.be/blog/autumn-leaves-melody-and-solo/>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

LUIS, Milán. **El maestro**. Vihuela. Valencia: Francisco Díaz Romano, 1536. 1 partitura. Disponível em: <http://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/9/91/IMSLP75130-PMLP150732-El_maestro-.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

NARVAEZ, Luys de. **Los seys Libros del Delphin**. Vihuela. Valladolid, 1538 (6º livro, não p.). 1 partitura. Disponível em: <http://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/9/94/IMSLP570817-PMLP323156-Narvaez_L_d-Los_seys_libros_del_delphin.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

NESYBA, Stefan. **Suite in D minor (Visée, Robert de)**. Violão. [S. l.: s. n.], 2018. 1 partitura - transcrição. Disponível em: <http://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/c/ca/IMSLP566678-PMLP200497-Suite_d-Moll.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

NEWSTETTER, Mark. The 3rd Rail (The G & B Strings) Part 2. **Fretography: A system of mapping the guitar fretboard** [blog online]. Disponível em :< <http://fretography.blogspot.com/2011/12/3rd-rail-g-b-strings-part-2.html>>. Acesso em: 12 out. 2019.

ORMAN, Evelyn K. et al. Time Usage of Middle and High School Band Directors in Sight-Reading Adjudication. **Update: Applications of Research in Music Education**, Columbia, v. 25, n. 2, p. 36-46, 2007.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. Considerações iniciais sobre a leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 5., 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Embap, 2011. p. 1-18.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 89-123.

PASSALACQUA, José Luis. Pattern Perception as a Basis for the Development of Reading Exercises for the Classical Guitar. 2000. 47 f. Ensaio de Doutorado (DMA) – University of Miami, Miami, 2000.

PASTORINI, E.V.S.P. **Leitura à primeira vista no violão**: um estudo com alunos de graduação. 2011. 81 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. **Leitura à primeira vista ao violão**: três estudos de caso em diferentes contextos acadêmicos com estudantes e violinistas profissionais. 2016. 177f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino de música diante dos impasses da educação brasileira. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4. 1995, Londrina / PR. **Anais...** Londrina: UEL, 1995. p. 8-21.

PENTTINEN, Marjaana; HUOVINEN, Erkki. The Early Development of Sight-Reading Skills in Adulthood: a Study of Eye Movements. **Journal of Research in Music Education**, Bloomington, v. 59, n. 2, p. 196-220, 2011.

PETZOLD, Robert G. The Perception of Music Symbols in Music Reading by Normal Children and by Children Gifted Musically. **The Journal of Experimental Education**, [S.l.] v. 28, n. 4, p. 271-319, 1960.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao violão**. São Paulo: Ricordi, 1999. v. 2.

_____. **Um olhar pedagógico**. São Paulo: Ricordi, 2005.

PORTO ALEGRE, Paulo. **Estudos Série I, II, III e IV**. 1991. Disponível em: <<http://www.pauloportoaalegre.com/compositions.html>> . Acesso em: 4 out. 2018.

- PUJOL, Emilio. **Escuela razonada de la guitarra**: libro primo. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1956.
- RICHMAN, Howard. **Super Sight-Reading Secrets**. 3ª ed. Reseda: Sound Feelings Publ., 1985. 48 p.
- RISARTO, Maria Elisa Ferreira. **A leitura à primeira vista e o ensino de piano**. 2010. 177f. Dissertação (Mestrado) – UNESP, São Paulo, 2010.
- SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**: edição concisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- SANTOS, Regina Antunes Teixeira; HENTSCHKE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 29-41, 2003.
- SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 215-238, jun. 2013.
- _____. O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 1, p. 215-234, 2015.
- SCELSI, Giacinto. **Ko-Tha**: pour guitare traitée comme un instrument de percussion. Violão. Paris: Salabert, 1989. 1 partitura.
- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011.
- _____. Os músicos e seu trabalho: diferenças de gênero e raça. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 75-86, 2014.
- SERAFINE, Mary Louise. **Music as Cognition**. New York: Columbia University Press, 1988.
- SERRÃO, Ricardo Henrique. Percussion Studies de Arthur Kampela: contribuições pedagógicas à performance e às composição musicais. **Revista da Tulha**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 138-159, 2018.
- SILVA, Ronaldo da. **Leitura cantada**: um caminho para a construção da audição no músico profissional. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Campinas, Campinas, 2010.
- SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 55-88.
- SLOBODA, John A. The Effect of Item Position on the Likelihood of Identification by Inference in Prose Reading and Music Reading. **Canadian Journal of Psychology**, Montreal, n. 30, p. 228- 236, 1976.

_____. **The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music.** Oxford: University Press, 1986.

SOR, Fernando. **Fantasia, Op.7.** Guitarra. Paris: [s. n.], 1814. 1 partitura. Disponível em: <http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/7/71/IMSLP470210-PMLP97595-Sor_op.7_l'Editeur_et_Auteur.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SPARKS, Paul; TYLER, James. **The Guitar and its Music: From the Renaissance to the Classical Era.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

STEVENS, K. **La lecture à vue en position: Apprendre progressivement la lecture dans les positions plus élevées.** Saint-Romuald: D'Oz, 2006.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education.** Abingdon: Taylor & Francis e-Library, 2003.

TABORDA, Marcia. **Violão e identidade nacional.** Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2011.

TARDIF, Jacques. **Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive.** Québec: Éditions Logiques, 1992. 474 p.

THOMPSON, Sam; LEHMANN, Andreas C. Strategies for Sight-Reading and Improvising Music. In: WILLIAMON, Aaron. **Musical Excellence,** Oxford: University Press, 2004. p. 143-159, 2004.

TOURINHO, Cristina. Possibilidades de mercado de trabalho para egressos dos cursos de bacharelado em violão: um estudo de duas IES brasileiras. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: [s.n], 2011. p. 341-345.

TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta G.; DANTAS, Marilda A. Crenças de autoeficácia ocupacional de estudantes e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão. **PERCEPTA – Revista de cognição musical,** Curitiba, v. 3, n. 2, p. 49, 2016.

VARGAS, D. A complexidade rítmica no Estudo Percussivo II de Arthur Kampela. **Per Musi,** Belo Horizonte, n. 26, p.170-180, 2012.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará.** 2000. 187 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VILLA-LOBOS, Heitor; ZIGANTE, Frédéric [edição crítica]. **Douze étude.** Violão. Paris: Eschig, 2011. 1 partitura.

VISÉE, Robert de. **Livre de pièces pour la guitare.** Guitarra Barroca. Paris: Chez Bonneuil, Letteguine, 1686. Disponível em: <http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/2/2e/IMSLP97507-PMLP200497-De_Vis%C3%A9e_livre_de_Guitare_1686.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

WALKER, Robert. Auditory-visual Perception and Musical Behavior. **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York, 344-359, 1992.

WATERS, Andrew J.; TOWNSEND, Ellen; UNDERWOOD, Geoffrey. Expertise in Musical Sight-Reading: a Study of Pianists. **British Journal of Psychology**, New York, v. 89, n. 1, p. 123-149, 1998.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes bacharéis**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane WF. Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 30-56, 2014.

WOLF, Thomas. A Cognitive Model of Musical Sight-Reading. **Journal of Psycholinguistic Research**, New York, v. 5, n. 2, p. 143-171, 1976.

WURTZ, Pascal; MUERI, René M.; WIESENDANGER, Mario. Sight-Reading of Violinists: Eye movements Anticipate the Musical Flow. **Experimental Brain Research**, [S.l.], v. 194, n. 3, p. 445-450, 2009.

ZAMPRONHA, Edson. **Notação, representação e composição: um novo paradigma da escrita musical**. São Paulo: Annablume, 2000

**ANEXO A - Entrevista com prof. Gabriel Navia e Termo de consentimento
(acesso 1)**

1 - Você trabalha leitura à primeira vista com seus alunos? Em caso positivo, com que finalidade?

Sim, costumo trabalhar leitura à primeira vista principalmente nos dois primeiros anos do curso de graduação. Uma boa leitura à primeira vista permite que o aluno aprenda novas peças com rapidez e conheça o repertório não só através da audição de obras. Além disso, contribui enormemente com atividades que demandam o preparo de peças com velocidade, por exemplo, a prática de música de câmara.

2 - Você usaria alguns dos métodos aqui propostos para isso? Se sim, qual (ou quais) métodos? Há algum método (inteiro ou partes) que você não usaria?¹⁹⁴ Por favor, justifique.

Utilizaria todos os métodos propostos, exceto o de José Luis Passalacqua. A proposta do método é interessante — desenvolver a leitura a partir da percepção de padrões harmônico-melódicos estruturais —, porém os exercícios me parecem mal elaborados, tanto do ponto de vista musical como técnico.

3 - Em caso de resposta positiva, como você organizaria um plano de estudos a partir dos métodos aqui propostos? Por favor, justifique suas decisões.

A organização de um plano de estudos depende, obviamente, das necessidades específicas do aluno. Esboçarei aqui um plano de estudos para um aluno de nível técnico-musical médio, porém com leitura deficiente, um perfil comum do calouro do curso de música da Unila¹⁹⁵ e de diversos cursos de ensino superior em música no Brasil. O plano seria dividido em três módulos: 1) leitura melódica por posições, 2) leitura de

¹⁹⁴ Após a qualificação, foi adicionado neste ponto o seguinte complemento: Há algum método não citado que você já usa ou usaria?. Isso foi acordado em orientação com a prof. Zélia Chueke com intuito de abrir a oportunidade dos entrevistados sugerirem métodos não propostos por mim.

¹⁹⁵ Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

duas ou mais partes simultâneas e 3) exercícios avançados para o domínio de posições específicas.

Módulo 1 – Leitura melódica por posições (1 ano)

No primeiro módulo, o aluno se concentraria na leitura melódica por posição, a partir dos métodos de Keith Stevens, Olivier Hunt (apenas exercícios de leitura melódica por posição) e Stephen Dodgson e Hector Quine. Espera-se que, por meio da leitura de linhas simples, o aluno possa adquirir fluência na localização de notas no braço e na leitura rítmica. O módulo teria duração de um ano. Durante esse período, o professor orientaria o aluno com relação à quantidade de trabalho diário e aos exercícios a serem estudados, equilibrando os distintos níveis de dificuldade apresentados em cada método.

- Keith Stevens – uma lição (exercícios dedicados a uma posição/corda) por dia.
- Olivier Hunt – apenas exercícios de leitura melódica por posição.
- Stephen Dodgson e Hector Quine – exercícios devem ser escolhidos de acordo com a evolução da leitura do aluno.

Módulo 2 – Leitura de duas ou mais partes simultâneas (1 ano e meio)

No segundo módulo, o estudo seria direcionado para a leitura de duas ou mais partes simultâneas, a partir dos métodos de Robert Benedict, Olivier Hunt (exercícios de duas partes, arpejos e acordes), Mateo Carcassi e Ferdinando Carulli. Através da leitura de exercícios e peças simples, o aluno passaria a internalizar algumas convenções técnicas (padrões de digitações) e musicais (fraseado, articulação, dinâmica, etc.), além de se familiarizar com estilos musicais específicos. O módulo 2 teria duração de um ano e meio e teria início após seis meses do início do módulo 1 (caso o aluno atingisse um desempenho satisfatório).

- Benedict – utilizaria o Benedict, principalmente pelos ótimos comentários que podem ser aplicados a outros materiais.
- Olivier Hunt – exercícios de duas partes, arpejos e acordes.
- Carcassi e Carulli – ler exercícios e estudos de uma tonalidade por dia.

Módulo 3 – Exercícios avançados para o domínio de posições específicas

No terceiro módulo, o aluno estudaria posições específicas através de estudos compostos para esta finalidade, que poderiam inclusive ser incorporados ao seu repertório como peças de concerto. Este módulo teria início no segundo ano do plano de estudos e duração flexível, variando de acordo com as necessidades. O aluno seria encorajado a escolher um dos três autores e a trabalhar a série completa de estudos.

- Peter Danner
- Paulo Porto Alegre
- Danilo Bogo

4 - Concomitantemente à aplicação dos métodos, quais instruções ou conselhos você daria aos seus alunos visando desenvolver essa habilidade?

- Constância é essencial, ler diariamente;
- Sempre ler a uma velocidade que você seja capaz de tocar a peça sem interrupções;
- Não olhar para as mãos, os olhos devem estar sempre na partitura;
- A leitura musical não é um ato puramente mecânico de leitura de notas, ela depende da compreensão de estruturas e padrões. Desta forma, o aluno deve sempre tentar compreender o estilo musical da peça que está sendo lida, as estruturas das frases, as progressões harmônicas, os padrões melódicos e os padrões de digitações.

“Good readers on any instruments are such because they understand the musical structures and harmonic patterns which lie behind the notation” (Dodgson; Quine).

Hunt – bem-progressivo e oferece vários comentários

Stevens – bem-simples, mas bem-progressivo (bom para iniciantes)

Benedict – Bom! (ver comentário em pdf)

Dodgson e Quine – Muito bom, bem-progressivo. Inclui vários comentários. Excessivamente melódico.

Passalacqua – Conceito interessante, porém exercícios muito ruins (muitas notas estão fora da posição estudada e digitações complicadas e incomuns).

Carcassi – peças simples/período clássico.

Carulli – peças simples/período clássico.

Danner – O objetivo é o estudo de posições e não o estudo da leitura (ver comentário em pdf).

Porto Alegre – Estudo de posições através de peças.

Danilo - Estudo de posições através de peças.

A maior parte dos métodos propostos para fins diferentes e em estágios diferentes do aprendizado. Os métodos do Carcassi e Carulli são ótimos para o aluno se familiarizar com o estilo e internalizar algumas convenções técnicas (padrões de dedilhados e digitações) que contribuem com a leitura de todo o repertório tradicional.



Universidade Federal do Paraná
Setor de Música e Artes Visuais/Artes, Comunicação e Design
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento

Eu, Gabriel Navie, autorizo Danilo Bogo, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música, a utilizar, estritamente para fins acadêmicos, as informações por mim fornecidas no questionário acima. O material coletado faz parte do processo de coleta de dados da pesquisa de doutorado que tratará sobre a organização de planos de ensino para o desenvolvimento da leitura à primeira vista no violão.

- 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.

Foz do Iguaçu, 18 de outubro de 2018.
(cidade) (dia) (mês) (ano)

[Assinatura]
Titulação/ Nome: Doutor
Cargo: Professor
Universidade: UNILA

ANEXO B – Entrevista com prof. Felipe José e Termo de Consentimento (acesso 1)

As transcrições¹⁹⁶ foram realizadas com o auxílio do aplicativo *SpeechToText*® e do software de gravação *Reaper*®. Informações pessoais e palavras da linguagem informal que não interessam à realização deste trabalho foram suprimidas e substituídas por (***). Todos os aplicativos utilizados nas entrevistas e nas transcrições são de acesso gratuito.

1. Você trabalha leitura à primeira vista com seus alunos? Em caso positivo, com que finalidade?

Sim, trabalho a leitura à primeira vista com a finalidade de desenvolver a habilidade musical propriamente dita, para além do técnico do instrumento. Acho que a leitura, além de ser o exercício instrumental, ela favorece o exercício da percepção mesmo musical.

2. Você usaria alguns dos métodos aqui propostos para isso? Se sim, qual (ou quais) métodos? Há algum método (inteiro ou partes) que você não usaria? Há algum método não citado que você já usa ou usaria? Por favor, justifique.

Acho que todos aqui dão para usar, mas tem esses dois e tem um papel solto¹⁹⁷... tem três aqui eu acho que são os mais... me pareceram os mais interessantes. Eh.. o que eu achei mais interessante é esse *Méthode de guitare classique*, do Denis Sabourin¹⁹⁸ e o *La lecture à vue en position*, esse do Keith Stevens. Por que que eu acho eles bons? Porque eles colocam a música em primeiro plano e a leitura vai se desenvolvendo sempre através de exercícios musicais, né?. E todos os dois também têm partes escritas para o aluno e para o professor. Eu acho que isso motiva bastante o aluno: estar tocando junto com alguém, com professor. Então, eu acho que esse elemento de fazer algo musical é bem motivador, porque muitas vezes a leitura é difícil, é desmotivante, porque é muito abstrato, né? E é uma nova linguagem, é uma nova escrita, uma nova leitura. Então,

¹⁹⁶ Inicialmente, as entrevistas do acesso 1 deveriam ser entregues de forma escrita. Porém, como o professor estava atarefado, a realizei com um gravador e, posteriormente, fiz a transcrição.

¹⁹⁷ Referência ao método do Passalacqua.

¹⁹⁸ Método foi enviado por engano ao professor e, apesar disso, foi um dos preferidos por ele para o início de um plano de ensino de leitura. SABOURIN, Denis. **Méthode de guitare classique** (v. 1). Longueil: Centre de la Guitare Classique, 1993.

quando tem o musical para guiar, eu acho que tem mais valor do que o puramente mecânico. Então, o que se eu acho mais interessante é esse método de guitarra clássica do Denis Sabourin, o Keith Stevens e o Passalacqua; que tem exercícios bem-claros assim — apesar de não ter acompanhamento¹⁹⁹, mas principalmente esses dois que têm que têm linhas escritas para professor e estudante. Esse *Sight-Reading for the Classical Guitar*, de Robert Benedict, é bem interessante, mas eu achei ele pouco linear. Não sei se é porque aqui tem nível 4 e 5 né? Talvez estão faltando os outros. Mas ele começa com exercícios de um nível, e depois ele parece que vai mudando o nível. Ele tem esses suplementos. Eu acho que o mais legal dele são esses suplementos “*position playing supplements*”; que aí é como se fosse tabela mesmo, né. Não é exatamente um exercício musical, mas são tabelas. Eu acho que desse livro o que eu achei mais legal são essas tabelas (do Benedict). Essa tabela que aparece aqui na página 16 e 17, e no final também tem uma outra tabela. Esse “*Position Playing Supplement*”, na página 41. Eu acho que isso é bem-válido, é o que eu achei mais legal desse desse livro aqui. Agora esse *Musicianship and Sight-Reading for Guitarists* do Oliver Hunt e o *Progressive Reading for Guitarists* — esse que tem em italiano alemão e inglês — eles são interessantes, mas é muito mecânico olha só, é muito... é muito mecânico, tipo assim, é um exercício de dedo. É mais para o dedo do que para música, né? Depois vai aparecendo algumas coisas musicais, mas eu acho que começar por isso é um pouco assustador. Sabe, assim, começa o livro, capítulo 1, aí tem aqui já esse exercício que é muito cromático. Faz a mesma coisa nas cordas é muito mecânico, é bom para mecânica, mas não faz muito sentido musical. Isso aqui são uns intervalos muito estranhos²⁰⁰ para tocar. Então eu: ou não usaria ou usaria no nível mais avançado. Que tipo assim já adquiriu habilidade musical e agora vamos trabalhar só coisa técnica mesmo com o embasamento da leitura, então acho que sim, mas ficaria para depois. Eu acho que esses outros aqui, com certeza, seriam os primeiros. Esses Denis Sabourin, Keith Stevens e Passalacqua. Acho que dá para usar todos. Tirando o melhor de cada um.

¹⁹⁹ O Passalacqua.

²⁰⁰ Mostrando a página 1, do *Progressive Reading for Guitarists*, de Dodgson e Quine.

3. A partir dos métodos que você escolheu na questão anterior, como você os organizaria em um plano de estudos? Por favor, justifique suas decisões.

Se for fazer uma sequência do um até onde for, eu usaria o *Método de guitarra clássica*, do Denis Sabourin, esse *La lecture à vue en position* do Stevens junto com o Passalacqua, ou seja, primeiro plano *Método de guitarra clássica* depois esses dois (Passalacqua e *Leitura à Primeira Vista* [Stevens]); e aí, eu acho que está mais ou menos o mesmo nível esse “Benedict” e o *Progressive Reading for Guitarists* do Dodgson e Quine... e o *Musicianship and Sight-Reading for Guitarists*. Acho que esses seriam um segundo momento. Não sei, seria o caso de dividir... selecionar dentre esses três métodos — que são métodos de leitura mesmo, né?, todos esses três — selecionar por onde começa para dar uma sequência. Mas eu acho que os três são mais ou menos parecidos — apesar desse aqui ser mais completo, esse *Progressive Reading*. E por último esses estudos seus²⁰¹, que eu acho que já é um nível mais avançado de leitura, mas entra dentro de um curso de leitura com certeza, para violão. Tem umas coisas muito legais de texto nesses aqui²⁰². Que é dica de texto, de como estudar, de como caminhar com a leitura. Essa história aqui [começa a ler traduzindo o prefácio do Dodgson e Quine] “se fala muito que o violão não é um instrumento de leitura”. Esse livro eu acho que ele aborda bem, de maneira sistemática, a leitura com base na própria natureza mesmo do violão, ou seja, voltado para uma abordagem técnica mesmo. E ele indica bem os textos. Mas uma coisa muito interessante aqui no final dele, olha: quando ele termina o livro depois do último exercício lá na página 39. [Lendo e traduzindo diretamente do método de Dodgson e Quine] “Os próximos exercícios leitura podem provavelmente ser encontrados dentre estudos de violino e outros... para outros instrumentos melódicos. A falta da digitação/indicação de cordas nestes necessariamente demanda uma facilidade no reconhecimento das notas e localização dessas notas que esse livro tentou desenvolver” (p. 39). Ou seja, o que ele sugere é buscar música para ler, né? Ao invés de buscar outro método, tipo assim: — “ah... um método mais avançado de leitura”; não, vai ler partitura de flauta, vai ler partitura de violino; eu acho que isso é o caminho mesmo. Ou seja, eu sou dessa opinião de que a música é o melhor método. É aprender música, a música vai ensinar. Não precisa se preocupar com coisas puramente mecânicas e

²⁰¹ Referência aos *Onze études de région*.

²⁰² Fazendo referência a Hunt e Dodgson e Quine.

técnicas. Eu acho que na música tem. Então, nesse sentido, às vezes uma coleção de canções, uma coleção de melodias, de partituras de música mesmo pode ser um bom caminho para estudar leitura no violão. Acho que os métodos voltados para o violão, esses métodos de guitarra clássica²⁰³, eu trabalharia desde o início, porque eles abordam questões que têm a ver como o uso do instrumento mesmo, né?. Aprender a lidar com o instrumento, a manipular e tudo mais. Tem desenhinhos de onde colocar a mão, essas coisas. Estão os métodos eu acho que sempre em primeiro primeiro lugar. E os de leituras, esses métodos de... que são estudos de leitura²⁰⁴, eles pressupõem alguma familiaridade com o instrumento — não necessariamente com a leitura. Eles podem estar ajudando a desenvolver a leitura ainda, mas já tem que ter alguma familiaridade com o instrumento. Então eu colocaria em segundo plano. Então eu acho que em primeiro plano os métodos de guitarra esse “*Pattern Perception*”, Passalacqua e...[e os estudos?²⁰⁵]; os estudos... esses métodos de leitura progressiva, *Musicianship and Sight-Reading* para violão — que eu acho que podem vir depois da uma abordagem mais lúdica mesmo que os métodos de certa maneira... acho que são mais lúdicos, são mais interessantes para quem está começando no instrumento. Então isso uma questão assim: se a pessoa tá aprendendo um instrumento junto com aprender a leitura; ou se a pessoa já toca o instrumento e está desenvolvendo a leitura, são coisas diferentes. Acho que nunca vai acontecer da pessoa entender de leitura e começar o instrumento, quer dizer, pode acontecer quando toca um outro instrumento, mas aí a leitura não é mais a questão, né? E aqui se a gente tem a coisa do aprendizado da leitura eu acho que são duas variáveis: uma é aprender a ler junto com aprender a tocar e a outra aprender a ler e já sabendo tocar alguma coisa, minimamente né? Não sei se tem um caminho que é melhor do que o outro, mas são dois caminhos diferentes de toda maneira.

