

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

JOÃO BATISTA COSTA DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO DE OBRAS
COM *SCORDATURAS* NÃO USUAIS: UM ESTUDO COM VIOLONISTAS**

PORTO ALEGRE

2016

JOÃO BATISTA COSTA DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO DE OBRAS
COM *SCORDATURAS* NÃO USUAIS: UM ESTUDO COM VIOLONISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas – Violão.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Wolff

PORTO ALEGRE

2016

JOÃO BATISTA COSTA DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO DE OBRAS
COM *SCORDATURAS* NÃO USUAIS: UM ESTUDO COM VIOLONISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas – Violão.

Aprovada em 22 de abril de 2016.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Daniel Wolff – Orientador

Prof. Dr. Leonardo Loureiro Winter – UFRGS

Prof. Dr. Ney Fialkow – UFRGS

Prof. Dr. Ricardo Athaíde Mitidieri – IFRS

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Vera Lucia e à minha irmã Carolina, pelo amor e presença incondicionais ao longo de toda a minha vida.

Ao meu orientador Dr. Daniel Wolff, pelos conhecimentos transmitidos ao longo dos anos, com paciência, amizade, apoio e por ser um exemplo de total integridade artística e dedicação com o que faz.

Aos professores integrantes da banca na defesa da minha dissertação Dr. Ney Fialkow, Dr. Leonardo Loureiro Winter e Dr. Ricardo Atháide Mitidieri, cujos apontamentos foram valiosos ao meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música, Profa. Dra. Luciana Del-Bem, Profa. Dra. Any Raquel Carvalho e Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling, que ministraram as disciplinas ao longo do meu curso e que me enriqueceram através de profundas reflexões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, por me conceder a oportunidade de fazer parte deste corpo discente.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, contribuindo para que esta pesquisa pudesse ser realizada com dedicação exclusiva.

Aos servidores e bolsistas do Programa que me acompanharam ao longo do curso, com atenção e companheirismo.

Aos participantes desta pesquisa, pelo interesse, comprometimento, envolvimento e frutíferas discussões, às quais foram essenciais para a realização deste trabalho.

Aos hermanos Pablo