²⁰³ Carcassi e Carulli.

²⁰⁴ Bogo, Danner e Porto Alegre.

²⁰⁵ Ao intervir para perguntar sobre estudos (Bogo, Danner e Porto Alegre), acabo gerando uma confusão no texto. Como se vê no começo da resposta, o professor deixa esses estudos para o final. Em suas palavras, os métodos de leitura viriam depois de uma abordagem “mais lúdica” que os métodos de violão — propriamente dito — apresentam. Resumindo, para o professor, primeiro os métodos Sabourin, Carcassi, Carulli e Passalacqua; depois os métodos de leitura propriamente dito (Benedict, Stevens, Hunt, Dodgson e Quine; e, por último, os estudos (Bogo, Danner e Porto Alegre).

4. Concomitantemente à aplicação dos métodos, quais instruções ou conselhos você daria aos seus alunos visando desenvolver essa habilidade?

E acho que é muito importante para estudar leitura é entender que o tempo da cabeça tem que equalizar e aproximar com o tempo da mão e o tempo do olho, porque quando a cabeça está mais rápida que o olho e a mão dá um descompasso e o contrário também: às vezes quando a mão está rápida e a cabeça não está indo rápida. Então é muito importante conseguir equalizar isso. E o que é isso? Isso é concentrar. Então o conselho é: concentrar bem e de preferência tocar e ler lento, de maneira que a leitura vá na frente e a mão e a execução o dedilhado, a corda, a posição vá atrás. Em um andamento lento pra poder o buffer não carregar demais, né? Tipo assim, o cara lê, entende e executa. Então eu acho que ler lento, mas estável. Nunca variar o andamento no sentido de correr, de acelerar e ralentar. Manter sempre o tempo estável. Por isso mais lento fica mais fácil. E concentrado. Estar sempre lendo antes de tocar. Porque não existe ler e tocar imediato, tem um espaço aí. Então respeitar esse espaço que é o buffer, seria né?. Respeitar esse espaço e entender ele. Então para isso tem que ter uma concentração e uma auto-observação também, né? Eu acho que aprender a ler é um exercício de auto-observação. Você está aqui, mas o que você tocou já passou. Ou seja, o que você tocou já não vale mais. O que vale é o que você... é isto que está saindo da leitura e passando pela mente, passando pelos dedos e indo pra virar som. Agora, tudo que já foi tocado já passou... eu sempre falo isso. O que tocou, se foi certo ou se foi errado, não importa, porque já passou. O importante é o que você tá lendo na frente, é o que você vai fazer ainda. Então a concentração no tempo, por isso que ler lento, por isso que tocar lento acho que é importante, porque permite concentrar melhor nesse espaço, então a leitura e a execução, acho que é isso. Acho que é mais ou menos a dica. E, outro conselho, exercitar a leitura com regularidade. Não é uma coisa que dá pra aprender de uma hora pra outra, é uma coisa que se aprende realmente com a prática, ou seja: criar uma rotina mesmo, criar o hábito da leitura e tornar isso uma coisa prazerosa. Então encontrar música que você goste “ah.. eu gosto de samba, eu gosto de canção italiana de tal época”... encontra a partitura da música que você gosta e pratica a leitura com alguma coisa que você gosta. Porque aí você tem realmente motivo para ler, a coisa faz sentido. Porque ler só por ler também às vezes é estéril... é muito... mecânico demais. Você só ficar gastando uma coisa que você não tem uma afetividade com aquilo. Então eu acho que sempre, se tem uma relação afetiva, sai ganhando. Então, se você encontrar partitura de música que

você goste pra ler, eu acho que isso é legal. Então vai de cada um né, não tem uma regra. Eu acho que assim, a pessoa encontra algo que ela gosta, pratica com aquilo ali que vai dar certo. É uma motivação a mais, né? Eu acho que tem que encontrar as motivações individuais. Então, nesse sentido, quando eu trabalho com alunos, eu tento descobrir o que que é o interesse deles e aí direcionar nesse sentido: “ah você gosta de samba, você gosta de choro?” Então vamos ler essa partitura de choro. Mesmo que não seja uma partitura para violão. Uma partitura de um tema, para flauta, para clarinete, mas lê no violão que é uma música que, quer dizer, está estudando no violão e é uma música que te toca, então você vai atrás daquilo aí. Mesmo que o nível às vezes da leitura esteja um pouquinho além do nível de leitura atual do músico, do estudante. Se é uma música que ele gosta, ela vai às vezes valer mais do que um monte de música naquele nível estável, mas que não chama ele nesse sentido do afeto. Eu acho que é muito importante ir atrás da música que o aluno gosta, que toca ele, que ele curte e tal.



Universidade Federal do Paraná
Setor de Música e Artes Visuais/Artes, Comunicação e Design
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento

Eu, FELIPE JOSÉ MBREU, autorizo Danilo Bogo, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música, a utilizar, estritamente para fins acadêmicos, as informações por mim fornecidas no questionário acima. O material coletado faz parte do processo de coleta de dados da pesquisa de doutorado que tratará sobre a organização de planos de ensino para o desenvolvimento da leitura à primeira vista no violão.

- 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.

Foz do Iguaçu, 25 de SETEMBRO de 2019.
(cidade) (dia) (mês) (ano)

Titulação/Nome:
Cargo:
Universidade:

**ANEXO C – Entrevista com prof. “Anônimo Primeiro” e Termo de Consentimento
(acesso 1)**

1. Você trabalha leitura à primeira vista com seus alunos? Em caso positivo, com que finalidade?

Sim.

Eu destacaria duas finalidades. A primeira finalidade está relacionada à prática violonística profissional. Normalmente, os violonistas aprendem com pares ou, como atualmente ocorre, em canais de YouTube [ou] outras mídias. Posteriormente, eles entram em contato com professores ou músicos profissionais para darem continuidade a esse aprendizado. Muitas vezes, o aprendizado ocorre através da imitação e, quando se utiliza algum tipo de escrita, a cifra é a mais utilizada. A leitura ortocrônica é negligenciada pelos violonistas, e isso é percebido por músicos de outros instrumentos. Muitos violonistas conseguem alcançar níveis altos de performance sem nunca terem lido uma nota sequer. Então, quando sentem necessidade de ler uma partitura, esse processo de aprendizagem se torna um “sofrimento”. Como leciono em curso de graduação, a escrita ortocrônica é necessária à formação do músico.

A segunda está relacionada ao desenvolvimento musical. A leitura musical fluente permite ao músico cobrir um maior número de obras assim como acelerar ou viabilizar seu próprio desenvolvimento musical. Embora o desenvolvimento musical não dependa exclusivamente da leitura musical, desenvolvê-la significa tornar um profissional de música capaz de atuar de diversas maneiras e desenvolver certas habilidades cognitivas musicais decorrentes dessa prática. O profissional ultrapassa o limite da decodificação e atribui significado ao material musical.

2. Você usaria alguns dos métodos aqui propostos para isso? Se sim, qual (ou quais) métodos? Há algum método (inteiro ou partes) que você não usaria? Há algum método não citado que você já usa ou usaria? Por favor, justifique.

Sim, mas gostaria de esclarecer algumas coisas relacionadas a essa afirmação.

Sobre uso de material para o ensino de LMPV[:]

Um dos problemas que observo na adoção ou utilização de material elaborado para o desenvolvimento de leitura é a continuidade. Os materiais disponíveis focados em leitura trazem uma quantidade muito limitada de excertos ou obras para que se possa praticar a leitura musical à primeira vista (LMPV). Aqui observo um outro problema que é decorrente do entendimento do conceito de LMPV e da prática de leitura. Se pararmos para pensar um pouco sobre como se dá a aquisição de leitura textual, por exemplo, poderemos observar que existe um processo contínuo de leitura, que é realizado em diversas disciplinas da educação básica. Nesse momento, eu lembro o que Gordon comentou: que, quando alguém pede para que outro leia um texto, não pede que leia à primeira vista, mas simplesmente pede que leia. Os estudantes são estimulados continuamente a realizar leituras de textos e livros de acordo com faixas etárias e níveis de linguagem e vocabulário. Ao sair do ensino médio, após aproximadamente 13 anos de leitura textual, acredito que muitos concordam que os indivíduos estejam bem-desenvolvidos na leitura. Mesmo assim, o contato com textos contendo um vocabulário pouco familiar fará com que esse mesmo indivíduo competente quase que volte a seus anos iniciais de leitura. Para experimentar algo desse tipo, basta ler uma bula de remédio com aqueles termos técnicos descrevendo procedimentos, efeitos ou itens relacionados ao que o medicamento produz no organismo, bem como realizar a leitura de um parecer técnico de alguma área específica. Acredito que um médico seja muito mais competente na leitura da bula do que eu. Essa constatação me leva a imaginar que precisamos, assim com em leitura textual, de experiências diferentes, ou seja, de materiais musicais diferentes para que possamos desenvolver a competência em diversos estilos musicais. Essa minha observação pode ser corroborada por trabalhos científicos relacionados ao assunto.

Sobre o material do Hunt [:]

Um dos métodos que eu não conhecia e que me chamou a atenção foi o do Oliver Hunt. Vou tentar resumir o que eu penso sobre isso. Em alguns textos, Sloboda argumenta que a LMPV envolve diversas habilidades musicais e, dentre elas, ele apresenta uma série de relações entre as de percepção e as de leitura. Ele chega a comentar que a leitura musical seria algo como uma manifestação ou demonstração de percepção musical. Eu concordo bastante com essa afirmação, pelas características dos processos cognitivos envolvidos durante uma leitura. Embora a LMPV seja considerada

pela literatura como uma das formas de performance, como argumenta Palmer, ela é ao mesmo tempo o resultado sonoro traduzido através dos códigos musicais e dos processos cognitivos característicos da percepção. Para chegarmos mais próximos desse entendimento, pode-se pensar em cantar à primeira vista, que no meio musical é próximo de solfejar. Solfejar é considerado atividade relacionada à percepção musical, mas carrega em si as mesmas características da LMPV em qualquer instrumento. Existe um processo cognitivo ocorrendo na mente de quem executa a ação. O leitor vai ao mesmo tempo imaginando, cantando e ajustando sua performance. Ele é capaz de antecipar alguns materiais musicais e corrigir possíveis desvios antes da execução enquanto canta ou toca outros de uma maneira sincronizada, em tempo estabelecido. Existe todo um sistema perceptivo, cognitivo e mecânico envolvido na tarefa.

Antes de chegar aos comentários finais sobre o material do Oliver Hunt, gostaria de acrescentar uma discussão existente na área de educação musical. Qual a melhor abordagem para o ensino? Seria uma abordagem fracionada ou holística? Existe essa melhor abordagem? O que vem primeiro e o que vem depois? Qualquer educador, ao pensar em preparar materiais ou métodos para o ensino, se depara com questionamentos semelhantes. Nesse meio, acredito que seja fundamental observar e estudar casos de sucesso e que sejam decorrentes da experiência profissional. Esse é o caso do livro do Hunt.

Embora em trabalho anterior eu tenha encontrado um resultado diverso do que acredito, meu direcionamento tem sido em apresentar material gradativo para que os estudantes desenvolvam a LMPV. As orientações contidas nesse material entram em consonância com as orientações de Sloboda e pretendem desenvolver habilidades relacionadas à leitura como uma atividade integrada de performance e percepção musical. São elas:

Cantar e tocar

Contar e tocar

Falar a digitação e tocar

Uso de padrões, limitar as notas por região

Apresentação do conjunto de notas no início de cada exercício

Uso de um grupo específico de figuras de tempo

Assim, vejo a possibilidade de utilizar a maioria dos materiais. Não sei se eu descartaria o uso de algum, pois dependeria da necessidade apresentada pelos estudantes.

Utilizo os livros do Royal Conservatory of Music, o *The Guitar Series*. Embora o material não seja um método e não tenha sido elaborado com a finalidade de desenvolver a leitura musical, ele traz uma série de obras de compositores de diversos períodos musicais, dispostos em dificuldades gradativas, através de nove volumes. Isso facilita a indicação de obras para a leitura. Considero interessante essa obra, porque foi elaborada por um grupo de professores violonistas.

3. A partir dos métodos que você escolheu na questão anterior, como você os organizaria em um plano de estudos? Por favor, justifique suas decisões.

Talvez eu não organizasse especificamente um programa, mas utilizaria os materiais de acordo com o nível de leitura a desenvolver. Coloquei algumas observações que fiz.

Roberth Benedict – Iniciante

Stevens – Iniciante

DODGSON e Quine – Intermediário

Estudos do PPA – gradativos e interessantes para aquisição de padrões

Danner – Interessante para padrões

Passalacqua – Interessante para padrões

Hunt – Bom para aquisição de padrões e desenvolvimento da percepção

Bogo – Gradativo e bom para aquisição de padrões

Eu utilizaria os materiais de Carcassi e Carulli como materiais para quantidade de leitura.

4. Concomitantemente à aplicação dos métodos, quais instruções ou conselhos você daria aos seus alunos visando desenvolver essa habilidade?

Em vez de focar os materiais, embora seja necessário dispor de materiais que possam ser utilizados para efetuar a leitura, tenho focado as orientações com relação à prática da leitura. É pensar que bons hábitos produzirão bons resultados. Algumas orientações são decorrentes de leituras realizadas por mim durante minhas pesquisas e

outras orientações decorrem de uma prática ou observações da prática. Então, vou tentar organizá-las aqui.

Tenho percebido, através de relatos de pesquisas e da prática de instrumentistas de sopros, que, em grupos como bandas filarmônicas no Brasil, é comum que os participantes iniciem a leitura de partituras antes de tocarem um instrumento. Sei que os educadores musicais procuram estimular o desenvolvimento musical de uma forma mais integrada, mas o que vemos com frequência é que instrumentistas de sopros têm demonstrado uma melhor leitura em relação a outros instrumentistas. Essa última afirmação está fundamentada em bibliografia que posso citar se necessário. Aqui no meu estado, por exemplo, os interessados em ingressar em banda filarmônica têm que cumprir livros inteiros de solfejo antes de poderem iniciar em um instrumento. O “solfejo” que os maestros de banda exigem não corresponde a entoar a altura correta da nota como conhecemos na academia. Eles exigem apenas que a pessoa fale o nome da nota com a rítmica correspondente. Ou seja, na minha perspectiva isso faz com que os instrumentistas desenvolvam mais um senso rítmico que propriamente a execução correta da nota. Então, nesse caso, o ritmo é mais importante que a altura. Isso pra mim é importante, pois me faz pensar que, se um instrumentista souber executar o ritmo de um trecho corretamente, o que lhe falta são as notas. Considero isso como uma camada de leitura que não especificamente signifique construir um bom leitor, mas acredito que abre caminho para que uma pessoa desenvolva a leitura mais rapidamente. Além dessa observação, existe um trecho de orientações sobre o desenvolvimento de leitura em que Lehmann e McPherson argumentam que os leitores devem estabelecer um certo fluxo de leitura e que o estabelecimento de um tempo é fundamental para o desenvolvimento de leitura. Apresentam as seguintes possibilidades de desenvolvimento da execução rítmica:

- Execução só das divisões rítmicas com batidas sobre alguma superfície ou palmas (ou outras formas de movimento rítmico corporal)
- Contagem na partitura, desenhando linhas verticais que indiquem o alinhamento das notas
- Prática de leitura com um metrônomo ou um *playback* MIDI
- Tocar em situações de acompanhamento ou conjunto

Com base nessas informações, oriento os estudantes a desenvolverem uma leitura rítmica fluente para que a preocupação se volte para os movimentos adequados para a execução das notas ao violão.

Para que a localização das notas ocorra de maneira fluente, acredito que os estudantes devem memorizá-las. Para isso, a repetição, embora não seja a maneira mais eficiente, nesse caso é uma das utilizadas. Acredito que um material organizado em estruturas lógicas podem contribuir para essa memorização. Para facilitar essa memorização, utilizo algumas estratégias:

- Conhecer regiões e desenhos (combinação de dedos sobre o diapasão do instrumento) de escalas, acordes, e intervalos. Solicito que aprendam escalas em diferentes desenhos. É muito frequente encontrarmos estudantes que conhecem acordes básicos, mas essa relativa facilidade se dissolve ao pedirmos que montem os acordes nas várias combinações possíveis no diapasão. Acredito que essa dificuldade é decorrente da falta de conhecimento de intervalo ao violão. Dessa forma, peço que os alunos pratiquem a montagem de intervalos de acordo com a fixação de uma nota base. Por exemplo: fixar uma nota na quinta corda como base e realizar todos os intervalos possíveis com as cordas mais agudas. Essa montagem deve ser feita com digitações diferentes. Dessa maneira, eles podem visualizar os desenhos que devem ser memorizados. Essa atividade ajuda na montagem de acordes e memorização das notas.
- Outra coisa é realizar a leitura de músicas que apresentam regiões progressivas. No meu caso, utilizo os livros do Royal.

Também é preciso melhorar o intervalo olho-mão (*eye-hand span*). Existem pesquisas que demonstram que os melhores leitores demonstram maiores intervalos olho-mão. Esse intervalo depende de alguns fatores relacionados à cognição, um deles é o reconhecimento de padrões. Os padrões são obtidos através dos materiais como comentado, mas é necessário controlar a movimentação ocular para que possa tornar a leitura mais fluente. Olhar adiante enquanto se toca algo que já foi fitado é fundamental para isso. Parece óbvio, mas tenho observado em pesquisas e atividades de ensino que os estudantes movimentam os olhos sem estabelecerem uma lógica ou padrão. Então oriento que olhem adiante enquanto tocam algo que já foi visto. Além dessa orientação, estabeleço parâmetros para que treinem esse movimento ocular.

Dois deles estão relacionados ao ritmo. Um ao andamento e outro ao momento de movimentar. Comentei os dois juntos, pois são relacionados. Primeiro, o estudante deve estabelecer o que eu chamo de andamento confortável para a leitura. Esse andamento se refere a uma velocidade na qual ele consiga manter um certo fluxo de notas com um mínimo de interrupções. Normalmente, minha sugestão para encontrar esse tempo é que eles olhem as partes mais curtas de tempo. Por exemplo, se a partitura tiver semicolcheia, ele deve pensar em que velocidade consegue executar quatro semicolcheias enquanto lê. Para o segundo parâmetro, que se refere à movimentação ocular, oriento que ele trabalhe com bases de tempo. Por exemplo, um estudante que nunca exercitou olhar adiante provavelmente vai me falar que não consegue administrar essas informações em sua memória de trabalho, assim, eu estabeleço uma base de tempo para que, ao chegar naquele tempo, ele movimente o olho: uma partitura com semínimas — olhar a semínima seguinte enquanto toca a anterior. Se isso for feito com metrônomo, ele pode a cada batida do metrônomo ler a próxima nota. Esses intervalos podem ser ampliados de acordo com o desenvolvimento dessa memória. Lembro sempre aos estudantes que os padrões existem, e que eles podem considerar os padrões como referência para a movimentação ao invés do tempo. O tempo nesse caso é apenas para um treinamento mais eficiente.



Universidade Federal do Paraná
Setor de Música e Artes Visuais/Artes, Comunicação e Design
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento

Eu, [redacted], autorizo Danilo Bogo, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música, a utilizar, estritamente para fins acadêmicos, as informações por mim fornecidas no questionário acima. O material coletado faz parte do processo de coleta de dados da pesquisa de doutorado que tratará sobre a organização de planos de ensino para o desenvolvimento da leitura à primeira vista no violão.

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.

[redacted], 04 de Março de 2020.
(cidade) (dia) (mês) (ano)

Titulação/Nome: [redacted]

Cargo: DOCENTE

Universidade: [redacted]

²⁰⁶ Como o professor não autorizou a utilização de seu nome real, o mesmo foi rasurado no documento, e o original se mantém em posse do pesquisador.

ANEXO D – Entrevista com prof. Fabio Adour (acesso 2)

Relatos dos professores acessados via aplicativo *Whatsapp*®. As transcrições foram realizadas com o auxílio do aplicativo *SpeechToText*® e do software de gravação *Reaper*®. Informações pessoais e palavras da linguagem informal que não interessam à realização deste trabalho foram suprimidas e substituídas por (***) . Todos os aplicativos utilizados nas entrevistas e nas transcrições são de acesso gratuito.

Perguntas iniciais:

- 1) Discorra sobre a atividade de leitura à primeira vista no seu cotidiano de intérprete e de professor de instrumento.
- 2) Você autoriza o uso do seu nome no corpo do texto da tese em questão ou prefere que seja usado um pseudônimo²⁰⁷?

Respostas e continuidade:

Fabio Adour - 16/07/2019, 17:31 - Cara, é muita coincidência, tava falando do seu trabalho hoje, que eu tenho que te responder. Eh...acabei de receber o telefonema de uma aluna da Unirio querendo falar sobre leitura à primeira vista (risos). É totalmente absurdo! Eh.. e assim, a gente tava, eu até falei, vou ter que falar com o Danilo pra ver se ele tem alguma revisão bibliográfica já feita, porque ela tem q fazer primeiro o estado da arte que você já deve ter, mais ou menos, feito, né?. É absurda a coincidência! Você deve ter algum... “paranauê” aí hein cara !! (risos). (***) E, assim, eu ia tentar responder agora, eu estava muito atolado, peço desculpas. Assim minha vida foi, assim, virei do avesso nas últimas semanas por causa de bancas de concurso, bancas de magistério (eu como integrantes da banca)... Eh.. T.H.E. (teste de habilidade específica), Concerto (aqui estudando violão), ajudando aluno de mestrado, qualificação de aluno de mestrado, assim, virei literalmente um super-homem, mas assim fica mais fácil, realmente, a coisa das duas perguntas, mas eu tento responder elas e também responder o questionário mais longo que você fez, que foi realmente a razão pela minha dificuldade, que falei: cara

²⁰⁷ A partir daqui, o consentimento do uso do nome real ou do pseudônimo do entrevistado é feito durante a entrevista. Não há assinatura de termo, mas a declaração literal do entrevistado.

não vou ter tempo de fazer isso. Eh... mas eu vou te ajudar agora inclusive porque agora tem, inclusive, pessoas interessadas no seu trabalho. Então, eu preciso fazer com que o seu trabalho ande pra frente, a gente precisa dele, ok!? Pode ficar tranquilo que eu vou dar um jeito de responder ambos os formatos. Abraço.

Fabio Adour - 16/07/2019, 17:36 - Já te respondo agora porque são muito simples mesmo, você já vai ter a resposta. Quanto ao uso do meu nome, pode usar, não tem problema nenhum (inclusive o Nicolás já fala pro mundo todo que eu leio bem e ferra, né?!). Eu preferia que não falasse, mas já que já tá, já virei figura, figurinha pública sobre esse assunto, então... dane-se). Agora, “sobre a atividade de leitura à primeira vista no meu cotidiano de intérprete e de professor de instrumento”, assim, é... Eu vou falar primeiro do meu cotidiano de intérprete até porque eu não tô dando aula de instrumento oficialmente assim. Eu estou dando aula particular só, porque na UFRJ, eu sou professor de percepção. Dei aula muito de instrumento na UFMG e posso falar desse passado que acabou em 2011, entendeu? Mas, de qualquer modo, ele se relacionou muito com a minha atividade como intérprete. Eh... vou contar uma anedota que todo mundo gosta de ouvir (é um pouco longa, mas é divertida), que é o seguinte: quando eu entrei na Unirio — fiz faculdade lá como o Nicolás na Unirio — eh... na época, era muito diferente o vestibular (***), dos 16 candidatos (***), sobrou [sic] seis pessoas (***). E [o Nicolás] disse para cada uma das pessoas porque que ela tinha ficado entre as seis primeiras. Tinha três vagas e eles passavam o dobro para uma outra fase [para] definir quem seria o primeiro, segundo [e] terceiro lugar. Então, dessas seis pessoas ele falou: você foi o primeiro lugar por causa disso, por causa disso; você, o segundo por causa disso, disso e disso; você terceiro, por causa disso e disso, e assim por diante. E eu lá, nada de ser chamado, demorou. Quando chegou a quinta posição e falou: você. Você ficou em quinto lugar porque você é a melhor leitura que eu já vi na minha vida. Eu tinha lido aquele Carcassi ([canta a melodia]) nessa velocidade com 17 anos. Eh.. ih...., eu nao sabia que eu lia bem, eu não via a prova dos outros (ela era fechada), então, eu tomei um susto, assim. Até porque eu achava que eu tocava bem, não que eu lia bem. Ele disse que não tava tocando bem e que eu lia bem. Aí depois, quando eu comecei a ter aula com ele lá na Unirio, ele começou a tentar entender e me cobrar disso, né: como é que eu lia bem?. E a gente descobriu, eu e ele, a gente descobriu juntos: é porque eu improviso, inconscientemente. Então, se eu for fazer uma uma improvisação de jazz, por exemplo, em Dó maior, C, Am7, Dm, G7; eu vou começar assim: [fala acelerada] sai da sétima lá

do Dó fui pro Do# (que é a sensível de Dm), agora subi pro Dm79 e parei na 9 que é o Mi (que é a 13ª do G) e depois vira a 13ª menor (vira Mi b). [fala em andamento normal] E eu tô falando me...assim, metade não, um décimo do que eu tô pensando enquanto eu tô imaginando essa improvisação. Então eu domino o braço do instrumento, esse é um lado que você pode colocar aí bonitinho na tese. Se quiser, depois falo mais formalmente que eu tô falando muito informalmente. Eh... meu domínio do braço é enorme, então eu não tenho dificuldade de achar a nota. O código musical, ler o papel, nunca tive dificuldade porque eu fiz curso de teoria na adolescência, então eu sempre tive contato com as bolinhas, né. E aí depois, quando eu comecei a tocar mais violão clássico, eu já estudava improvisação há muito tempo, e a coisa interferiu e eu não sabia que tinha interferido, eu não percebi, não foi proposital. Simplesmente eu dominava o braço e aí por isso eu lia bem as coisas. Eh... Então esse foi o meu processo como intérprete e até hoje ele funciona dessa maneira: continuo estudando improvisação, continuo dando aula de guitarra; uma série de coisas que continua me ajudando. O que pode diferir de uma atuação mais recente é que tem coisas às vezes muito enroladas, tipo assim, coisas de ritmos muito complexos — tipo Kampela que eu toco — que aí não adianta, nem uma leitura à primeira vista vai dar conta daquilo, você que tem que decifrar primeiro. Mas ainda assim, meu domínio do código é muito alto, eu estudo muita música contemporânea, eu estudo muita harmonia — eu tenho um tratado, um livro sobre harmonia — tudo isso ajuda nessa conscientização do braço do instrumento e do próprio..., não só do código musical escrito, mas do próprio sistema musical, seja tonal ou não tonal etc. Então essas coisas me ajudam até hoje. Então, eh...eu não sei se eu te respondi, mas depois eu vou tentar, hoje não vou ter tempo, talvez amanhã também não, mas talvez lá pro final de semana, no sábado, eu tenha tempo de olhar essas questões do e-mail. E aí eu respondo elas também e você usa o que for melhor: ou esse depoimento ou o que está lá. Desculpa a mensagem enorme, mas eu achei que para você era legal já ter um *feedback* mais rápido. (***) Um grande abraço.

Fabio Adour - 16/07/2019, 17:44 - Faltou falar também a atuação como professor na UFMG. Na UFMG, eu dei aula de bacharelado bem tradicional assim. Então, tive alunos com problemas de leitura e tal. Eu estimulava um caminho semelhante ao que eu passei: que é a improvisação. Como estimulava sempre a música popular, então estava de acordo com a minha estética — vamos dizer assim. Então... eu estimulava eles, mas nem sempre fazia efeito assim. O fato é que eu não desenvolvi lá uma questão da leitura,

mas a gente cobrava do aluno um esforço. Eu tive até um caso de um aluno uma vez que foi tocar um trecho de Bach, no meio que eu pedi, da Fuga BWV 997, e ele não conseguia. E ele foi voltando. Estava, tipo assim, a música já tinha andado quatro minutos pra frente. E ele foi voltando, teve que voltar até o início para conseguir tocar, porque ele não conseguia ler um compasso do meio. E eu não sabia resolver isso, apenas a gente reprovou ele e falou que ele tinha que voltar a estudar lendo. Foi o único recurso que a gente inventou, sei lá, você pode até decorar a música, mas você tem que estar sempre lendo — até para você poder estudar mais sistematicamente, né. Ele reprovou aquele período e depois ele realmente resolveu esse problema, mas ele não melhorou a leitura, ele apenas mudou a forma de estudo. Antes, ele decorava tudo e esquecia a partitura e ele passou a manter a partitura, foi isso que ele fez. Mas eu não desenvolvi, enquanto era professor, uma linha de leitura assim: ah... vamos tentar por esse caminho e tal. Dava as ideias que tinham sido funcionais comigo assim, mas é sempre um problema. Acho que hoje em dia ainda é pior, porque as pessoas estão muito ligadas em vídeo, em olhar. Essa coisa do WhatsApp, essa cultura do vídeo. Deve ser muito pior, eu não dou aula agora [de violão especificamente de maneira institucionalizada] então não posso falar. Particularmente, eu tenho tido esse problema, mas particular não é institucionalizado, então não deve valer muito. Mas, de qualquer modo, eu vejo, sinto pelo menos, que há uma piora, né, essa coisa está pior agora por causa desse imediatismo das pessoas, falta de paciência. Eu mesmo posso falar por mim: toda vez que eu vou ler uma música nova, dá uma preguiça. Por mais que eu tenha facilidade, né, a velhice também tá começando a pegar eh... dá uma certa preguiça. Mas eu resolvo com o metrônomo, boto tudo devagarzinho, metrônomo bota bem lento, sempre sai. E aí pronto: minha leitura não tem problema de achar as coisas, então já começa a tocar, já começa a sair e a coisa anda. Uma dica que eu dou para quem tá começando: não tenta ler! — “Ah... vou dar aquela primeira lidinha”; isso não funciona. Aquela primeira lidinha vai ser uma porcaria de lidinha e não vai te ajudar em nada. Lê logo de verdade lento, e quando se aumentar a velocidade, você vai ter uma noção da música. Mas inicialmente decifre — ainda mais se for difícil — decifre quatro vezes mais lento, oito vezes mais lento se você precisar. Então, desculpa mais essa gravação enorme, mas achei que faltou falar um pouquinho da UFMG. Que também não é muito rica, é uma parte meio pobre assim, uma relação com a leitura pobre na minha atuação didática. Abraço.

Danilo Bogo - 16/07/2019, 17:43²⁰⁸ - Oi, Fabio. Tudo bem, cara? Primeiro prazer em te conhecer, agradeço já a resposta que você me passou, já me dá ideia, já me dá muito material para trabalhar. Eh... bom, que coincidência legal, que bom! Que bom que essa pessoa está também pesquisando sobre isso. No e-mail que eu te mandei, tem vários métodos que eu consegui colher durante o tempo que eu tenho pesquisado sobre isso. Tem uma série de estudos que eu compus também. E eu acho que vai ser bom para essa aluna. E, se ela quiser trocar ideia, trocar material: pode passar meu e-mail para ela, meu WhatsApp. Com todo prazer, o que eu tiver já conseguido, eu passo para elas os PDFs etc. Eh... acho que é isso. Se você puder fazer o e-mail lá, vai ser vai ser lindo também. Porque lá tem esse material, né. Você não precisa necessariamente ler todo ele, mas é, com a experiência que você tem, você dá uma olhada em cima e vê, mais ou menos, como você pensaria em um plano. Coisa simples como: começaria por aquele método por causa disso; e depois passaria para esse e para aquele outro; ou aquele eu não usaria porque achei desorganizado, ou achei que é mal-feito, sei lá.... é só isso que eu preciso, sabe: a terceira questão. O resto são questões que você responde facilmente também, não é muito... a mais trabalhosa é a terceira mesmo. E, principalmente se você tem algum método seu, sinta-se aberto aí a citar coisas que eu também não estou falando, que eu não estou sugerindo. Mas eu já estou bastante feliz com sua resposta. Está bem difícil conseguir essas respostas. Está todo mundo sempre ocupado, né? Eu entendo totalmente. Então, por isso que eu fui por esse caminho um pouco mais fácil, que eu te mandei aqui. Se você conseguir fazer os dois (o outro e-mail também), vai ser lindo. Ótimo Fabio, já agradeço de antemão. Muito obrigado mesmo.

Fabio Adour - 16/07/2019, 17:49 [escrita] Vou responder o do e-mail sim, com certeza!!!

Fabio Adour - 16/07/2019, 17:51 [escrita] Quanto à bibliografia, para indicar, eu nunca "catei" muito, porque eu não precisava. Agora como orientador é q vou ter que correr atrás. Se eu achar algo que eu não tenha visto você citar, te falo!

Danilo Bogo - 16/07/2019, 17:56 - Achei bastante interessante que você falou Fabio. Uma coisa que eu queria te perguntar, escutando as suas respostas aqui, quando você

²⁰⁸ O WhatsApp considera o início da gravação das mensagens como referência, mas só coloca na *timeline* quando a mensagem é terminada. Dessa forma, apesar da numeração de horas não bater, a ordem cronológica está correta.

fala da improvisação e tal, eh... em relação a isso você acha que... o que que a escuta interior, a sua escuta — a sua audição que a gente chama (ou sei lá o quê) — o que que a sua escuta interior influencia nisso. No sentido assim de prever coisas ou... entende o que eu quero dizer? Deu para entender que o seu conhecimento do braço é muito bom, mas e o quê... essa música que tá na cabeça, até que ponto ela ajuda você, entendeu? Ou você acha que é uma coisa mais mecânica mesmo. Você acha que você transforma o símbolo notado em movimento; ou você acha que esse símbolo notado vira som na sua cabeça e depois que ele vira movimento, entendeu? Você poderia falar um pouquinho disso?

Fabio Adour - 16/07/2019, 18:05 - [Áudio de 10 seg., em andamento rápido, improvisando e cantando ao mesmo tempo no estilo de jazz]

Fabio Adour - 16/07/2019, 18:07 - Não divulga isso para ninguém.... (risos) porque odeio minha voz. Mas, assim, isso é uma prova de que eu tenho um som na cabeça, mas eu não sou tão a favor da ideia de ouvido interno. O que acontece na leitura, que é muito útil como relação a coisa de dominar o braço, e a dominar muito a música popular e harmonia — essas coisas —; é que você, quando toca uma coisa que não é o que você espera, quando você erra, é muito evidente. Então, você tipo... eh, o ouvido é muito imediato na leitura assim. Se você erra uma casa [por exemplo]. Já vi gente estragar a gravação porque não viu que tocou uma casa acima. Isso é impossível acontecer comigo. A minha implicância com o ouvido interno é a seguinte: tem muita gente que usa isso como poder, como uma forma de você fazer *bullying*, de fazer tipo uma opressão. Tipo assim [muda o tom da voz]: — “você tem que desenvolver o ouvido interno e esse negócio de depender do instrumento”; não, isso é absurdo! Ninguém tem ouvido interno para imaginar uma sinfonia, no máximo, uma pecinha de piano, outras coisas que você já toca. Você tem ouvido interno [porque] você tem memória. Então, na verdade, tem muito a ver com memória. Eh... então ela ajuda muito na leitura nisso, uma espécie de um feedback contínuo de que as coisas que você está fazendo estão fazendo sentido. E numa leitura de uma música nova eh..., que você está lendo à primeira vista, coisas que não fazem sentido, porque não tem memória no seu espectro de conhecimento harmônico e do sistema tonal — ou de qualquer outro sistema — vai ajudar também. Então, o ouvido, ele é muito importante nesse aspecto sim. Eu não sei se eu te respondi, mas de qualquer modo não é uma coisa puramente de dedo. Tem um pouco de dedo,

mas ele é muito integrado com o som. Então, isso no meu caso, outras pessoas eu não sei. Acho que tem muita gente que improvisa aí por dedo, mas no meu caso é muito misturado.(***).

Danilo Bogo - 16/07/2019, 18:10 [escrita] - Ótimo. Respondeu sim !

Danilo Bogo - 16/07/2019, 18:27 [escrita] - Agradeço sua ajuda Fabio e aguardo a resposta do e-mail. Boa noite pra ti. Abs

Fabio Adour - 16/07/2019, 18:28 [escrita] - Boa noite

ANEXO E – Entrevista com prof. Alisson Alípio (acesso 2)

Relatos dos professores acessados via aplicativo *Whatsapp*®. As transcrições foram realizada com o auxílio do aplicativo *SpeechToText*® e do software de gravação *Reaper*®. Informações pessoais e palavras da linguagem informal que não interessam à realização deste trabalho foram suprimidas e substituídas por (***)). Todos os aplicativos utilizados nas entrevistas e nas transcrições são de acesso gratuito.

Questões iniciais:

- 1) Discorra sobre a atividade de leitura à primeira vista no seu cotidiano de intérprete e de professor de instrumento.
- 2) Você autoriza o uso do seu nome no corpo do texto da tese em questão ou prefere que seja usado um pseudônimo?

Respostas e continuidade:

Alisson Alípio - 18/07/2019, 00:53 - (***)), mas eu com a questão da leitura à primeira vista eu sou, eu sempre fui meio taxativo, né? Bom, eu vou falar aqui, daí depois você reformula aí conforme você precisar. É, porque a minha atividade com leitura à primeira vista, ela começou assim formalmente né, na faculdade onde a gente tinha essa disciplina. Só que eu, por exemplo, eu fui dispensado da disciplina, porque eu tinha uma leitura muito boa, então não precisei cumprir acho que uns dois anos, não sei, e eu lia bem. E eu atribuo né, inclusive hoje eu leio muito bem né, até me orgulho de ter uma boa leitura, apesar de que eu não vejo necessidade para muita coisa né, eu acho que leitura à primeira vista acaba sendo bom assim pra, justamente para essa finalidade, você pegar uma obra e sair lendo, mas isso, o sentido que faz isso, se não for pra um exibicionismo para alguém, vai ser, claro, vai tocar com um amigo, vai fazer um duo, já dá uma lida nas obras né, a coisa já flui e tal né. Só que eu não sei se é o tipo de coisa que se aprende, porque eu acho que ela está ligada a uma outra coisa, e que daí todas as pessoas que eu vi, que eu conheço que leem muito bem, elas têm isso em comum, que é um contato com a música muito cedo e basicamente uma fome de violão né, uma coisa assim da pessoa tocar bastante repertório né, conhecer estilo, conhecer... Na verdade, eu acho

que a leitura à primeira vista ela não é uma uma coisa à primeira vista, é uma coisa que a gente presume enquanto está lendo. Então eu, se eu estou lendo, se me der uma coisa para ler e eu saço qual que é o estilo, qual que é o “jeitão” da obra, eu meio que consigo inferir o que que vai acontecer e com uma grande probabilidade de acerto, né. Eu leio mal ou pior né justamente aquilo que eu não domino né, por exemplo, a música contemporânea, com muito símbolo que eu desconheço, com uma coisa que eu não faço ideia como é que soa aquilo né, mas isso eu estou falando, assim, uma música bem de vanguarda, uma coisa, né, que nem usa notação tradicional né, mas eu leio, se você me der qualquer coisa aí que tenha nota, eu leio. Mas eu acho que tem a ver com isso, porque eu sempre estudei muito repertório, eu tocava tudo que era partitura que eu tinha em casa eu saía tocando, queria ler, queria saber, as músicas que meu pai tocava eu queria tocar também né, eu pegava os métodos e ia ler, então você meio que vai criando uma habilidade assim. Outra pessoa que eu conheço que é assim também, e que lê em outras claves também, é o Fabio Zanon. Outra pessoa que lê muito bem à primeira vista é o Daniel Wolff. E então é isso, o que eu vejo assim é que isso tá ligado justamente a esse histórico né, da pessoa conhecer algum repertório e ter essa capacidade de inferir o que que vai acontecer na obra, então é basicamente uma capacidade de previsão né. Aí tem outras questões que eu acho que facilitam, hoje mesmo eu tava lendo, eu recebi hoje uma edição que eu comprei do Manuel Barrueco, daquelas obras espanholas do Albeniz né, e eu tava lendo lá *Aragón*, que é em Fá maior, e *Castilla*, que é em Fá # maior. Então em Fá sustenido maior é uma tonalidade meio estranha pra gente né, é difícil ter uma obra assim, com tantos sustenidos e então é claro que isso dá um pouquinho mais de trabalho, porque você lê ali um Mi, que o teu impulso é tocar a primeira corda solta, mas você tem que ter em mente que aquilo é sustenido, então ele nunca vai ser solto né, vai ser sempre uma nota presa, mas isso no começo ali deu algum trabalhinho assim, mas depois foi né, foi uma questão assim de acostumar com a tonalidade né, você vê que, mesmo obra assim, eu não tive grandes dificuldades, eu dei uma tropeçada ou outra, eu recebi a música hoje e hoje eu tô tocando ela do começo ao fim, lendo né, claro, me batendo um pouco com as pestanas, que ela é toda cheia de pestana, mas ela tá fluindo, se eu pegar ela num ritmo confortável, num andamento confortável, eu vou do começo ao fim. E, então é isso, mas claro, talvez essas tonalidades incomuns, eu acredito que isso seja o que mais dificulte a questão da leitura à primeira vista. Aí vem a parte chata né que...

Alisson Alípio - 18/07/2019, 00:59 - ... me cortou aqui por algum motivo, mas aí o que eu ia falar é que aí vem a parte chata, da minha parte, que eu não vejo a leitura à primeira vista como uma habilidade que a pessoa adquire. Agora, o que eu acho estranho assim é ter métodos para ajudar nisso, sendo que, na verdade, eu acho que leitura à primeira vista é uma coisa inútil, a menos que seja nesses dois casos né, ou de um exibicionismo ou você ter essa necessidade de dar uma lidinha nas obras pra tocar com alguém. Talvez isso seja importante para um músico de orquestra, não sei, mas aí vem aquela outra questão, pô, um músico de orquestra que não tem uma leitura à primeira vista boa, aí eu acho meio estranho, porque os caras tocam uma linha e sei lá né, não dá pra dizer assim que é uma habilidade que a pessoa precisa, pela necessidade ali acho que ela vai adquirir, então eu não sei, mas pode ser preconceito meu, pode ser uma completa idiotice, tanto é que tem gente que estuda isso a fundo né, tem livros, tem trabalhos acadêmicos, isso gera interesse, a prova disso é, né, você tem interesse sobre isso. Mas eu fiquei sentido por isso assim, porque (risos) talvez de não contribuir tanto com teu trabalho por ter essa visão, por isso que as minhas respostas seriam negativas, porque eu não uso nenhum método, eu não prezo por isso e os meus alunos, eu acho que eles acabam tendo uma leitura à primeira vista boa ou razoável no que compete às nossas aulas, eu acho que é mais por essa questão de eu falar muito de padrões musicais, de estilo, coisas que vão se repetir, e que eles podem se acostumar com isso, e talvez isso possa acrescentar alguma coisa aí na parte cognitiva do estudo, mas eu não prezo assim por uma... por algo que seja metódico, de: "ah não, você precisa ter isso". Acho que é uma coisa que vem, acho que vem com a prática sobretudo de quem estuda, e eu não conheço pessoas que não têm um histórico de estudo e de repertório que tenham leitura boa, geralmente são pessoas que se batem para ler figura e não é nem questão da obra, se batem para ler o ritmo. Então não sei, acho que é meio por aí que eu penso sobre a minha atividade como intérprete, acho que é isso né, e eu considero que a minha leitura é boa, mas acho que isso tem muito mais a ver com o meu histórico de estudo de obras né, eu já li muita música barroca por exemplo né, eu já li tudo o que é do Bach, eu já estudei né, já toquei bastante coisa, então é claro, se eu for pegar alguma coisa do Bach ou mesmo um barroco qualquer, já está tão claro pra mim assim o que acontece e meio que tão certo qual o caminho que a música vai tomar que meio que vai indo assim, sabe aquela coisa de você virar a página, está estudando algo, você vira a página, mas você já sabe o que vinha depois, você já se adiantou, tocou, então isso acontece muito. Peça clássica então, nossa, peça clássica é bater o olho e sair tocando, acho que isso é o que

me desanimou um pouco de estudar, porque eu acabo aprendendo muito rápido as músicas, eu realmente aprendo em uma velocidade incrível e passo pouco tempo então com o instrumento, eu não fico ali tocando muito, estudando muito não, só que daí tem o lado ruim né, que também da mesma forma que vem, vai embora (risos), as coisas que eu mais lembro hoje são as coisas mais antigas, repertório que eu toquei há um ano, dois anos atrás, às vezes, eu não lembro nem como começa. E como professor é isso, eu realmente não ensino nada, não fico colocando isso como uma coisa a se aprender, acho que isso vem naturalmente, o que eu bato muito na tecla assim em aula é a questão do aluno conhecer o que ele tá tocando, saber que, em qualquer música, você vai encontrar padrões, e esses padrões são previsíveis, então acho que isso acaba interferindo aí na qualidade da leitura, quando você reconhece, você sabe o que vai acontecer.

Danilo Bogo - 18/07/2019, 11:46 - (*)** cara, legal ouvir suas considerações aqui, toda consideração é importante, mesmo negativa na questão dos métodos que você falou, tudo serve para a discussão do trabalho, isso é muito bom, gostei bastante. Bom, diferente de você, eu não tive o histórico de ter o violão de concerto em casa, o violão na minha casa era mais relacionado à música popular, música caipira, então quando eu cheguei pra estudar, eu não tinha uma boa leitura, diferente de você também, então isso me dificultava muito na preparação das obras mesmo. Quando eu estudava uma peça, demorava muito tempo para decifrar aquilo e eu decifrava e já decorava também e já largava a partitura né, de modo que eu não desenvolvi a leitura, fui desenvolver depois, até hoje estudo isso, tento tocar, e essa coisa de tocar muito repertório acho que é chave mesmo, tem que tocar, tem que sentar pra ler, etc, acho que foi interessante. Eu queria, se você pudesse ainda falar um pouco mais, você fala bastante dos padrões né, deixa bem clara a questão dos padrões, eu acho importante mesmo, a questão é, bom, os padrões ficam claros na música renascentista, barroca e tal, classicismo, século XIX começa a ficar um pouco mais aberto, a harmonia começa a ficar um pouco mais cromática etc., mas é, principalmente do século XX pra frente, esses padrões são menos é, como eu posso dizer? são mais difíceis de...

Danilo Bogo - 18/07/2019, 11:48 - então, igual eu estava dizendo, é a partir do século XX, século XXI, os padrões são mais difíceis de catalogar, digamos né, um padrão que se relaciona com o período assim. Então cada compositor desenvolve a sua linguagem

e tal. E isso, como você vê isso na leitura, digamos, mesmo na preparação da obra, se você, já entendi que você considera que a leitura à primeira vista não é tão importante assim, mas, essa velocidade de preparar, seria mais difícil? Teríamos que estudar todos os compositores ou a maioria dos compositores, os mais importantes? Como reconhecer esses padrões a partir do século XX? Essa é a minha [pergunta], se você pudesse falar um pouquinho mais sobre isso só, beleza? Desde já, agradeço a sua ajuda.

Danilo Bogo- 18/07/2019, 11:53 - Então, além dessa questão dos padrões e dos estilos etc., queria que você falasse um pouquinho mais sobre a música de câmara. Você falou no começo sobre a prática do duo etc. Se você considera que na música de câmara o preparo das peças é anterior mesmo, então não há necessidade de se ter uma boa leitura, porque a pessoa tem que chegar já com a peça de cor e saber a parte do outro etc.; ou senão, ou se a leitura tem que acontecer ao mesmo tempo, se ela é essencial para que a música de câmara aconteça, entende? Você falou um pouco, mas não ficou tão claro, acho que é isso, valeu.

Alisson Alípio - 20/07/2019, 10:42 - (***) não, pode até ser um pouco cruel da minha parte dizer que não tem importância, como eu falei, bom se tem até disciplina disso nas universidades é porque, com certeza, tem a sua importância. Eu não dou muita importância justamente por isso né, mas também a gente tem que destacar que eu também nunca precisei, nunca fui, exceto em bancas de mestrado e doutorado e acho que pra concurso público, ah não, no processo seletivo eu precisei também. Mas enfim, exceto para situações de banca assim, eu nunca fui submetido à situação de leitura à primeira vista, e, quando fui, também era tranquilo, mesmo em música de câmara ou música..., eu lembro de uma situação que eu tinha que tocar uma música do Dottori né, Maurício Dottori, e era um troço chato assim, então, mas, mesmo nessa situação, não foi uma coisa assim tão difícil né, então não sei, talvez tenha graus de dificuldade. Mas você vê, quando a gente tinha o quarteto de violões, tinha coisa que a gente decidia tocar, mas era, mesmo que a leitura seria fácil, — por exemplo, tocar um concerto de Brandenburgo que a gente já tinha aquilo na orelha, então, quando se conhece a música também, o conceito de primeira vista já se perde, porque ele é a primeira vista o olho na partitura, mas você tem aquilo no ouvido, você sabe pra onde vai, você meio que deduz ali —, mas, mesmo em uma obra assim, cada um lia a sua parte em casa e depois lia todo mundo junto num primeiro encontro para aquela obra. Mas daí já não sei, talvez

seja a questão de conceituar o que estamos chamando de leitura e o que estamos chamando de primeira vista. Bom, dito isso, então só pra fazer uma retratação, porque dá a impressão que eu praticamente desdenho da disciplina, do expediente de se ler, mas não é bem assim, é que pra mim realmente passa muito batido essa questão, passou muito batido na minha formação e eu, na verdade, eu tenho a opinião dessa coisa da importância para o músico, eu tenho essa mesma opinião em relação a outras coisas. E você pode ficar de cabelo em pé, mas, por exemplo, eu acho a harmonia uma coisa inútil, saber harmonia, saber funções, saber esse tipo de coisa, pode ser legal ali tudo pra você conhecer, mas, eu digo inútil enquanto intérprete, mas aí é uma outra discussão, é bem-polêmica, com certeza para 99% das pessoas que eu disser isso, vão achar que eu sou um louco né, porque onde já se viu, é praticamente uma heresia falar isso, mas é uma outra questão. Eu vou cortar o áudio aqui pra não ficar muito longo.

Alisson Alípio - 20/07/2019, 10:49 - Então, essa questão dos padrões né, é que, quando a gente fala em padrão, tem vários tipos de padrões, você vai pensar lá em música renascentista, não é necessária, ou barroca né, principalmente barroca, não é só uma questão motívica, de você reconhecer motivos e saber que eles se repetem, isso meio o que se mostra mais fácil na textura, mas às vezes é um padrão de encadeamento né, de um acontecimento, quando tem, por exemplo, retardos na música renascentista, ou você prevê que já vai ter uma imitação, são coisas previsíveis assim né, como se você fosse, sei lá, ouviu uma piada e meio deduziu o que vai acontecer, umas coisas assim. Não necessariamente um padrão de figuras, mas às vezes é uma coisa maior assim, né. Por exemplo, tem muita música romântica que você deduz do que aconteceu, que você sabe que vai ter tipo uma modulação estática assim né, apresenta um tema em modo menor, e ele faz toda uma preparação, você ouvindo aquela preparação, você já sabe que vai vir um modo maior, esse tipo de coisa meio que dá um clic no cérebro assim pra você entender, já que então mudou o modo, você vai trabalhar determinadas notas alteradas né, e esse tipo de coisa. Aí tem, claro, tem esses padrões de estrutura né, por exemplo, a questão de você tocar. Eu acho legal, por exemplo, a gente toca muita sonata, sonata clássica, e depois você, e não precisa ser uma grande análise, esse negócio de ficar dando nome pra cada coisa é bacana isso pra claro, pra propagar aí as teorias, pra dar nome aos bois, mas, na verdade, são coisas que a gente percebe, você saber assim que na sonata, quando você vai estudar ela, você vai ter reexposição de tema, você vai ter temas contrastantes, você vai ter desenvolvimento, você vai ter vários clichês ali né. E

isso acho que facilita, tanto na hora de ler e principalmente na preparação, a preparação fica mais rápida, porque você meio que sabe o terreno que você está pisando e então seria isso né, os padrões... são vários tipos de padrões, tem padrão de estrutura, padrão de polarizações harmônicas né e tudo isso vai ficando na orelha, fica fácil pra estudar, fica fácil pra ler e, deixa eu fazer um outro áudio.

Alisson Alípio - 20/07/2019, 10:56 - Bom, pensar por período assim aí dá muita coisa né, assim de pensar século XX, né, padrões do século XX, aí dá muita coisa e nem teria essa pretensão de tentar pensar, né, o que que seria padrão no século XX, a gente pode pensar assim, alguns padrões do instrumento, que é, por exemplo: o idiomatismo. Então, se você toca obras escritas para violão, principalmente de compositores violonistas, fica muito mais fácil de você encontrar padrões mecânicos. Então, você vai ver muito paralelismo de acordes, fórmulas funcionais de arpejos, fórmulas funcionais de escala, né, que daí é uma coisa mais determinada pelas circunstâncias de mão esquerda e mão direita, né, de como a mão esquerda vai se comportar e aquilo vai refletir, na verdade, uma técnica. Então, você pega lá o Leo Brouwer, você vai encontrar muito isso no Brouwer, você pode ver que é sempre tudo muito cabeludo, ele escreve figuras rápidas com um ritmo truncado, só que, na verdade, tudo funciona, né, não tem assim uma..., é difícil encontrar na obra dele uma coisa que não funcione assim de você, nossa, não conseguir tocar, né, se você faz um dedilhado bom, uma fórmula, uma disposição favorável de dedilhado, a gente consegue tocar, às vezes até bem mais rápido do que ele escreveu, né, ou com um ritmo super preciso. Então essas coisas acabam ficando previsíveis. Você vai tocar lá a Sonata do Brouwer, tem uns trechos que você olha assim e dá até medo, só que daí você vai pôr na mão, ele flui, é uma coisa muito interessante. Aí isso já não acontece tanto com compositores mais escolásticos e que não são violonistas. Se você vai tocar, sei lá, o Britten, o Henze, ou o Berkeley enfim... esses compositores que também escreveram para violão, daí já é outra coisa, aí a gente já volta a pensar nos padrões de música mesmo, né. Só que daí fica muito difícil pensar o que seria padrão no século XX, acho que muita coisa se repete, por exemplo, de forma né, a gente tem sonatas neoclássicas né, então que, na verdade, traz uma linguagem contemporânea, uma estética contemporânea, mas numa estrutura mais conservadora, sei lá, uma coisa mais tranquila, inclusive o Brouwer faz isso né, uma estética contemporânea com formas bem-definidas né, AB, ABA e outras formas né. E, então, mas enfim, resumindo, acho que daí fica mais difícil pensar o que seria padrão por

período né, acho que é mais fácil pensar padrão por compositor ou por uma escola de compositores, às vezes até por nacionalidade né, mas é uma coisa que também não dá pra generalizar né, se a gente pega, por exemplo, o Sérgio Assad, que é um compositor contemporâneo, violonista e brasileiro, só que ele é mais escolástico do que compositores que a gente chama aí de *crossover* né. Ele se pega mais ao contraponto, mais à forma tradicional e não tanto com a questão de idiomatismos né. Idiomatismos no sentido assim, é claro que o que ele toca, o que ele compõe funciona bem no violão, mas digo idiomatismo assim de padrões mecânicos, tipo Villa-Lobos.

Alisson Alípio - 20/07/2019, 10:57 - Só que daí tem essa diferença né, entre preparação da obra e leitura à primeira vista né. Acho que talvez a leitura, a pessoa que tem a leitura boa, ela vai ajudar, claro, na preparação da obra porque vai ser mais eficaz, não vai ficar tropeçando tanto né, só que, ao mesmo tempo, para adquirir essa leitura, é necessário o tropeço. Então uma coisa alimenta a outra e vai crescendo junto, por isso que eu não boto fé na leitura, por ser uma capacidade...

Alisson Alípio - 20/07/2019, 11:00 - ... cortou, por ser uma capacidade cognitiva, eu não entendo assim como uma forma de você crescer nisso primeiro pra depois aplicar né, eu acho que é o contrário, eu acho que você faz o caminho tradicional, e isso vai se ajustando né, mas pode ser puro achismo meu, talvez exista um super-método que vai ajudar, ou alguma coisa assim que a pessoa vai, independente de quaisquer outras habilidades, ela vai ter uma leitura muito boa, mas enfim, ainda não vi, não vi acontecer. Como eu falei para você, as pessoas que eu conheço que melhor leem, são as pessoas que mais produzem no sentido de estudo de repertório. Agora, já estratégias de estudo de preparação da obra, aí já são várias habilidade né, inclui várias estratégias que você pode, por exemplo, trabalhar separadamente. Por exemplo, a preparação de uma obra, ela vai envolver várias fases, ou instâncias, passos, e uma pessoa ela pode muito bem teorizar toda a sua preparação sem necessariamente tocar bem, então ela pode identificar padrões, ela pode identificar estrutura, identificar problemas técnicos, fazer tudo isso previamente antes de começar sequer a ler a obra, então, essa pra mim é a diferença né, só que daí, pra mim, isso tem a eficácia, porque daí você consegue trabalhar as coisas isoladamente. Você pode, por exemplo, mapear toda uma obra sem necessariamente tocar ela, e do contrário também é verdade né, a pessoa pode tocar a obra pela insistência de ler as notas e aprender os caminhos e decorar e, na verdade,

aquela ficar alienada numa parte da memória ali e que a pessoa depois ela vai esquecer né, não sei se você já viu isso, sei lá, você deve ter já passado por uma situação assim, você pedir pra um aluno, ele tocou a obra e você tem coisas pra arrumar, aí você fala pra ele: “— ah, pega a partir ali da reexposição do tema”. A pessoa se perde, ela não consegue, ela tem que tocar a obra do início pra chegar ali e dali partir. Ela não consegue pegar, você fala: “— pega lá do ritornelo”; qualquer referência que você dê no meio da obra a pessoa não sabe, por quê? Porque o processo de estudo dela vai ser sempre assim, ela vai sentar e vai tocar a obra do começo ao fim, depois vai sentar de novo e vai tocar a obra do começo ao fim. Ou os trechos que ela tocar separados, ela não vai ter nenhuma referência, ela vai estar olhando para partitura, mas não sabe exatamente em que ponto está, sabe, parece que está sempre num labirinto, que tem que voltar do início pra saber onde vai virar.

Alisson Alípio - 20/07/2019, 12:47 - Bom, se for música de câmara com violão né, aí eu acho sinceramente que é improdutivo, às vezes, querer ler algumas coisas na hora, ainda mais com mais gente né, todo mundo querer ler na hora, não vejo como dar boa coisa. Como eu falei né, mesmo aqueles repertórios mais..., que era só semicolcheias e etc., mesmo isso a gente levava alguma coisa pronta assim, sei lá, escalas já digitadas e resolvidas para não ficar catando nota, decidir se ia fazer pestana e tal. Agora é diferente de você falar de leitura à primeira vista para orquestra, porque, sinceramente, pegar uma linha de flauta e de violino e dizer que tem dificuldade pra ler?, Acho que tem que saber ler ritmo né, não pode titubear e, claro, vai ser outra dinâmica, outra coisa. Ou pegar um quarteto de cordas e vai ler Mozart, Haydn. Isso aí a gente lê à primeira vista em clave de Fá. Então, daí é uma comparação meio, é que eu vejo muita gente falar assim: “a não, mas veja um músico de orquestra e não sei o que”, mas músico de orquestra toca uma linha, com trocentos tempos de pausa né, é outra coisa.

Alisson Alípio - 20/07/2019, 12:52 - Ou então quando se fala da leitura à primeira vista de um pianista né, um pianista acompanhador, que também é uma habilidade e tal né, a pessoa vai acompanhar e, às vezes, sei lá, a gente vê na Belas Artes ali, pianistas que acompanham cantores, que acompanham músicos em admissões, né. E, muitas vezes, é à primeira vista mesmo né. Eu já participei de uma banca onde o professor Ben Hur, faltou um cara lá e pegaram ele no corredor pra ele acompanhar um violinista né, pra tocar um concerto. E ele leu beleza. Não, é admirável né, a pessoa chega, senta e toca.

Mas aí a gente tem que lembrar também que o piano é, eles não vão ter dúvidas que a gente tem né, por exemplo, eles não vão ter dúvida se o Dó 3 vai na tecla de cima, de baixo ou do meio, o Dó vai estar lá naquele lugar, então o que ferra pra gente, muitas vezes, é esse negócio, você lê ali e beleza, você leu a nota e identificou na leitura enquanto tá acontecendo, só que, de repente, você viu que aquilo, na verdade, tinha que acontecer numa posição alta, que vai ter notas altas pra tocar, então é isso que dificulta né. Então, é por isso que eu não gosto desses tipos de comparações que colocam o violonista como um ser atrasado sabe, que só pensa em tocar violão e não sabe mais nada. Vai ler no violão, às vezes não precisa nem ser à primeira vista né, pega o violão pra estudar, pra resolver um trecho que você fica naqueles dilemas assim: bom, se eu fizer nas primeiras posições, fica mais fácil de tocar, o som fica mais aberto, afina melhor, etc., só que daí vem o bandido do estilo que diz que o som tem que ser muito mais adocicado, tem que ter vibrato, tem que ter glissando, tem que ter agógica né, então você já descarta as primeiras posições, então, você tem que estudar tudo aquilo nas posições altas, daí você vai fazer uma escala, a escala, poxa ia ficar super fácil fazer ela em campanela, dá pra fazer rapidinho, soa bem... ah não, mas ela em campanela soa muito como uma harpa, aí não tem nada a ver com o tipo da música né. Então, se for pensar nisso, acho que o violão aí dá um banho de dilemas e problemas né. Mas, enfim, resumindo, voltando lá à questão da música de câmara, o que eu vejo é isso, eu acho que, para o violonista, não tem que ser uma obrigação isso não, o que eu acho que tem que ser obrigação é outras coisas, por exemplo, a gente vai tocar, vamos supor que a gente fosse tocar um duo, eu e você, então, nós vamos tocar lá uma invenção do Bach. O que que é legal de acertar, cada um vai estudar a sua parte em casa, é legal acertar o seguinte né: que articulação que a gente vai fazer, a gente vai digitar isso por esse caminho, por aquele, será que fica legal você digitar diferente, será que não é melhor digitar igual pra tentar um pouquinho mais de..., uma sonoridade ou articulação mais homogêneas. E daí seria esse tipo de decisão que daí eu não vejo acontecer muito né, daí dá impressão que vai, senta o duo e cada um faz uma coisa e aí fica aquela disparidade de som, porque tem técnica diferente, sabe, então é muito detalhe assim que deixa passar e como se só daí a habilidade de sentar e ler fosse importante né. Acho que daí no caso da preparação vale mais a pena, muito mais importante a ideia de como trabalhar em conjunto do que como ler mais rápido, ler na hora, beleza? (***)

Danilo Bogo - 20/07/2019, 12:58 - (***) beleza, cara, obrigado pelas respostas, tal, vai ser bastante útil. Agora eu vou ter que transcrever tudo isso e ver o que eu corto ou não corto, mas tem bastante coisa que vai alimentar a discussão né, eu já tenho uns tópicos que eu to discutindo com a literatura assim né e, agora tendo a experiência de quem trabalha mesmo, no dia a dia com a educação e com o violão, vai ser um a mais aí na minha discussão. Eu tenho tópicos, por exemplo, sobre música clássica, do período clássico né, e porque todo mundo acha que é melhor de ler etc., sobre a escuta interior, sobre essas questões técnicas do violão que já vai me servir para discussão sabe, e que no violão é difícil, porque; e tudo isso que você já falou agora. Bom demais cara, muito obrigado aí pela sua ajuda e vai ser bem útil sim. Eu queria ver contigo se eu posso usar o seu nome né, com o seu nome mesmo ou se você prefere que eu use um pseudônimo pra você não aparecer tal com o seu nome etc., nas frases. Isso fica a seu critério, beleza? E de novo eu agradeço, muito obrigado mesmo (***)

Alisson Alípio - 21/07/2019, 23:04 - (***) legal, ah, que bom que foi útil de alguma forma, e conte comigo aí pro que precisar, independente de figurar como um sujeito aí na sua pesquisa, se quiser bater papo descompromissadamente, inclusive sobre o teu trabalho, eu vou adorar saber, conversar. Eu gosto bastante de conversar sobre os trabalhos acadêmicos, porque tinha muita coisa que, quando eu tava fazendo a minha tese, se desenvolveu por trocar ideia né. Então, às vezes, eu tinha uma ideia daí eu ligava lá pro Luiz Cláudio e ficava falando com ele e daí às vezes dava um estalo assim, ia lá, anotava, acho que é bom que dá uma arejada também, então, conte comigo. (***) Ah, e quanto, acho que eu deixo a seu critério, eu não tenho nenhuma objeção em aparecer o meu nome ou não aparecer, tanto faz, como você achar melhor. Geralmente, quando envolve assim, entrevista, essas coisas, dependendo né, eu não sei se você tem que passar por um comitê de ética, geralmente eu vejo chamar só de sujeito A, B, C ou nome fictício né, mas dependendo do que também é nominado sim, então, na verdade, eu deixo a seu critério pra não fechar muito aí as possibilidades (***)

ANEXO F – Entrevista com prof. Fabio Scarduelli (acesso 2)

Relatos dos professores acessados via aplicativo *Whatsapp*®. As transcrições foram realizada com o auxílio do aplicativo *SpeechToText*® e do software de gravação *Reaper*®. Informações pessoais e palavras da linguagem informal que não interessam à realização deste trabalho foram suprimidas e substituídas por (***) . Todos os aplicativos utilizados nas entrevistas e nas transcrições são de acesso gratuito.©

Questões iniciais:

- 1) Discorra sobre a atividade de leitura à primeira vista no seu cotidiano de intérprete e de professor de instrumento.
- 2) Você autoriza o uso do seu nome no corpo do texto da tese em questão ou prefere que seja usado um pseudônimo?

Respostas e continuidade:

Fabio Scarduelli - 27/08/2019, 18:11 - Oi Danilo, boa noite. Primeiro, eu queria te pedir desculpas pela demora para... eu deixei marcadinha aqui a tua mensagem para justamente uma hora sentar e imaginava já que eu teria que sentar, ouvir e já fazer para não deixar o tempo passar mais do que eu já deixei passar, né? Eh... Também na última semana, a gente teve aqui o seminário de pesquisa né e, como eu tô aqui na coordenação do mestrado, nosso mestrado recém-aberto né, então eu confesso que o trabalho está grande por aqui e está me sobrando pouquíssimo tempo para eu trabalhar inclusive com os meus orientandos. Então, por conta disso, eu acho que eu vou ficar com a questão dois²⁰⁹ mesmo que você colocou e vou gravar um áudio separado aqui para eu falar as minhas impressões, talvez as minhas opiniões a respeito da questão da leitura à primeira vista. Tá bom?

²⁰⁹ Aqui o entrevistado faz referência à primeira forma de acesso aos professores que utiliza os métodos de leitura e é respondida via e-mail. Dessa forma, por falta de tempo, ele escolheu responder ao segundo questionário via WhatsApp.

Fabio Scarduelli - 27/08/2019, 18:22 - Então Danilo, falando sobre essa questão da leitura à primeira vista, do ponto de vista do intérprete e do professor, como professor de instrumento, né. Eh... obviamente eu considero uma atividade central, a habilidade da leitura, por conta de uma série de fatores. O primeiro deles é justamente a possibilidade de uma ampliação do universo cultural musical do estudante, ou do profissional, ou de qualquer um que lide com música, né? Eh... quanto melhor você lê, mais você pode ler, né?, mais você aumenta, naturalmente, a tua bagagem. É como fazer uma analogia com a leitura, eh... alfabetização, né? Quanto mais livros, quanto melhor você ler, mais você lê. Naturalmente, teu universo, tua bagagem cultural aumenta proporcionalmente. Então, na música, tem uma relação muito interessante então entre o teu potencial de leitura, a tua leitura, não só de obras para violão, mas quando você tem a possibilidade de ler, analisar, acompanhar obras escritas para orquestra, para piano, para outros instrumentos; isso traz benefícios muito claros para tua performance como violonista, porque você dialoga com a música em um patamar maior, em um patamar mais amplo. Você sai daquele universo apenas do violão e você trafega por um ambiente muito mais diversificado de interpretações, de estéticas. Então, a leitura, ela te propicia algo que te salta para além do violão e que cai em um universo musical muito maior, né? Então, quer dizer, teu potencial de leitura amplia progressivamente a tua bagagem cultural musical. Então sempre foi uma coisa que eu acho crucial, assim, no intérprete do violão, estar antenado com relação à cultura musical geral, não ficando apenas restrito ao universo do violão. Então eu sempre gostei muito da atividade da análise musical, sempre analisei bastante coisa de orquestra, quartetos e sempre gostei de trafegar um pouco nesse ambiente da música fugindo um pouco do, apenas, universo do violão. E isso eu acho que me trouxe uma série de benefícios em relação à leitura. Então a possibilidade de você ler instrumentos transpositores, clave de Fá, clave de Dó; naturalmente amplia a tua habilidade de leitura, né? Como professor de instrumento, a atividade pedagógica, principalmente lidando com curso superior, eh... eu acho, assim, para você ser um bom professor, é imprescindível que você tenha uma boa leitura, mas a atividade didática cotidiana também amplia tua leitura, então uma coisa acaba complementando a outra. Então a didática no ensino superior em que você tem que lidar com uma variedade de repertórios cotidianamente. Às vezes, você tem lá, sei lá, você dá 12, 15 horas por semana em sala de aula, né? E cada aluno que chega é um repertório diferente, um material diferente. Então, realmente isso amplia a atividade didática também em sala de aula, amplia bastante a tua rapidez na leitura. Não só leitura mais de notas musicais,

mas nas decisões que você toma em relação ao dedilhado. No caso do violão, a gente tem essa especificidade, porque a gente tem um outro plano. Porque um é a leitura das notas, é você compreender o que está acontecendo musicalmente, expressivamente, fraseado etc.; e a outra é você ter um outro nível de detecção de quais digitações, quais são as escolhas que eu faço em relação à mão esquerda e à mão direita para fazer com que aquela música funcione de uma forma interessante no violão, usando os seus idiomatismos, né? Eu acho que o cotidiano com a pedagogia no ensino superior ele também aperfeiçoa este teu processo de leitura nessas duas frentes: das escolhas no violão, além, é claro, da leitura mais comum, da leitura da identificação etc. Outra coisa que para mim foi muito importante na minha pesquisa de pós-doc, eu, assim, de um forma bem pessoal, né, em relação a minha própria trajetória — eu não sei se é isso o que você espera desse diálogo aqui —, mas, na minha pesquisa de pós-doc, eu fiz um uma proposta de um plano de curso, de um programa de curso para o violão, no caso para ser aplicado na Unicamp — que, na época, eu lecionava lá. Então eu mexi com muito repertório, assim, foi uma coisa muito importante que empiricamente chego à conclusão de que, realmente, de fato, a prática da leitura obviamente traz o mais importante do aperfeiçoamento, que é prática cotidiana mesmo, em que eu tive que trabalhar com muito, muito, muito repertório. Então eu li, praticamente, todas as principais séries de estudos para violão. Eu fiz uma leitura e uma análise em relação a níveis de dificuldade técnica e também musical. Então foi um trabalho bastante intenso, assim, que eu fiz uma parte especificamente sobre o repertório de estudos e uma outra parte sobre um repertório mais geral, a fim de propor uma espécie de nivelamento, né, para os alunos que estão ingressando, para os alunos que pulam de um patamar de uma espécie de consolidação de alguns aspectos técnicos e de entendimento musical para um segundo patamar; e finalmente um terceiro patamar, que seria uma preparação para sair graduado, para sair formado. Então, dentro desses três níveis, mais ou menos, eu localizei aí o repertório, uma boa parte do repertório do violão — não tudo, eu acho que longe de fazer esse estudo integral do repertório —, mas eu fiz com bastante coisa, assim. Foi um repertório grande que eu mexi, uma porcentagem até considerável e, nesse processo de leitura, naturalmente, eu também pude perceber uma ampliação da minha visão, nesse processo da leitura, nessas duas frentes que eu comentei anteriormente: da leitura musical em si e também das escolhas de como aquilo poderia funcionar melhor no violão. Acho que basicamente é isso, eu não sei se tem algum ponto específico que você queira que eu aborde, aí você pode perguntar que eu vou nos pontos

mais específicos, tá? Como você deixou a questão bem-aberta, né ? Mas, para esclarecer, aqui na nossa universidade, aqui na Embap, nós temos uma disciplina de leitura à primeira vista, uma disciplina que tem desde o tempo que eu fiz graduação aqui. Geralmente, ela é dada por professores de piano. E é bem-interessante, porque eles saem correndo atrás de repertório para poder aplicar com os violonistas e tal. E uma disciplina que eu acho que é bem-importante assim né, porque dá algumas ferramentas básicas de como que você pode aperfeiçoar a leitura à primeira vista. Bom, qualquer coisa então, você me manda alguma questão específica, que daí eu posso responder, tá bom? Se eu lembrar de mais alguma coisa, eu volto a gravar também. Um abraço.

Fabio Scarduelli - 27/08/2019, 18:25 - Complementando, naturalmente que além daquela questão de uma expansão cultural, musical né... há também umas vantagens de você desenvolver uma boa leitura, que é a versatilidade com repertório, a possibilidade de você variar o seu repertório com maior frequência. Quanto melhor teu potencial de leitura e tomada de decisão, em relação a como fazer aquilo no instrumento, em relação às digitações etc.; maior versatilidade você vai ter com o repertório, ou seja, mais obras você vai poder tocar, mais você vai poder variar o repertório, mais você pode dar conta de uma demanda específica. Muitas vezes, acontece bastante de você ter algum convite para tocar algum repertório específico em uma data "x", às vezes, a data é muito próxima, e daí você naturalmente aceita e se propõe a realmente fazer um estudo rápido e daí aquilo tem que funcionar. Então, as demandas e o potencial de variar o repertório são ótimos benefícios. Agora a música de câmara, que eu esqueci de citar na parte anterior, é também uma forma que entra nessa questão das demandas. Uma forma de você aperfeiçoar a leitura à primeira vista e uma forma de você entrar no ritmo mais rápido de leitura e... porque, naturalmente, você, às vezes, determina um repertório e você tem alguém ali que vai esperar que você atenda aquela demanda. Se é um grupo maior, se é um solista, se é um colega, enfim, quando se está trabalhando em equipe, isso te força a ter uma dinâmica muito mais rápida. É nesse ponto que eu queria chegar. E é por isso que a música de câmara é tão aclamada por ser um uma ferramenta importante, uma atividade importante no processo de desenvolvimento, de agilizar não só a leitura, mas a própria atividade de performance, atividade de palco. Então, são essas duas coisas que eu pensei aqui em complementar, tá bom? Um abraço!

Fabio Scarduelli - 27/08/2019, 18:28 - E você pode colocar meu nome sim, viu Danilo, sem problemas. Se você quiser depois de transcrever me mandar, de repente eu posso dar uma olhada com mais calma e dar uma limpada quem sabe (risos). Tirar um pouco algumas coisas que não vão tão bem ali na gravação, tá bom? Abraço!

Danilo Bogo - 27/08/2019, 18:59 [escrito] - Te respondo em uma hora.

Danilo Bogo - 27/08/2019, 20:55 - Olá, Fabio. Primeiro, agradeço a sua resposta. Eu sei que o tempo é corrido e eu também não quero te pressionar, mas é que eu precisava das respostas para continuar redigindo a tese, né. Eu acho que você falou praticamente tudo, assim, que eu imaginava, né? Foi muito bom seu relato e tudo. Tinha uma coisa mais que eu queria te perguntar. Eu vi lá no artigo de 2005, que você faz com o Carlos Fernando Fiorini, “Formação Superior em Violão: Um diálogo entre programa de curso e atuação profissional”; vocês entrevistaram, fizeram um questionário com vários programas de violão no país e tal. Minha pergunta é a seguinte: eu também estudei na Belas [Embap/Unespar] — eu tive essa disciplina de leitura —, eu queria que você falasse a sua impressão sobre o fato dos professores não serem violonistas e o que isso gerou: se foi positivo ou foi negativo, ou quais foram os pontos positivos e negativos sobre essa questão. Porque daí tem questões idiomáticas né, que, às vezes, a pessoa não entende, por exemplo: questões de mudanças de posição etc. que no piano é diferente né, porque é mais uma mudança de braço. No violão, cada vez que você muda de registro, você tem toda uma organização diferente das alturas e tal. Coisas desse tipo. O quê que isso acarretou e o que foi positivo também. Por exemplo, talvez um repertório que você nunca tinha lido, você leu coisas de piano ou de outros instrumentos, né. E também, além dessa questão, sobre o repertório. Você falou que, para o pós-doc, você analisou vários repertórios e tal. Qual a relação do repertório com a leitura? No sentido de que alguns autores, por exemplo, recomendam o repertório do período clássico por sua clareza harmônica etc. Para você, até que ponto isso é positivo ou negativo? Por exemplo, outros repertórios, a gente não toca só coisas do período clássico, né... então, vamos ler só coisas do período clássico? Nós não vamos desenvolver a leitura para outros períodos, né?. Eu tenho uma visão já meio crítica em relação a isso, mas assim, eu quero ouvir a sua opinião, na verdade. Então eu acho que é isso. Foi meio grande a pergunta, mas é por aí. Obrigado mais uma vez e fico no aguardo.

Danilo Bogo - 27/08/2019, 21:01 - Ah... só mais uma coisa. Eu percebi também, falando com colegas da área de violão, que essa disciplina não tem na maioria dos cursos (a disciplina de leitura à primeira vista). Como você fez essa pesquisa com várias universidades públicas e tal; e analisou os programas de curso. Isso se confirma realmente? Você percebeu que é uma disciplina que não tem na maioria das universidades? E, do seu ponto de vista, porque que essa disciplina não está no programa? Se é uma questão de tempo ou se é uma questão de interesse. Qual que é para você o motivo, né? Que você descobriu [do porquê] dessa disciplina não estar nos programas.

Fabio Scarduelli - 28/08/2019, 00:40 - Oi, Danilo! Então, essa disciplina de leitura à primeira vista ela passou por algumas modificações aqui na Belas nos últimos anos, vem passando ainda na verdade. Porque, no fim das contas, ela foi meio que dada junto com música de câmara e, dependendo do aluno, pulava-se a leitura e já jogava direto para música de câmara; outros que precisam mais de leitura, trabalhava um pouco mais a leitura. Então, ela foi sofrendo algumas alterações e agora acho que ela acabou voltando como leitura à primeira vista. Eh... assim, eu não sei se é uma disciplina que resolve o problema, né?. Eu acho que não, muito pelo contrário, acho que ela dá uma noção básica, assim né?. Aquela coisa que você tem uma primeira noção básica, algumas dicas para você continuar se desenvolvendo, né? Então ela não é realmente uma disciplina que... até mesmo porque a leitura é uma coisa que você acaba... — enquanto você estuda, enquanto você toca —, você está se aperfeiçoando, né. Eu acho que é só um pedacinho ali, um recortezinho na carreira do aluno, para dar aquele pontapé inicial de mostrar a importância da habilidade dentro da formação e dar algumas dicas para o cara se desenvolver a partir dali. Então eu acho que é mais por aí a minha opinião sobre essa disciplina. E, a respeito do repertório, lógico, cada estilo acaba tendo seu... eh... porque assim, não é só a leitura no instrumento, mas a leitura eh... você que tá fazendo a tese deve estar mexendo com essas questões teóricas e tal. Que não é só a questão idiomática do instrumento, mas idiomática também do estilo. Todas as questões que envolvem um estilo e..., enfim, rítmica, melódica, harmônica. Então, realmente quando você se atém apenas ao período clássico, lógico, você vai desenvolver uma habilidade de leitura especificamente dentro daquele estilo. Mas é um começo eu acho, sabe. Acho que é um começo, porque eh.. mexe com uma certa clareza que tem o estilo né, de tudo bem definidinho: melodia, harmonia etc. Eu acho que é um primeiro passo, né. Mas não

é o — certamente assim como a disciplina de leitura à primeira vista é um primeiro passo — não é o que vai garantir que você desenvolva plenamente a habilidade, na minha opinião. Então, o repertório clássico acho que ele é bom para começar, né. Mas tudo que você vai tocar na sua vida profissionalmente vai ter uma variedade grande, daí inclui a questão da leitura também. Vou ouvir de novo aqui para ver se eu esqueci de alguma coisa, tá bom? Abraço.

Fabio Scarduelli - 28/08/2019, 00:45 - Então, sobre o fato de ser professor de outros instrumentos²¹⁰, eu confesso que não vejo problema não. Na minha opinião, acho até bom, porque a gente sai um pouco, às vezes, daquele discurso de que “ ah... no violão não dá, no violão é mais difícil; no violão isso e aquilo”, né?. Acaba forçando no aluno uma certa criatividade, uma certa... algo que às vezes vai acontecer no ambiente profissional, de você tem que se virar com aquilo ali, né? Ter que dar um jeito de fazer de alguma forma aquilo ali soar. Como, por exemplo, quando você pega uma peça de um compositor, uma peça moderna, uma peça atual, por exemplo de um compositor que não toca violão, e você tem que fazer aquilo ali funcionar. Então, eu vejo mais aspecto positivo do que negativo nesse fato.

Fabio Scarduelli - 28/08/2019, 00:51 - Então, de fato, não tá mesmo né? Pelo que eu me lembro, não tem outra escola no Brasil com essa disciplina²¹¹. A pergunta é da onde que vem, né? Por que que na Embap tem? Essa é a pergunta, da onde que vem esse currículo. Porque eu realmente não sei de onde que a Embap tirou isso. Talvez desse modelo meio conservatório que a escola tinha, de anos atrás. Se é algum modelo europeu, se tem na Europa, se é comum ou não é (acredito que não, hoje em dia). Eh... e também por que que as outras não têm, talvez não sintam a necessidade de... porque, na aula de instrumento, às vezes, você já tem um tempo e o repertório que você trabalha já te leva necessariamente à leitura. E muitos instrumentos têm um ritmo meio frenético de estudo de repertório, que, às vezes, é diferente no violão. No violão, muitas vezes, comparando com o piano aqui na Embap, o piano tem um ritmo meio frenético de estudo de repertório, eles têm uma lista enorme assim de obras a serem estudadas por ano. Uma coisa bem mais até impositiva do ponto de vista do professor. Mas eu acredito que

²¹⁰ Que assumem a disciplina de leitura à primeira vista.

²¹¹ Sobre a questão de o porquê da disciplina de leitura à primeira vista não estar contemplada nos programas das universidades brasileiras.

a gente possa até questionar de onde vem essa disciplina, de onde que a Embap tirou isso; e nas outras instituições, realmente, porque eu acho que talvez aula de instrumento ela supra — acredita-se que ela supra —, essa questão no próprio estudo do repertório. Alguns instrumentos eles trabalham muito leitura na aula de instrumento, muito mais do que repertório. Porque a leitura é uma ferramenta muito mais básica para a vida profissional do instrumentista. Eu sei de instrumentistas de sopro que trabalham isso assim eh... Conheci uma vez um professor lá do Nordeste que ele trabalhava dois anos só leitura (acho que era de sax, se não me engano, não lembro quem era o professor), mas ele trabalhava 2, 3 anos só leitura leitura, leitura e leitura e, quando o cara tava bem-fluente ali, daí que ele eh... quer dizer, ele já colocava questão de estilo meio que junto ali, mas a base realmente era a leitura. Mas claro, tratando de um instrumento melódico, as coisas são um pouco diferentes, né? Mas eu acho que depende da demanda. Para os instrumentistas de orquestra, por exemplo, que também têm um repertório novo a cada duas semanas para trabalhar, claro que em um outro nível de complexidade — instrumentos na maior parte melódicos —, então é uma outra relação com a leitura, a nossa relação com a leitura é um pouquinho, eu acho que, mais complexa, né? E a demanda acaba ficando, em relação ao tempo, acaba ficando um pouco esticado, porque muitas vezes a gente não tem aquela demanda que uma orquestra tem, ou que um grupo que você tem que seguir aquele repertório do grupo, um repertório a cada duas três semanas, então é uma outra relação com a leitura.

Danilo Bogo - 27/08/2019, 16:25 - Oi Fabio, boa tarde, tudo bem? Então... Ótimo cara! Beleza! Acho que já tenho bastante material aqui pra eu desenvolver. Muito obrigado pela sua participação, pelo seu relato aí: como intérprete instrumentista e também como professor e tal, acho que vai ser bem-interessante. O seu já é o quarto relato que estou colhendo, então... já tenho bastante material, agora vou transcrever tudo e... bom... quando eu defender, eu te mando a tese (risos). Se você fizer questão mesmo de olhar depois de eu transcrever, eu posso te mandar sim, não tem problema, tá? Mas acho que foi bem claro, você falou bem, assim, espaçadamente, eu entendi tudo, então foi bem tranquilo. Beleza, Fabio? Brigadão, cara, grande abraço aí. Ótima semana pra você. Boa música, bons trabalhos. Valeu! Abraço.

Fabio Scarduelli - 28/08/2019, 00:40 [escrito] - ótimo! abraços e sucesso na tese!

ANEXO G – Entrevista com prof. “Anônimo Segundo” (acesso 2)

Relatos dos professores acessados via aplicativo *Whatsapp*®. As transcrições foram realizadas com o auxílio do aplicativo *SpeechToText*® e do software de gravação *Reaper*®. Informações pessoais e palavras da linguagem informal que não interessam à realização deste trabalho foram suprimidas e substituídas por (***) . Todos os aplicativos utilizados nas entrevistas e nas transcrições são de acesso gratuito.

Questões iniciais:

- 1) Discorra sobre a atividade de leitura à primeira vista no seu cotidiano de intérprete e de professor de instrumento.
- 2) Você autoriza o uso do seu nome no corpo do texto da tese em questão ou prefere que seja usado um pseudônimo?

Respostas e continuidade:

Anônimo Segundo – 23/09/2019, 21:07 – Boa noite, Danilo, tudo certo? Satisfação então de poder estar ajudando o colega (***) . Sobre o uso da leitura à primeira vista então, na minha atividade cotidiana: sim, eu utilizo com frequência, né. No caso das minhas atividades artísticas, dentro do grupo que eu participo que é o Grupo X²¹², onde nós temos alguns ensaios que já se tem um material prévio do ensaio seguinte, mas eventualmente acaba ficando acumulado esse material para um outro ensaio, sem eu ter conseguido dar conta de estudar ele durante a semana. Então, no ensaio que a gente lê esse repertório, eu, algumas vezes, acabo fazendo isso por leitura à primeira vista. Eh... também com alunos né, no cotidiano de sala de aula, muitas vezes, as peças são conhecidas já, então nem dá pra considerar sendo uma leitura à primeira vista, porque já conheço a peça, mas eventualmente sim, se escolhe alguma coisa que o aluno traz ou que eu mesmo seleciono por compositor ou por estilo que eu acredite que o aluno precise trabalhar em algum momento, e acabo utilizando da leitura à primeira vista para mostrar pra ele ou eu próprio conhecer um pouco, nem que seja alguns compassos ou

²¹² Nome fictício para evitar uma possível identificação do participante.

alguma seção da música. Enfim, o que é possível ler à primeira vista acaba sendo feito nesse momento de sala de aula também. Com um pouco menos de periodicidade do que eu utilizo nos ensaios em função disso, do repertório já ser um repertório conhecido, que vai indo de um aluno para outro, mas, sim, utilizo nas duas situações.

Anônimo Segundo – 23/09/2019, 21:07 – Sobre a segunda questão, eu acho que eu prefiro permanecer anônimo, até porque uma resposta sempre envolve algum julgamento de valor, então, especialmente em pesquisa né, onde esse julgamento tem que estar um pouco afastado de quem está lendo, né. Então, eu prefiro permanecer anônimo então.

Anônimo Segundo – 23/09/2019, 21:12 – O outro uso da leitura à primeira vista que me ocorreu também é selecionando material para aluno, assim, fora do contexto da sala de aula, conhecendo obras pela leitura e, também, às vezes, para mim mesmo né, alguma peça assim que, de repente me cai na mão, que não tem alguma gravação tão fácil e eu decido ler para conhecer, então o outro uso é também para conhecimento de repertório.

Danilo Bogo – 24/09/2019, 11:08 – Oi, Anônimo Segundo, bom dia, tudo bem? Primeiro, obrigado pela participação, eu sei que, depois do nosso primeiro contato lá, aquela forma de questionário estava meio pesada²¹³, eu reconheço, então eu agradeço você ter acreditado de novo no meu trabalho e ter querido participar. Eu vou ter o cuidado de não inserir seu nome, não inserir frases que deem a entender que é você que está falando, pode deixar que eu vou respeitar essa sua vontade. Acho importante também que quem está sendo entrevistado possa escolher ser nomeado ou não. Vou te mandar o outro áudio com a questão em si, mas, já de início te agradeço.

Danilo Bogo – 24/09/2019, 11:09 – Bom, você falou sobre a música de câmara no seu cotidiano tal e nos seus trabalhos, na dissertação e na tese, você fala da importância dessa música de câmara para o desenvolvimento da leitura, como está relacionado. As pessoas que leem melhor são as pessoas que fazem música de câmara ou fazem coral etc. Nesse sentido, eu queria perguntar como o ensino da leitura musical à primeira vista entra no seu cotidiano de professor, você falou que sim, lendo as peças, ajudando aluno,

²¹³ Sobre o acesso 1.

mas do ponto de vista do ensino mesmo. Eu não sei como está organizada a grade curricular onde você trabalha, me questiono: há tempo na aula individual de instrumento para trabalhar a leitura musical à primeira vista? Ou isso deveria ficar para as aulas coletivas, tipo, laboratórios ou outra aula mais teórica talvez, solfejo, não sei. Eu digo isso porque, tradicionalmente, o ensino do instrumento é muito focado no estudo da técnica e do repertório, acho que você sente também a mesma coisa que eu estou dizendo. Bom, resumindo, como você vê a inserção da leitura musical à primeira vista no processo de ensino-aprendizagem do violão? Se não ficou claro, você me diz que eu tento reformular. Obrigado mais uma vez!

Anônimo Segundo – 02/10/2019, 12:57 – Oi, Danilo, tudo bem? Desculpe a demora em responder (***). Vou tentar responder então, a questão do ensino da leitura, de como que eu vejo isso. Vou responder particularmente assim, então né. Tanto nos lugares onde eu trabalho quanto os alunos que eu pego, a não ser aqueles que já chegam lendo né, eu sempre procuro fazer com que o aluno tenha... ele precisa adquirir experiências sensoriais antes de entrar na leitura propriamente dita, na decifração do código — que é um código abstrato. Então, ele precisa vivenciar antes experiências sensoriais, motoras, auditivas; enfim, tudo aquilo que ele for um dia olhar na partitura, ele de alguma maneira precisa ter expectativa de como realizar aquilo, porque uma partitura é uma notação, você precisa descobrir o resultado né, não é como na tablatura. Então, os alunos que eu pego, vou pensar aqui na “Instituição A”²¹⁴ aqui onde eu trabalho, em “Cidade X”²¹⁵, os alunos no nível inicial que eu pego, a partir dos 8 anos de idade, eu não trabalho leitura com eles, eu trabalho a audição de peças, eles precisam ouvir muito o repertório que eles vão tocar, eles precisam conhecer intimamente o repertório, o ouvido né, precisam conhecer as músicas que eles vão abordar para, nesse segundo momento, a gente começar a fazer uma transmissão imitativa. Eu mostro pra eles (claro que tem um pré-trabalho antes pra mostrar posicionamento de dedos, geralmente a gente trabalha ali nas primeiras posições, nas três primeiras cordas com esses alunos) [e] depois disso é a transmissão por imitação daquilo que eles estão ouvindo. E aí isso pode acontecer num médio prazo, no decorrer de um semestre, no decorrer de um ano. Aos poucos, eles são apresentados à leitura musical daquilo que eles estão aprendendo por imitação, mas

²¹⁴ Substituí os nomes das duas instituições que o professor trabalha a fim de impedir sua identificação. Dessa forma, a primeira instituição será chamada de Instituição A e a segunda Instituição B.

²¹⁵ Substituído pelo mesmo motivo.

eles não são obrigados a aprender aquela música pela leitura da partitura, porque justamente eu quero isso, a construção de experiências sensoriais, motoras e auditivas na sua grande maioria, na maior parte, e, a partir de um determinado momento, essa notação ela passa a fazer sentido pra eles né. Então, aquilo que eles estão, notas que eles estão tocando dentro de um pulso, no valor de semínima, eles conseguem visualizar aquilo claramente, conforme, né, a figura de semínima vai acontecendo na partitura. Em algum momento, eu vou precisar explicar para eles a dinâmica da pauta, das cinco linhas, dos quatro espaços, mas isso aí é bem-fácil para eles compreenderem, né. Então, a partir do próprio repertório, que eles estão aprendendo as músicas por esse processo que eu trabalho com eles, e mostrando, e fazendo eles vão ouvir previamente esse repertório né, e depois repetindo, criando formas de estudarem em casa, até automatizarem isso. Então, a partir dessa experiência, é que eu começo a apresentar a leitura para eles. Esse é o caso dos alunos que eu começaria desde o princípio. Agora, eu vou te mandar um outro áudio, assim, de forma como eu trabalho outros níveis.

Anônimo Segundo – 02/10/2019, 13:04 – Já alunos que chegam tocando, então, seriam alunos de nível já intermediário ou mesmo avançado. Bom, esses já sabem decodificar o símbolo, no entanto, às vezes, não é uma leitura assim com alguma fluência, uma leitura um pouco cacofônica, que o aluno às vezes não se dá conta de uma estrutura maior de uma frase ou de um período, né, vai lendo mais o nota a nota, não antecipa o som, o movimento. Então, eu cheguei à conclusão esses tempos, refletindo um pouco sobre isso, empiricamente assim eh.. que sim, esses alunos que fazem música de câmara ou canto coral, eles adquirem uma familiaridade com a partitura, uma fluência na mecânica da leitura, da direita para a esquerda na dimensão do tempo na dimensão das alturas, mas, quando vai passar isso pra um instrumento, às vezes, não é tão simples essa transferência de estratégia. Me dei conta que, às vezes, a forma como a gente aprende a ler é um pouco, não sei se equivocada, mas assim, fazendo um retrospecto de como eu aprendi a ler, me foi apresentado a partitura de uma música que eu já tocava né, antes de aprender a ler eu já tocava violão, então, assim, me foi apresentado uma música que meu professor na época julgou que para meus dedos era confortável, mas que estava muito acima da minha capacidade de compreensão do gráfico né, que é muito abstrato (se a gente pensar, por exemplo, na grafia exata de um acorde arpejado, é uma coisa super complexa né — assim, não aquela forma tradicional de escrita de acorde arpejado, notas em bloco com uma cobrinha, não, imagina um acorde do grave para o

agudo, arpejado em semifusas, com uma figura de ligado, é muito abstrato) então, embora a música estivesse dentro dos meus dedos, ela estava além da minha capacidade cognitiva de compreensão do gráfico, de decodificação do gráfico, pelo menos uma decodificação a curto prazo né, talvez no médio, no longo, a gente se debruça ali e vai descobrindo. Então, quando eu trabalho com esses alunos de nível intermediário e avançado, quando eu quero trabalhar, por exemplo, fluência musical ou fluência na leitura; geralmente eu tendo a escolher coisas que são muito abaixo do nível dos dedos deles. Então, se eles estão tocando “Sons de Carrilhões” como exercício de leitura, nós não vamos ler melodias com acordes implícitos ao mesmo tempo né, nós vamos ler melodias, às vezes em semínimas, em colcheias, com poucas modificações de dinâmica ou quase nada. E tão logo ele consiga tornar fluente a partir da expectativa que ele..., quando passa a ser cômoda a expectativa de como fazer aquilo e ele passa a fazer, aí a gente progride para um segundo nível. Então, além de colcheias, agregar colcheias seguidas de semicolcheias, e aí a gente vai numa progressão. Às vezes, pode ser uma aula individual ou pode ser um material facilmente confeccionado a duas vezes, a três vezes, a quatro vezes (se você tem um quarteto). Uma pauta a duas vezes com exercícios de leitura, você monta um quarteto, cada dupla toca uma voz, né. Então, dentro dessa dinâmica, você pode ainda fazer solfejo rítmico, solfejo rezado das notas, como uma forma de sistematizar aquilo que eles precisam saber antes de ler, né. Quando ele bate o olho na partitura, o que ele precisa saber: em qual ritmo que é, como aquele ritmo ocorre dentro de um pulso; quais notas que são, um solfejo rezado que ele fará em silêncio; mas a gente pode fazer atividades sistemáticas prévias, então, à leitura e à execução propriamente ditas. Então, esse seria um exemplo de uma prática no caso de alunos intermediários, avançados. É mais ou menos assim que eu penso o ensino da leitura, num primeiro momento, apenas a leitura sendo apresentada, sem a obrigação de aprendermos pela leitura — no caso dos alunos iniciais, ali nos primeiros anos, para que ele primeiro adquira então essas experiências, essas expectativas motoras e auditivas — e aí, a partir do tempo que for, que levar para que ele tenha autonomia para começar a ler uma partitura, pelo menos ler e tocar ao mesmo tempo né, aí sim começar com algumas estratégias desse tipo né, usar coisas que estejam um pouco abaixo do nível dos dedos, do nível técnico, mas dentro do limite confortável da sua cognição, no sentido de decodificar o código de escrita musical. Espero ter respondido aí, foi um pouco grande, mas, a gente segue em contato.

Anônimo Segundo – 02/10/2019, 13:17 – Só corrigindo uma coisa que eu falei. Antes ali, eu falei da leitura da direita para a esquerda né, não, a gente não lê como os japoneses né. Da esquerda para a direita, tá. E mais um detalhe só, quando eu me referi à música de câmara, à familiaridade de leitura, e um detalhe só que eu esqueci de comentar o seguinte, aqui na “Instituição A”, onde eu trabalho, eles têm aula de teoria, desde o início assim. Claro que é uma teoria mais perceptiva no início, mas eles já são apresentados à dinâmica da partitura né, das cinco linhas, da clave de Sol, das bolinhas né, das figuras. Então, acaba sendo muito natural essa transição né, do fazer para o abstrato, mas igual sempre respeito essa ordem né, deles primeiro adquirem algumas experiências para aí depois eles são apresentados, a partitura é mostrada pra eles, mas toda a transmissão é passada imitativamente. Às vezes, eles se guiam mais pelo número do dedo que tá em cima da notinha né, então eles são apresentados e, aos poucos, aquilo vai fazendo sentido para eles.

Danilo Bogo – 02/10/2019, 15:32 – Oi Anônimo Segundo, boa tarde, tudo bem? Fiquei feliz em receber sua resposta, bastante interessante, principalmente quando você fala sobre o aprendizado inicial ali né, que você faz via imitação, tentando levar o aluno às experiências sensoriais, motoras, auditivas, antes de entrar nessa coisa mais abstrata da notação né, me fez pensar nos métodos ativos, toda essa concepção que eu também gosto bastante, cada vez mais.

Danilo Bogo – 02/10/2019, 15:33 – Eu vou te mandar a última questão, então, responda quando você tiver tempo, aí, de boa, como você fez agora, está ótimo. Eu espero você responder e depois eu faço as transcrições, não tem problema nenhum. Você falou principalmente da “Instituição A” né, pelo que eu entendi, tem um sistema mais de conservatório né, se eu estiver errado você me corrija. Que o aluno vai e começa desde o começo, então, tem uma formação mais organizada com uma base mais sólida, me pareceu. No segundo áudio, você fala sobre os alunos mais avançados que entram nesse contexto da “Instituição A”, imagino. Eu queria saber sobre a sua experiência com o ensino superior, porque um dos braços da minha pesquisa vai no ensino superior. Então, a última coisa que eu queria saber de ti é se na “Instituição B”, eu sei que você trabalha também, ou, como bolsista da “Universidade X”²¹⁶, quando você era aluno do

²¹⁶ Substituído pelo mesmo motivo de permitir a identificação do participante.

doutorado, etc, como você via essa relação da leitura no ensino superior? Porque, como você falou, alguns alunos, por exemplo, podem entrar no ensino superior, por exemplo, tendo a leitura deficiente. O que que isso acarreta, segundo a sua visão, e como os professores fazem para, vamos dizer, combater, mas é uma palavra meio forte, mas, para trabalhar isso com os alunos? Se você teve essa experiência dando aula no ensino superior, sendo bacharelado ou licenciatura, que seja, e como você fez para atacar esse problema? Acho que é isso. Obrigado mais uma vez, Anônimo Segundo.

Anônimo Segundo – 03/10/2019, 11:48 – Oi Danilo, tranquilo, pode mandar mais perguntas, se quiser também, a gente vai respondendo aí. E, vou começar mais pelo final da tua pergunta então. Por exemplo, quando eu fui aluno da “Universidade X”, eu nunca tive uma disciplina sistemática de leitura, falando mais da leitura à primeira vista né, eu não sei exatamente o foco da tua pesquisa, se é a leitura à primeira vista ou se é a leitura musical, que são coisas um pouco, embora seja a mesma demanda cognitiva, são um pouco diferentes, né. Quer dizer, porque a leitura à primeira vista requer que você toque em *real time* né, a leitura musical ela pode ser um pouco mais livre né, enfim, mas ok. Mas, falando mais da leitura à primeira vista, eu, como aluno do curso de graduação, o único momento onde nós treinávamos essa habilidade era durante as provas semestrais, que nos davam pequeno excerto musical para ler, mas nunca houve um treino prévio assim — eventualmente em alguma aula de instrumento, alguma coisa assim —, mas não era um treino sistemático né, dentro da grade curricular, por exemplo. Então, como aluno de graduação, não tive ou, tive muito pouco, somente nessa forma de verificar o nível da tua habilidade ali em uma prova rápida, na banca semestral. Foi uma das questões até que me levaram a querer investigar um pouco esse assunto, de, enfim, ter subsídios para um momento que alguém, ou, eu mesmo quiser fazer, estabelecer algum tipo de prática pensada para o ensino, seja ele qual for, básico ou graduação, ter algum subsídio. Então acho que eu não respondi todas as perguntas na minha pesquisa, mas eu deixei alguma coisa em campo aberto assim né, outros também fizeram isso. Então é isso da minha experiência como aluno né. Na minha experiência como bolsista de extensão, também foi nesse período né, de formação acadêmica, todos os alunos que vinham, já vinham tocando um repertório mais ou menos base do violão né, estudos de Carulli, “Sons de Carrilhões”, algum estudo de Brouwer. Então eu, particularmente, sempre trabalhei mais o lado interpretativo né, técnico, e todo o trabalho de leitura ficava ali implícito nas partituras das músicas que eles estavam tocando, né.

Até porque, na época, eu ainda não pensava assim que um dia faria uma pesquisa de pós-graduação voltada à leitura à primeira vista. Então, não foi uma coisa que eu me preocupei à época né, ter atividades que auxiliassem o aluno na leitura à primeira vista. Com relação a quando eu falo em alunos avançados, sim, eu me referi aos nossos alunos avançados na “Instituição A”. A “Instituição A” é uma instituição de 46 anos, ela vem de uma tradição de conservatório, onde o aluno fazia prova específica. Depois de 2001, mais ou menos pra cá, foi abolida a prova específica e os alunos passaram a ingressar simplesmente por sorteio. Então, nós temos uma leva de alunos anualmente que chegam até nós com uma vivência musical, assim, diversa né: desde nenhuma vivência musical até já alguma proficiência instrumental. Mas a gente baliza esses alunos pelo currículo — então nós temos uma grade curricular —, pelo currículo do nível fundamental. Temos três níveis: fundamental, intermediário e avançado. Então, nesses alunos do nível intermediário, desconsiderando aqueles que já leem alguma partitura né, eu trabalho daquela maneira que eu te descrevi e, prevê que o aluno chegue lá no avançado, enfim, lendo alguma polifonia no violão, texturas diversas, sendo capaz de se apropriar do repertório através da leitura musical. Na minha experiência na “Instituição B”, o ingresso é um pouco parecido, nós não temos prova específica, então, os alunos, eles entram também com uma bagagem bastante diversa, às vezes até com uma ideia de curso diferente né, entram tocando por cifra, tocando música popular, cantando, acham que o curso, basicamente, o instrumento a gente só tocar e cantar. Eles têm uma ideia né, ao passo que, na disciplina de instrumento harmônico, prevê algum nível de instrumentação do aluno, mínimo assim né, saber fazer coisas rudimentares: arpejos, saber tocar escalas, tocar melodias, no decorrer da disciplina, aprender a tocar alguma textura mínima assim de melodia acompanhada, também se acompanhar e cantar eventualmente. Então, quando chegam em instrumento harmônico, é no terceiro semestre, eles já passaram pela disciplina de linguagem e estruturação musical, onde eles aprendem a dinâmica da partitura. Então, eles já tiveram alguma experiência perceptiva né, teórico-perceptiva, de um semestre ou dois nessa disciplina. Então, eles não chegam totalmente verdes pra mim, mas, claro, trabalhar isso no violão, ou qualquer instrumento, requer você transportar toda aquela informação para a idiomaticidade de cada instrumento. Então, no meu caso, eu inicio um pouco parecido como eu faço no nível inicial da “Instituição A”. Embora eles já leiam partituras, a gente começa fazendo assim: pegamos uma escala pela tablatura (de alguma maneira que eu possa mostrar de forma prática pra eles, pra que eles compreendam a noção de posição, a noção de

um dedo por casa, a noção de toque alternado) e, em cima daquela escala — vamos supor sol maior nas três primeiras cordas —, fazemos algumas melodias, trabalhamos aquilo de forma mecânica e auditiva, né. Mas, como eles já têm esse material escrito e eles já sabem decodificar ou identificar, fazer relação com aquilo que está escrito na partitura, é mais rápido um pouco. Então, basicamente, eu uso o material que nós estamos tocando para trabalhar a leitura, que, num primeiro momento, eles ainda não têm uma prática assim mais aprofundada de violão (por exemplo, às vezes, não sabem tocar nem escalas), então eu utilizo de melodias simples, de ritmo simples, um âmbito de extensão restrito, né (uma quinta e aí vai aumentando até uma sexta, até chegar uma oitava), então a leitura é muito fácil, de identificar aquilo que eles estão fazendo na prática porque ele já passaram pela disciplina de linguagem e estruturação musical. Lá no caso da “Instituição A”, demora um pouquinho mais de tempo, porque eles começam a fazer a teoria junto com o instrumento. Embora auxilie, é um pouco mais complicado, preciso que eles passem mais tempo naquela experiência sensorial, motora e auditiva; para então eu começar a mostrar pra eles como aquilo se relaciona com o gráfico musical. Então assim, eu não tenho um material de leitura, geralmente eu utilizo melodias, por exemplo, pensando no livro 1 [do método] Suzuki, utilizo aquele livro ali, quando eles atingem o livro 2, eu sigo trabalhando o livro 1, ou coisas do mesmo nível do livro 1 para treinar somente leitura musical. Sem pensar muito na melhor digitação, a digitação que for possível né, o objetivo é ler, ler e transformar aquilo em som. Então, eu ainda não elaborei um material meu próprio pra trabalhar a leitura à primeira vista, mas eu imagino que seja sempre uma coisa abaixo do nível técnico que eles estejam naquele momento. Eu não sei se respondi aí bem a tua pergunta, qualquer coisa, me manda de novo aí, e a gente segue em contato. Abraço!

Danilo Bogo – 03/10/2019, 15:24 – Oi Anônimo Segundo, beleza! Então, respondeu sim cara. Bom, meu trabalho ele foca na leitura à primeira vista mesmo, mas eu abordo sim a leitura musical de uma maneira mais ampla (como você falou), a leitura à primeira vista tem essa coisa mais imediatista no ponto de vista e a leitura musical é um pouco mais ampla etc., envolve outras fases da formação do músico, do estudante. Bom, além disso, eu tenho foco também na graduação né, sobre o ensino superior, principalmente bacharelado. Mas, enfim, também não estou excluindo outras abordagens ou outras ênfases ou cursos. Então, foi por isso que eu perguntei sobre a sua experiência na “Instituição B”, porque eu sei que lá tem licenciatura. Mas está ótimo, de qualquer forma,

a discussão ela ampliou um pouco, porque, além das entrevistas com professores, eu, obviamente, vou consultar outras fontes, então, isso tem enriquecido a minha discussão aqui. E a sua experiência, seu interesse por esse tema, pra mim é bastante importante ter a opinião de alguém que já refletiu sobre isso. Porque a gente sabe que fazer bem não quer dizer saber ensinar aquilo e, também, não quer dizer saber como você faz bem aquilo. Então, muitas vezes, quem tem dificuldade (eu tenho a impressão, como foi o meu caso né)... quem tem dificuldade acaba refletindo mais sobre aquela dificuldade e buscando outros caminhos, etc. Mas, tá ótimo, Anônimo Segundo, eu agradeço muito a sua participação, a sua paciência e tudo. Eu fiquei satisfeito já com o que você me mandou, mas, se acaso me der uma luz aqui na hora de transcrever e surgir alguma pergunta que eu poderia ter perguntado, eu comunico contigo sim. Muito obrigado mais uma vez e bom trabalho aí, bom resto de semana pra ti. Abração, cara, até mais.

ANEXO H – Entrevista com prof. Felipe José (acesso 2)

Relatos dos professores acessados via aplicativo *Whatsapp*®. As transcrições foram realizada com o auxílio do aplicativo *SpeechToText*® e do software de gravação *Reaper*®. Informações pessoais e palavras da linguagem informal que não interessam à realização deste trabalho foram suprimidas e substituídas por (***) . Todos os aplicativos utilizados nas entrevistas e nas transcrições são de acesso gratuito.

Questões iniciais:

- 1) Discorra sobre a atividade de leitura à primeira vista no seu cotidiano de intérprete e de professor de instrumento.

- 2) Você autoriza o uso do seu nome no corpo do texto da tese em questão ou prefere que seja usado um pseudônimo?

Resposta e continuidade:

Felipe José - 18/12/2019, 11:28 - Vamos lá, respondendo as perguntas. Primeiro falar sobre a atividade de leitura à primeira vista no meu cotidiano de intérprete e de professor de instrumento. Bem, a leitura à primeira vista sempre foi um hábito meu, pessoalmente né, acho que desde o início, quando eu comecei a estudar, que eu era criança, eu já via o valor da leitura né, que é a interface que a gente tem do texto musical e a música na prática. Então sempre...sempre tive o hábito da leitura, mas, em relação ao caso de ser intérprete e ser professor, tem algumas diferenciações sim. Como intérprete, eu estou sempre lendo para conhecer novo repertório para reconhecer coisas né, que tem a ver com a análise também, porque eu, por ter estudado composição, eu gosto muito de ler às vezes só para entender o que tá acontecendo na música. E isso é feito, principalmente, com o instrumento na mão, na maior parte dos casos o violão — né, que me dá mais informação harmônica e tal. Eh... mas muitas vezes, eu faço a leitura sem estar com o instrumento na mão, que é uma leitura... talvez seja mais superficial, porque ela não vai para a prática, mas ela é uma leitura que permite entender né, analisar informações sobre harmonia, estruturação rítmica, harmônica etc. Eh... esse tipo de leitura eu uso também bastante como professor, porque, quando eu estou preparando

uma aula ou preparando um plano de ensino, definindo um repertório, uma lista de um possível repertório para os alunos, eh... eu dou uma lida em partituras, né. Então, isso geralmente eu faço com instrumento também, na mão. É uma prática mais ou menos cotidiana para mim, mas tem momentos que isso fica mais intenso, claro, tem momentos que, em uma mesma semana ou no mesmo dia, eu vejo muita partitura, folheio muita coisa, olho no computador também, né. Hoje em dia a gente tem muita facilidade de acesso a partitura no computador, então, às vezes, eu fico com violão na mão na frente computador, lendo coisas. E tem momentos que isso não... não tem tanta intensidade. Então eh..., é uma vez por semana ou quando surge mesmo alguma coisa nova, aí eu leio, mas, de maneira geral, na minha prática, a leitura à primeira vista faz parte da minha rotina assim.

Felipe José – 18/12/2019, 11:29 - Sobre autorizar o meu nome no corpo do texto da sua tese. Eu queria saber se tem outros nomes que estão autorizados. Só não gostaria de ser, tipo, um dos únicos, ou o único, ou um dos poucos que tem o nome mesmo. Porque, se você vai usar codinome (ou pseudônimo) para a maioria, aí eu prefiro que eu esteja junto com a maioria. Mas, se tiver mais gente com o nome, eu não me importo, eu não tenho problema de você usar meu nome pessoal não. Eu autorizo nesse sentido sim, mas você me conta aí como é que estão as decisões e... dependendo disso. Bem, você pode escolher, mas eu autorizo sim.

Danilo Bogo – 18/12/2019, 11:58 - Oi, Felipe. Massa! Obrigado, cara! Primeiro agradeço a disponibilidade, você é o único dos entrevistados que vai participar dos dois tipos de acesso né, que é acesso lá que eu fiz com você sobre os métodos e tal; e esse agora um pouco mais aberto, mais entrevista mesmo. Então, eu agradeço a sua disponibilidade de participar dos dois. Eh... sobre os nomes, tem mais gente sim. Apenas um professor não quis ser identificado²¹⁷, mas eu entrevistei sete (eu acho) até agora e todos falaram que preferiam ser identificados com seu nome mesmo real, né. Então, se para você não não tem problema, eu uso o seu nome, tranquilo. Bom, gostei cara, gostei das coisas que você falou. Eu teria mais umas algumas questões ainda. Escutando você falar. Eu queria que você falasse um pouco, você falou que, desde a sua iniciação musical, desde a infância você... você pratica a leitura, né? Uma coisa bastante interessante. Eu queria

²¹⁷ Ainda não havia entrevistado o prof. "Anônimo Segundo".

que você me falasse como foi essa iniciação, como foi seu primeiro contato com a escrita (que a gente chama de ortocrônica, né) que é essa escrita da partitura mesmo — diferente da tablatura que a gente acaba também acessando. Se você teve também experiências com tablaturas me fale também, não tem problema. Mas como foi esse seu primeiro contato com essa escrita musical e como é que isso se deu depois também. Não só o início, mas depois. Como é que você foi desenvolvendo a leitura etc. Se não ficou muito claro, você vai me dizendo que eu vou... que eu esclareço aqui, beleza? Isso aí cara. Valeu!

Felipe José – 18/12/2019, 12:44 - Opa. Beleza! Eh...legal então, pode usar o meu nome, já que a maioria está autorizando a usar o nome, eu não tenho problema nenhum, pode usar meu nome real sim. Não conhecia esse termo “escrita ortocrônica”, que engraçado isso. Eu vou pensar a respeito aqui, para te responder direitinho, falando sobre a minha... que que foi o início do meu estudo, né, quando eu aprendi a ler partitura, as mínimas experiências que eu tive com tablatura, que foi quase nada. Mas eu vou pensar aqui e te respondo.

Felipe José – 20/12/2019, 12:14 - (***)

Danilo Bogo – 20/12/2019, 12:23 - (***)

Felipe José – 06/01/2020, 16:34 - (***)

Felipe José – 06/01/2020, 16:43 - Então mano, como é que eu comecei? Como é que foi o primeiro contato com a escrita musical?. Eu sou músico de banda, comecei aprender partitura antes de aprender o instrumento, né. Tem esse modelo aí, nas bandas do interior de Minas. Eh... tinha que chegar no exercício “número tal” do método Bona antes de escolher o instrumento que você ia tocar. Eu dediquei bastante, eu tinha uns 10, 11 anos de idade, eu queria logo tocar, eu estava fascinado também com a coisa da escrita. Então eu estudei bastante e... num instante, quer dizer uns dois, três meses, eu já tinha chegado no “exercício tal” e aí eu peguei o instrumento e comecei a tocar. Mas essa fascínio com a partitura, ele permaneceu e ele foi aumentando. Eu me lembro que, antes de conhecer todos os símbolos de partitura, eu já fazia cópia. Porque eu vivia lá na banda de música, quando eu tinha esses 11, 12 anos de idade, nessa época aí. E aí eu vivia lá

na banda, eu estudava, eu ficava vendo as pessoas tocando, os outros músicos. E eu ia em todos os ensaios, eu ficava organizando as partituras e pegava partitura de um arquivo. O maestro da banda gostava de mim, que era novo e era muito entusiasmado. Então eu fui uma vez, eu copieei uma partitura. Eu peguei uma partitura lá que estava meio velha, meio rasgada. Arrumei um papel de partitura em branco e fiz uma cópia daquilo e eu mostrei para o maestro, e ele gostou muito da cópia. Fiz uma cópia bonitinho e tal. E eu não sabia ainda quais eram todos os sinais, tipo assim, não conhecia todas as pausas, as articulações e tal. Eu copiava meio que literalmente o que via no papel. Então eu sempre tive essa coisa, tanto que depois eu fui estudar composição, né. Mas eh... essa relação da escrita com a música, talvez isso que tenha me ajudado a desde o início, eu percebi uma relação que não era literal, né, a partitura não representa a música literalmente, mas a partitura já... um código né, eu já via aquele código como muito válido. E não só para eu ler e tocar, mas também para poder passar informação adiante. Então, com certeza, uma coisa que me ajudou muito, na minha leitura, no entendimento meu da relação com partitura, no violão — e não só no violão —, de maneira geral, foi pensar na possibilidade de escrever. Ou seja, foi fazer arranjo, foi compor, né. Composição eu fiz depois, mas eu lembro que, desde essa época, antes dos 14 anos, eu já fiz alguns arranjos para a banda de música lá em Matozinhos (foi a primeira banda que eu toquei). Eh... então isso de querer escrever, essa minha vontade de escrever, que na verdade não foi muito estimulada, foi eu mesmo que queria. Eu acho que, se isso for estimulado, no estudante, pode ser bem-positivo, entendeu? Mas, no meu caso, como eu tô falando do meu relato pessoal, eu acho que é isso que foi talvez o mais positivo: o fascínio com a partitura, a compreensão de que ela não dava conta de tudo, mas que ela era o melhor meio para poder transmitir ideias musicais; e o fato de eu ter feito arranjo, né, na verdade o maestro da banda ele me estimulou, de alguma maneira, nisso, mas partiu de mim. Então isso, com certeza, me ajudou bastante. Sobre tablatura, eu não... praticamente não tive contato eh... eu lembro dos coleguinhas que tiravam aquelas revistinhas né, usavam aquelas revistinhas para tirar música e eu já tava dominando, mais ou menos, partitura e então não dava muita bola para aquilo. Anos depois, já estudando música antiga e tal, eu fui ver algumas coisas de tablatura, mas também não dediquei muito. A tablatura não chegou a fazer parte do meu aprendizado não, mas a partitura, desde o início, eu dei muito valor, sabe? Eu não queria também tocar, de repente aprender o instrumento e deixar a partitura de lado, né — que, às vezes, acontece. Eu fui levando uma coisa do lado da outra. Eu acho que o que facilitou e o que

foi positivo nisso, o que propiciou essa coisa do paralelo — estar interessado em aprender a tocar, em entender o instrumento, funcionamento, técnica etc.; e também gostar da partitura, querer entender o funcionamento, querer entender do código — foi essa vontade de escrever arranjo, de transmitir também, entendeu? De aprender, de receber e também de doar. Então, eu acho que essa tendência criativa: de compor, de arranjar (no caso a composição chegou bem depois para mim, quando eu entrei na faculdade). Mas arranjo já era uma coisa que eu tinha no início. Eu acho que isso foi positivo. Bem, espero que esteja contribuindo aí. Se quiser saber alguma coisa mais, pergunta aí, viu? Manda ver.

Danilo Bogo – 06/01/2020, 16:49 - (*)**

Danilo Bogo – 06/01/2020, 16:54 - Então, legal! Estou escutando aqui. Vamos por partes então. Interessante o que você falou sobre esse início, né. Que eu tenho outros relatos assim também: que antes se tinha esse contato apenas com a partitura, né, sem usar instrumento depois, de um certo nível, você ia para o instrumento e tal. Então, essa abordagem que é meio repetitiva em um certo período aí. Mas, enfim, queria ver contigo, tem algumas coisas que eu quero te perguntar, mas vamos devagarinho. Primeira coisa eh... eu queria que você falasse sobre a sua experiência com banda (já que você citou), e quanto isso — a música de câmara ou a música em banda ou orquestra —, na sua experiência, o quanto isso influenciou a sua habilidade de leitura. E como influenciou a sua habilidade de leitura, né. Eu queria que você falasse um pouquinho sobre isso, a primeira questão.

Danilo Bogo – 06/01/2020, 16:55 - Uma segunda questão. Eh... eu sei que você toca violão, bandolim, flauta, cello. Até onde eu sei, eu acho que são esses instrumentos. E você lê nesses instrumentos, nesses quatro instrumentos — devem ter outros talvez que eu não saiba. Eu sei que você toca outros improvisando²¹⁸ etc. Então, que você falasse um pouquinho sobre essa relação entre o símbolo no papel, entre o som imaginado e a realização no instrumento. Então, a gente tem um símbolo: eu queria saber de você, se aquilo vira som na sua cabeça, por exemplo, e depois aquilo vai para o instrumento; ou

²¹⁸ Refiro-me à improvisação livre, na qual, não necessariamente, há necessidade de saber onde se encontram as notas no instrumento. Nesse contexto, a improvisação está mais ligada a gestos, técnicas estendidas, texturas etc. que à altura.

se aquilo... você já tem os padrões mecânicos, se aquilo é mais uma coisa mecânica, entende? Porque a gente pode, realmente, escutar o som que a gente tá vendo ou a gente pode transformar aquilo em movimento apenas. Se eu não fui muito claro depois você me pergunta, mas é por aí. Qual é essa relação entre símbolo do papel, som imaginado e realização motora? E se isso muda de instrumento para instrumento, né — dependendo do instrumento que você está lendo. Digamos: ah.. eu leio mais em tal instrumento, porque eu tenho mais as realizações motoras desse instrumento etc. e tal. Beleza, então são duas questões aí. A gente vai conversando. Valeu cara!

(***)

Felipe José – 06/01/2020, 17:06 - Então. Como que a experiência em banda influenciou a habilidade de leitura? [questão 1] Eu acho que influenciou positivamente em comparação com, por exemplo, se eu tivesse estudado... uma aula particular de instrumento, por exemplo. Estou fazendo uma aula particular de instrumento, aprendendo a tocar o instrumento e aprendendo a ler nele. Isso é uma coisa. E eu aprendendo eh... a ler e a tocar numa banda²¹⁹. Eu acho que a diferença da banda é que a função... você já está fazendo música com alguma função, ou seja, a música ela já nasce servindo para alguma coisa. Por que que é diferente, você estuda o instrumento, estuda a partitura, por exemplo, de maneira particular, ou individualmente ou em um grupo pequeno, mas você não toca isso numa banda, não sobe no palco, não apresenta, não viaja, né? No caso, eu, antes dos 14 anos, eu viajei várias cidades para tocar com a banda. Então, isso agrega valor para o ofício, né? Do que que é fazer música? Eu acho que, nesse sentido, é uma coisa que está além do propriamente musical. Tem a ver com o valor social mesmo, agregado na música. Eu acho que nesse sentido, como tocar em banda agrega valor à prática musical, agrega valor ao que eu sinto pela música; ele agrega valor também à leitura. Porque, a partitura, ela facilita essas funções, né. Se não tivesse, por exemplo, a partitura, levaria muito mais tempo para banda preparar uma música que ela às vezes prepara em um ensaio. O que não garante que a qualidade seja boa. A questão da qualidade ainda está em outro lugar. A banda que eu tocava, inclusive, não era uma banda maravilhosa, mas eu lembro, por exemplo, de tocar marcha fúnebre em festividade, tipo Semana Santa — Minas tem, o povo é muito religioso, né? Então eu

²¹⁹ Aqui o professor faz referência ao modelo de banda marcial onde a leitura musical é indispensável para seu funcionamento. Mais abaixo fica mais claro que tipo de prática ele está se referindo.

lembro de tocar em banda, eu tocava trompete. E aí, com 15 anos, eu fui para São João del-Rei e larguei o trompete, nunca mais toquei. Mas os músicos tocavam andando, né, na procissão, e a partitura, às vezes, ela ficava pregada nas costas do músico da frente, em geral era isso. Você pregava a partitura nas costas do cara que estava na sua frente, com um prendedorzinho de roupa [risos], e a galera ia marchando, caminhando e lendo aquela partitura em movimento, né? E aí, passava para a próxima música era só trocar. Então, ao mesmo tempo que parece que a partitura é uma coisa descartável que você tira, você coloca, não sei o que; na verdade, ela é um fundamento daquela prática, porque não é todo mundo que teria memória de executar a música, uma depois da outra, assim com tanta velocidade, só trocar um papel. Eu acho que ela dá, não é significado, mas ela dá estatura, entende? Ela é um alicerce de uma prática. É uma coisa que eu fui vivenciar, também, depois que eu cheguei em São João del-Rei, tocando em orquestra. Porque nas orquestras de São João del-Rei se toca uma música, uma missa, tem coisas fúnebres também. Enfim, são vários tipos de repertório, tudo litúrgico. E é cada um por dia, troca de um dia para o outro. Então a orquestra toca toda quinta, sexta e domingo; e cada missa que ela toca, são orquestras sacras, né, cada função dessa que ela está cumprindo (que também é uma função social), ela está tocando um repertório diferente, às vezes, a partitura chega na hora, maestro fala: — “ah... nós vamos tocar essa música”. Aí está o cara lá distribuindo os papéis, distribui para todo mundo e ele abaixa a mão, começa a tocar. Então a partitura ajuda a dar esse status social. Ela unifica o grupo e ela dá essa perspectiva de valor. Eu acho que ela agrega valor. Não a partitura em si, mas o fato dela conseguir reunir os músicos numa mesma música. Então assim: tem músicos mil, com qualidades mil, com capacidades mil; mas, através de uma grade, que é repassada distribuída em funções (o primeiro trompete, segundo trompete, primeiros trombones, segundos trombones, tuba, clarinetes), através disso, ela cria uma instituição que é musical. Eu acho que, nesse sentido, foi muito válido, porque, desde o início, eu já ter começado com isso, já via o valor e vi que, na verdade, se eu quisesse trabalhar, se eu quisesse me profissionalizar, se eu quisesse crescer nesse *métier*, né, eu tinha que dominar era aquilo ali, que esse era o código. Eu, por exemplo, tocava na banda, mas tinha uma banda lá na cidade paralela, do lado, em Pedro Leopoldo (do lado de Matozinhos). Às vezes, eu ia lá. E aí, uma vez ou outra, o maestro falava: “— ah... pode tocar aí, eu sei que você toca e tal”. E aí eu tocava. E o que é que me permitia? Eu não conhecia ninguém lá, o que me permitia tocar era que eu sabia ler aquela partitura. Então, caiu a ficha de que, muito novo caiu a ficha para mim que eu tinha que dominar

esse código, né. Eu acho que foi um estímulo também. Eu não tenho dúvida que a prática em conjunto, né (foi até isso que eu falei lá dos métodos que você me passou para selecionar²²⁰), eu acho que você tocando com alguém te acompanhando ou você tocando em um contexto que você é uma voz a mais, mas não é a principal; eu acho que valoriza a questão da leitura. Então acho que, por exemplo, no caso do violão, trabalhar em duos, trios, quartetos; é mais válido, no início, do que ficar pegando peças solo. As peças solo o aluno já tem que estar muito motivado, se ele não tem a motivação completa, né, ou não tem um nível mínimo de motivação, ele pode ficar desmotivado porque ele está sozinho. E a música ela é mais divertida para uma criança, por exemplo, — ou mesmo para um adulto — se as funções são distribuídas. Então, nesse sentido, a influência deste tipo de prática é total. Não dá nem para comparar, muda a qualidade da experiência.

Felipe José – 06/01/2020, 17:15 - Ótima questão essa, hein !? [questão 2²²¹] Essa relação aí, ela é muito crucial. Eu acho que (não sei, estava pensando aqui um pouquinho a respeito) talvez essa relação direta de símbolo com a realização motora, esse vínculo mecânico, ele seja um problema no ensino de música, porque ele tira a imaginação do jogo. E, para mim, eu acho que a resposta — não tenho a menor dúvida de responder —, para mim tem uma seta aí: o símbolo, o som imaginado, depois a realização. Por isso que eu consigo tocar vários instrumentos. Eu tenho facilidade de tocar em um instrumento que tem afinação diferente, mesmo técnica diferente, do bandolim para flauta (não tem nada a ver uma coisa com a outra, né). Eh... não tenho essa facilidade só com as cordas, eu posso tocar a flauta, porque eu sempre passo pelo som imaginado. Então, claro, eu estudei composição. Então também tem essa relação de ver uma partitura e imaginar o som, né, imaginar intervalos, relações rítmicas etc. Mas eu acho que é saudável manter essa — daí eu já estou falando da minha opinião sobre essa relação — manter essa seta nessa direção: o símbolo vira alguma coisa na cabeça (a imaginação) e depois vira realização motora. Se você cortar a imaginação, o símbolo pode pode até ir direto para realização motora (mecânica), mas ele vai estar transformando o músico em uma máquina, né? Em um ser mecânico de repetir notas e isso é bem-comum de acontecer em muitos músicos de orquestra. Talvez tenha alguns

²²⁰ Entrevistado faz referência à primeira forma de acesso.

²²¹ Sobre a relação entre símbolo do papel, som imaginado e realização motora.

sistemas de ensino de instrumento que focam nessa questão mecânica por uma questão de técnica: trabalhar dedo tal e dedo tal né; abre a posição desse [e] desse jeito; e fica muito só nisso. Eu passei um pouco por isso, mas, antes de eu estudar o violoncelo, eu já tinha tido essa experiência, mesmo [sendo] guri de 13, 14 anos [e] ter feito arranjo. Então, a coisa da imaginação não foi perdida, né. Talvez se eu tivesse começado estudando violoncelo — que a galera tem essa relação mais mecânica do ensino, eu vejo muito —, talvez eu não tivesse tanta habilidade para improvisar hoje, por exemplo. Não que eu tenha muita habilidade, mas tenho muito interesse, eu gosto. Talvez eu não tivesse tanta afinidade com o conceito mesmo de improvisação e as ideias por trás disso. E aí, eu acho que isso também explica, Danilo, porque que esses músicos de orquestra (de cordas — que eu tô falando agora de maneira bem genérica, não estou falando de nenhum específico), mas eh...músico que estudou violino, viola, violoncelo eh...; eles têm essa conexão mecânica mais desenvolvida, mas é palpável que é [o] mínimo dessa galera das cordas (dessa população de instrumentista de cordas) que improvisa, por exemplo. Ou seja a relação do som imaginado — quer dizer, no caso a gente está tirando um símbolo fora, né, se você só improvisa, você imagina e realiza. Se você lê e executa, você vê o símbolo e realiza. A questão é: se passa por esse som imaginado. Se você cria essa... como se fosse um veio na cabeça, como se fosse um canal por onde vai fluir a água, né. Se desde o início você já tem essa relação. Foi o que aconteceu comigo, de enxergar o símbolo e imaginar o som ou imaginar relações. Não necessariamente é imaginar o som, né? Você pode imaginar valores, alturas, durações — são valores que você vai agregando, valores quantitativos até mesmo. Para depois realizar, aí eu acho que existe sim essa facilidade para tocar instrumentos diferentes, para poder improvisar e para poder, em algum momento, eliminar o símbolo, ficar só a imaginação. Aí você entende que você está dentro de um modo de altura e você tá dentro de um contexto ritmo; e aí você consegue improvisar dentro daquilo ali, porque você não precisa do símbolo, né, você sabe que é da cabeça que vai para as mãos, para a boca, o que for, para o instrumento. E o símbolo também tem que ir para a cabeça porque a gente lê com os olhos não com as mãos — senão a gente já estava lendo e tocando o próprio papel que a gente está lendo. Então, essa relação eu acho que ela é crucial e, talvez, aí esteja (eu imagino até que tenham autores que falam sobre isso), mas, talvez, aí esteja um ponto a ser considerado no ensino de música e no ensino de instrumentos diferentes. A gente poderia até pensar que talvez, ao contrário das cordas (de arco, que eu falei: violino, viola e cello), existam outro tipo de ensino, para outros instrumentos, que leve

em conta uma realização motora que pressupõe um som imaginado. Tipo no canto, talvez, sabe? Porque o canto não tem essa relação mecânica igual o violão pode ter, igual o violino pode ter. Então, imagino que práticas de ensino de instrumentos diferentes podem ensinar coisas, umas para as outras, nesse sentido, sabe? Não sei se eu fui bem claro, eu falei muito da minha opinião mesmo. Mas eu acho que essa relação símbolo, som imaginado e realização motora; ela tem uma setinha: é uma coisa, depois a outra, depois a outra. Complicado misturar ou trocar a ordem disso ou anular. No caso, a improvisação anularia o símbolo. Eu até acredito que anular a realização motora (que é ler uma partitura e imaginar o som) também é um exercício rico, interessante. Você pegar uma grade de orquestra e ver aquela partitura e ficar imaginando a música; também é válido, é uma experiência interessante e pode ser de aprendizado interessante também. Mas tirar o som imaginado é tirar o principal para mim. Porque aí o robô faz, né, o robô consegue ler o símbolo e fazer a realização motora sem imaginar, porque a máquina ela passa direto, né? Igual um robô que sabe tocar flauta, que sabe tocar piano; ele tira esse som imaginado. Então, para a gente não é bom, a gente é humano, né? A gente tem que imaginar as coisas [risos].

Danilo Bogo – 06/01/2020, 17:56 - Oi, Felipe. Bem-interessante o que você falou. Bom, essa coisa do símbolo vir depois, também é um... se a gente olha, por exemplo, os autores dos chamados métodos ativos, né, a gente vai ver que isso já é real para esses autores. Muitos deles deixam a abordagem com a partitura para um trabalho posterior. Primeiro, sei lá, na infância, a criança de forma mais lúdica, né, brinca, improvisa com o instrumento, conhece o som e canta, né (como Kodály, por exemplo, que é baseado no canto mesmo e tal); e depois, só posteriormente, que o símbolo é apresentado, né. Depois que você tem uma base interna de som para você entender o símbolo, para o símbolo não se tornar mecânico como você está falando. Nesse contexto, você tocou algumas vezes sobre a improvisação e o caminho que a improvisação leva da imaginação virar som, do som imaginado virar, como eu posso dizer...

Danilo Bogo – 06/01/2020, 17:57 - Do som imaginado se materializar, era isso que eu queria dizer. Quando você improvisa, você imagina, né, claro que também podem ter padrões mecânicos na improvisação, a gente pode entrar nessa discussão. Minha questão é a seguinte: o que que a improvisação (se sim ou se não, você vai me dizer, quero ouvir realmente sua opinião sobre esses assuntos), se a improvisação pode

influenciar na leitura, entende?, no sentido de desenvolver esse lado que a gente falou do som imaginado. Se na sua opinião a improvisação pode ser um auxiliar da leitura ou se não, ou se ela é uma coisa separada mesmo que ela está... que ela não volta para o símbolo (entende o que eu quer dizer?); que ela vai para o som imaginado. Até que ponto a improvisação pode ser uma (você que estudou isso, eu sei que você estudou isso), até que ponto a improvisação pode ser essa guia, talvez, ou essa ligação entre o som imaginado, o símbolo e também a realização motora. Beleza !? Se eu não fui claro, você me diz aí.

Felipe José – 06/01/2020, 18:05 - Opa! Eh... Interessante pensar na improvisação como uma ferramenta para trabalhar o domínio da escrita ou da leitura, né. A coisa da realização mecânica de um som imaginado e também como uma ferramenta que dá sentido para os símbolos da notação escrita. Eu nunca tinha pensado sobre isso, mas a minha resposta é sim. Eu acho que a improvisação pode ser uma ferramenta de trabalho para estimular e dar sentido para a percepção dos símbolos da leitura e também para marcar esse esse trilho, né, esse caminho entre o som imaginado e o som realizado, ou seja, a mecânica, né. Agora não toda a improvisação. Eu acho que a improvisação dirigida, no sentido... — não improvisação dirigida (porque tem uma prática de improvisação que é a “improvisação dirigida”) —, mas a improvisação idiomática dentro de um contexto, ou seja, uma improvisação modal, com número limitado de notas de uma escala: por exemplo, só pentatônica. O trabalho com a improvisação de notas pentatônicas, por exemplo, pode facilitar nesse caminho do som imaginado para a mecânica e também pode ajudar a ensinar a ler. É claro que tem que ser coordenado. Então, nesse sentido, a improvisação livre não. Quanto mais liberdade a improvisação, mais difícil de cercar ela com conceitos, com vocabulário, com gramática (não com conceitos, mas com gramática, né). Então, se a improvisação ela é idiomática, ou seja, é um idioma — por exemplo, a improvisação do blues que em geral usa até pentatônicas mesmo (menos notas). Ela pode ser uma maneira de ensinar o cara a ler ritmos simples e, passo a passo, ir tornando [a] ler ritmos complexos, através da prática de improvisações dirigidas, nesse sentido assim, orientadas. Então eu acredito que sim. Acredito que a improvisação pode ser uma ferramenta de ensino tanto técnico, de um instrumento, quanto da leitura. Por mais que isso não é [sic] colocado em prática (eu pelo menos não conheço). Teria que parar para pensar, mas não me vem à cabeça ninguém, nem nenhum um lugar, que use a improvisação para ensinar a leitura, mas é possível

sim. Eu já usei, um pouco, a improvisação para ensinar técnica de instrumento. Tipo assim, a partir do que se está improvisando, começa-se a abordar o instrumento de uma maneira mais livre e, aos poucos, vai fechando até chegar em um ponto técnico. Eu acho que funciona também. Mas com certeza, na minha opinião, funciona também para ensinar a leitura.

Danilo Bogo – 06/01/2020, 19:05 - Bom Felipe, muito interessante tudo que a gente conversou. Uma última questão só, que eu queria fazer para você para a gente encerrar. Bom, tem um motivo de você ter sido escolhido para participar dos dois acessos: essa sua característica de tocar vários instrumentos acho que ajudaria na discussão, né, a discussão acaba aprofundando e sai apenas do universo do violão. E você tem outras comparações que quem se dedicou apenas ao violão (e quando eu falo esse apenas não é que é menos, né, mas quem se dedicou, especializou no violão, não experienciou coisas que você fez, experienciou). Então, nesse sentido, eu queria que você falasse sobre o violão em si, sobre ler no violão. Eh.. você falou que você lê bem nos instrumentos variados porque esse som está na cabeça, mas você, obviamente, tem que realizar esse som no violão, né. Se você teve alguma dificuldade de leitura específica do violão, tipo idiomática. E se você quiser também comparar com os outros instrumentos que você toca fique à vontade, mas que você falasse da leitura do violão. Como intérprete também e se você já tentou ou já ensinou leitura no violão, como que você passa isso também aos seus alunos, entende? Então é isso, eh... foco no violão.

Felipe José – 06/01/2020, 19:15 - Boa Danilo! Então, a leitura no violão realmente é um caso à parte, né cara? Eu acho que tem um lance aí no violão que diferencia ele de todos os instrumentos. Talvez o violão e esses instrumentos de cordas dedilhadas, sei lá: o alaúde, a teorba, talvez até o bandolim. Mas aí entra o caso de que existem escritas diferentes também, né. A escrita melódica eu até diria que eu não teria erro de fazer leitura à primeira vista também do violão, desde que fosse uma linha melódica apenas, por exemplo, ou uma coisa reduzida a algum parâmetro do som. Porque a leitura à primeira vista no violão é uma treta [risos], né?. Tipo, por que o violão reproduz música e músicas, né, musicalidades e enfim... de uma maneira.... — não é que é uma maneira única assim —, no caso, porque o violão, o violão ... deixa eu pensar mais um pouco aqui.

Felipe José – 06/01/2020, 19:19 - Eh... o violão, enquanto instrumento polifônico que é (de ter várias cordas e várias possibilidades, enfim) eh..., mas falando da maneira básica de tocar o violão dedilhado, a coisa da mesma nota aparecer em pontos diferentes do instrumento, em cordas diferentes você tem a mesma nota. Tudo isso gera uma escrita (que é aí que entra a questão): a escrita violonística ela é peculiar porque ela é violonística. Nesse sentido, ela é bem-diferente da escrita de outros instrumentos que podem se aproximar, claro, tem peça de violino de Bach que você também não lê à primeira vista. Mas aí entra a questão da “primeira vista” e da “leitura em si”. Eh... porque a escrita do instrumento ela é idiomática para ele e tem, inclusive, escritas diferentes. Eu mesmo penso a respeito, às vezes, da coisa da escrita para o violão. Porque [às vezes] se usa coisas com cordas soltas... deveria haver uma..., quer dizer a gente tem uma maneira de escrever que é ficar notando ao redor da partitura as cordas, né. Mas daria pra fazer uma coisa meio tablatura também, enfim.. eh... e relacionar. Mas aí já são outras ideias, outros quinhentos. Eu não lembro de ter dificuldade da leitura com o violão, mas eu tenho certeza que sempre deu mais trabalho do que fazer uma leitura nos outros instrumentos que eu toco. A começar pelo número de cordas..., mas não por isso. Eu diria que isso não seria uma coisa relevante: a quantidade de cordas. Mas pela maneira que é escrito o discurso polifônico, né. E tem a ver com o repertório também, né. Mas eu acho que não, não é só o repertório não. Tipo assim, uma levada de violão de samba ela pressupõe ritmos diferentes, e pontos diferentes de articular a mão, né também... as cordas; então, eh... tem uma complexidade inerente do instrumento e da maneira de ele ser abordado (que [é] cada vez mais variada, mais gente aborda de maneiras diferentes e tal) que cria em si um universo ali que, na escrita mano, ele é complexo, ele é complicado. Ele é diferente de você pegar uma partitura de flauta, bem-diferente (é claro que pode ter partitura de flauta super-complexa, mas não é o caso, estou falando de uma literatura média, da coisa da questão musical e de ensino, de repertório mesmo pelo qual passa o ensino e a prática de maneira geral, né... nossa, pelo menos na nossa condição aqui, latino-americana, enfim, mas eu acho que de maneira geral mesmo, no mundo talvez, onde tem esse ensino organizado e tal). Deixa eu pensar mais coisas aqui que eu estou curtindo assunto.

(***)

Felipe José – 08/01/2020, 13:14 - Opa, vamos lá! Primeiro, eu queria falar sobre ensinar a leitura no violão, né, da minha experiência. Eu acho que eu nunca trabalhei o ensino de leitura voltado especificamente para um instrumento. Eu gosto de trabalhar leitura considerando aquela questão — do que a gente até conversou a respeito, né — do símbolo que vira uma ideia na cabeça, um som imaginado, e depois passa para a coisa mecânica. Então eu acho que até onde eu trabalhei com o ensino da leitura, propriamente dita, eu sempre trabalhei nesse primeiro eixo que é: transformar o símbolo em som imaginado, em estrutura musical na cabeça. E outra coisa é o outro eixo: que é a passagem da estrutura musical imaginada, que está na cabeça, que está na ideia...; passar para o instrumento — independente de ter ou não o símbolo ligado a esta, de ter a partitura ou não (seria o caso do ensino de improvisação, por exemplo, você tem um modo e você vai trabalhar a abordagem desse modo no instrumento, seja com questões mecânicas mesmo — de uma posição única —, combinações de notas, ritmos aplicados). Pensando sobre o meu ensino, meu trabalho pedagógico, eu acho que eu nunca pensei, nunca foquei nisso: da partitura já ir para a mecânica. Eu sempre trabalhei esses dois eixos: o símbolo da partitura vira uma ideia; e a ideia — seja a partir da partitura ou não —, vira som, vira música, vira mecânica. Eh... eu acho que é assim que eu enxergo. E eu acho que isso tem a ver também com esse meu lance de ter tocado vários instrumentos, de tocar vários instrumentos e de já ter dado aula de vários instrumentos. Então eu acho que eu não desenvolvi uma metodologia de ensino de leitura de partitura voltada para um instrumento específico. Eu gosto de trabalhar a leitura de partitura como ferramenta, código abstrato que é mesmo — independente do instrumento que você vai utilizar. Eu acredito bastante nisso que a partitura ela é partitura para qualquer coisa que seja, independente de ser uma partitura para um instrumento ou não. Ela pode ser só uma ideia musical. Quando você escreve uma partitura, não necessariamente você está escrevendo para um instrumento, você pode estar escrevendo para vários e também pode estar escrevendo para nenhum. Esse repertório que eu mesmo estudei no meu mestrado, que tem a ver com obra aberta, não necessariamente só com improvisação; eh... é um repertório que, muitas vezes, ele tem partitura escrita, mas pode ser tocado por qualquer instrumento (qualquer mesmo), mesmo instrumentos inventados ou que venham a ser inventados, né, são melodias ali que podem ser tocadas. Então, nesse sentido, existe mesmo essa abstração da partitura, e eu gosto de trabalhar ela com essa abstração mesmo. Mas aí entra a questão da dificuldade de leitura específica do violão, que é quando esse universo abstrato vai para

o universo concreto do instrumento. Então é sobre isso que eu quero falar agora: que é sobre dificuldades mesmo idiomáticas referentes ao violão. Eu acho que eu encerro então esse assunto sobre ensinar a leitura no violão. Eu nunca pensei em ensinar a leitura no violão, nem no violoncelo, na flauta. Eu penso em ensinar a leitura e aí aplicar a leitura, aplicar a ideia musical que surge da leitura (uma frase, um ritmo); aplicar nos instrumento, seja o que for.

Felipe José – 08/01/2020, 13:21 - Refletindo então sobre as dificuldades da leitura específica no violão. Eu acho que é palpável, se a gente fizesse uma entrevista quantitativa e perguntasse para muita gente sobre as dificuldades de leitura do violão, eu imagino que exista a tendência de ver essa leitura como mais difícil do que em outros instrumentos. Por que que eu vejo isso? Eu acho que a partitura (essa partitura que você até usou um termo para ela que esqueci agora²²²), que não é de tablatura, que ela é um código abstrato mesmo, né, são alturas e durações; o que eu tenho a dizer é que ela não dá conta da realidade de instrumentos de corda dedilhadas como da família do violão (como o alaúde e a teorba). Eu até vi um concerto de teorba outro dia aqui em Tiradentes e fiquei pensando bastante a respeito disso. Eh... fui ver as partituras de um amigo que toca teorba lá e ele lê muita tablatura e, de alguma maneira, a tablatura ela resolve melhor o idiomatismo do instrumento do que essa partitura, esse código abstrato da nossa notação europeia, né. Eh... eu acho que não é juízo de valor ou “pré-juízo”, né, “pré-conceito”; eu acho que é mais um conceito mesmo que eu formei ao longo da minha experiência que, por exemplo, esta notação (da partitura convencional que a gente tem), ela se adequa melhor ao piano do que a instrumentos de corda. Por que que eu estou falando isso? Não é um preconceito com o piano. É porque, se você escreve Dó# 3 na partitura, eh... no piano você não tem opções, você só tem um Dó# 3; se você escreve Lá 1, você só tem um Lá 1 no piano. Então, nesse sentido, ela é muito direta, muito objetiva. A partitura ela é excelente para o piano, para os instrumentos de teclado, né. Ela nasce disso também. Essa anotação — bem eu não conheço tão bem a história da notação musical —, mas a partitura ela, de alguma maneira, ela nasce com a construção desses instrumentos de tecla: os órgãos, o saltério²²³, os órgãos positivos, o pianoforte (até chegar no piano); e continua com os sintetizadores, os teclados digitais todos. É uma partitura que funciona objetivamente para esse tipo de instrumento. Para vozes

²²² Escrita ortocrônica.

²²³ Obs: o saltério, ou dulcimer (eng.), ou psaltérion, tympanon (fr.); tradicionalmente não possui teclas.

também. A partitura também... a gente pode falar: “ah, mas a partitura, na verdade, tem a ver com a escrita vocal”. Também para a escrita vocal a partitura ela é objetiva, porque a princípio a voz faz um som de cada vez (por mais que seja um som complexo, tem harmônicos, série harmônica etc). A maneira de pensar a música polifônica, por exemplo, na renascença e no barroco, é de uma voz de cada vez para cada linha, então a ideia contrapontística de cada voz estar fazendo uma linha. Então a partitura ela é perfeita para isso, porque ela não deixa margem de dúvida. Agora, quando você usa essa partitura que é super-objetiva, né (Dó é Dó), e aplica em um instrumento de corda como é o violão e sua família. (Porque, nesse caso até pode incluir o violino, o violoncelo eh... outros instrumentos de corda: o bandolim, né?. Apesar de que o idiomatismo deles... acho que talvez a escrita dos compositores não caminhou na mesma direção que se encaminhou a escrita de violão, alaúde, teorba). Quando você aplica essa partitura tão objetiva em um instrumento como violão, eh..., você está reduzindo, talvez, a capacidade do violão ou você tem que ajustar essa partitura para dar conta do idiomatismo do violão. Então é isso que eu vejo. Se você ver uma partitura de violão, vamos supor, do Villa-Lobos, por exemplo, além do elemento propriamente musical: das alturas e durações; você tem que estar o tempo todo acrescentando informações que são idiomáticas do instrumento, que não são, necessariamente, musicais. Se você pega uma partitura de piano, ela está ali te apresentando uma música: com dinâmicas, com articulação. Se você pega uma partitura de violão, ela está te apresentando uma música e soluções para se resolver isso no violão: se essa nota Dó # vai ser tocada na corda Si, vai ser tocada na corda Sol, vai ser tocada na corda Ré, na corda Lá, entende?; se essa nota ela é um harmônico ou ela é um som real; se esse harmônico ele é um harmônico artificial ou é um harmônico natural; eh... se essa nota ela está na corda solta ou se ela está na corda presa; eh.. se vai ser tocado... (e isso tudo tem a ver com a mão esquerda do violão: a questão propriamente das cordas), mas, muitas vezes, é indicado também se isso vai ser tocado com indicador, com polegar; se vai ser um golpe para baixo, um golpe para cima. Então, a partitura do violão ela é mais difícil por quê? Ela oferece mais elementos, ela não fala só da música, ela fala da música e da maneira de realizar a música. Essa essa partitura de violão que a gente vê, quando você pega o repertório tradicional (Brouwer, Villa-Lobos), ela vai além da questão propriamente musical, ela também entra no âmbito técnico, da realização no instrumento. No caso do piano, o que tem de âmbito

técnico que você vê é um pedal, notação do pedal²²⁴. No violão, tem muito mais coisas né: qual dedo da mão esquerda usar, qual dedo da mão direita usar, em qual corda colocar o dedo. Isso não tem a ver com a música, com as frases musicais, as durações, as alturas; isso tem a ver com a questão técnica, questão idiomática. Então, nesse sentido, a partitura de violão é sim mais complexa do que outros instrumentos. Agora, aí fica a questão: como trabalhar isso? Eu até lembrei de... o áudio está ficando grande, deixa eu mandar outro...

Felipe José – 08/01/2020, 13:30 – Lembrei de um fato que tem acontecido nos processos de seleção para entrada em universidades, que eu já ouvi de colegas de universidades diferentes até, dizendo que estudantes de violão, no caso, estão entrando, tocando o repertório que faz parte, o repertório que é pedido (uma obra de Villa-Lobos, por exemplo), mas entram sem saber ler partitura. E como que eles aprendem a tocar essa peça “x” sem ler partitura? Através de vídeos. Então isso eu acho que é um dado até bem-relevante, porque, muitas vezes, o cara consegue aprender uma música assistindo o vídeo, né? (E existe, inclusive, na internet, hoje com essa liberdade toda, gente que faz o vídeo especificamente para isso: “— olha, eu vou te ensinar a tocar o estudo 1 do Villa-Lobos”. E aí filma uma mão, filma a outra (tem duas câmeras) e a pessoa depois monta aquilo e... e é muito didático, porque é muito visual, né, e já está mostrando a mecânica. Então, você deixa de lado o símbolo, deixa de lado um pouco da ideia musical —não totalmente porque você ainda tá escutando, tem alguma referência de imaginação ou de memória —; você escuta a música e guarda as seções. Mas ele tá focado não no símbolo — que seria a questão da partitura que tem que passar pela imaginação e virar a mão, né, tocando —, ele tá focado direto já na mão tocando. Isso diminui a distância do símbolo até a execução para virar um negócio que é focado direto na execução. Só que o estudante entra na universidade, muitas vezes até tocando bem, talvez até com a técnica resolvida; mas ele está desconsiderando esse símbolo que é tão importante do ponto de vista profissional (para quem trabalha com música é muito importante a partitura). Então, eu já ouvi de colegas, até da UFMG e outros, dizendo desse problema de alunos que entram tocando bem, mas que não tem referência nenhuma da partitura. Eh... essa distância acaba aumentando — essa distância do

²²⁴ Uma outra notação técnica também utilizada no piano seria a digitação. Não podemos esquecer que demandas de técnicas estendidas propostas por compositores contemporâneos ampliariam enormemente essa discussão.

símbolo até a execução — e, no caso do violão, isso é mais sério, por causa dessas coisas que eu falei sobre o partitura: a partitura do violão ela tem que dar conta de algo além da música, propriamente dita, ela tem que te informar corda (a não ser que seja uma coisa muito simples, muito básica, que se resolve com a primeira posição). E aí, nesse sentido, acho que talvez encerrando meu falatório, eh... o que que seria uma abordagem metodológica para ensinar partitura no violão? Eu acho que: primeiro lugar, desenvolvendo exercícios para ser tocado em conjunto no qual alguém faz o acompanhamento para o outro; estimular a questão da liberdade, da improvisação no caso e delimitar, né, estipular limites. Então, por exemplo, a gente vai tocar em Lá menor pentatônico, a base que vai estar acompanhando, ela faz acordes que usam notas que não são do Lá menor pentatônico (por exemplo, Fá maior, Ré menor o próprio Lá menor, outros acordes), mas todos eles o Lá menor pentatônico ele encaixa — harmonicamente falando. E aí elementos restringidos, por exemplo: o aluno ele tem que tocar dentro das notas do Lá menor pentatônico, mas ele só pode usar ritmo tal e tal (colcheias e semicolcheias [, por exemplo]); ele não pode tocar mais do que cinco notas por frase, então ele tem que fazer frases de quatro a cinco notas (três, quatro ou cinco notas). Com isso, ele vai gerando experiência tátil, de tocar que a própria mão aprende; experiência auditiva, relacionada ao que os dedos estão fazendo; e também essa experiência que tem a ver com a partitura, que é da imaginação do símbolo ou do símbolo que vira imaginação. Então padrões pequenos de poucas notas para serem lidas eh... pode servir de estímulo para trabalhar na questão criativa, trabalhar a questão técnica do instrumento e reforçar, ou consolidar na verdade, construir essa relação do símbolo com a imagem musical, a imagem do som, né, a imaginação. Eu acho que é um caminho viável. Eu imagino até que tenha métodos de ensino de improvisação que poderiam ser adaptados para poder ensinar também a leitura. E eu acho que isso é saudável, porque, ao invés de se trabalhar com repertório fechado (com obras, não é, por assim dizer), está trabalhando aspectos criativos e a liberdade do músico. Eu acho que isso é o que falta muitas vezes no nosso ensino acadêmico eh... ensinar permitindo a criatividade. Muitas vezes, o ensino ele deixa de lado a criatividade para poder cuidar de uma coisa que parece séria, que parece eh... suficiente, né?: — “ah, é suficiente você aprender a tocar o Villa-Lobos, isso significa que você sabe tocar violão”. Mas, se você tem uma harmonia básica da música que é da sua região, que é da sua tradição, da sua família etc. e tal; você aprendeu a partitura, mas você não consegue caminhar passos básicos ali dentro: é uma deficiência, a meu ver. Eu acho que uma possível solução é administrar isso, é

ensinar o repertório básico, o bê-á-bá, o Sor (esses autores espanhóis que tem vários, né?); e sempre ter algum elemento que o estudante tenha liberdade. Que seja com duas notas, ele tem duas notas que estão escritas em tal e tal lugar e aí você ensina: que essa nota pode ser tocada nessa corda ou nessa corda, ou nessa corda, enfim, tem que ter todo um planejamento para isso acontecer, mas de maneira a estimular uma relação mais saudável com a partitura. Porque a gente tende a enxergar a partitura como uma coisa muito fixa, né? E talvez o violão, por não ter essa fixação das alturas, — como tem piano; talvez seja, se a gente olhar com bons olhos, né?, pode ser um lado positivo do instrumento. Se eu posso fazer a nota Si nessa corda, nessa corda, nessa corda; eu tenho mais chance de usar criativamente esse número, essa série de notas. Então, às vezes, trabalhar com séries de poucas notas ou séries de altura, séries de duração ou mesmo séries técnicas: — “você pode tocar só nessa e nessa corda” (eu tenho essa coisa inclusive, de fazer umas músicas para três cordas, quatro cordas do instrumento). Eu acho que pode servir como estímulo didático interessante. Claro que isso tem que ser testado, né?. Mas o assunto é muito interessante, né, Danilo? Se você quiser me perguntar mais alguma coisa, eu tô curtindo a troca e refletir sobre essas coisas também, viu? Pode perguntar, fique à vontade. Abraço.

Danilo Bogo - 08/01/2020, 14:20 - Oi Felipe, beleza? Então cara, ótimo, legal! Acho que a discussão foi boa mesmo e, por enquanto, eu não teria mais nada. Se ao transcrever eu perceber que surgiu alguma dúvida ou uma outra ideia, eu te escrevo sim, com certeza. Quero te agradecer mais uma vez pela ajuda. Eu acho que essas discussões são boas eh... acho que faz os dois lados pensarem, acho que os dois lados ganham. Para mim, também é importante para a discussão que eu quero fazer na minha tese, né? Agradeço mesmo, sua ajuda, e é isso aí! Um grande abraço, cara. Até.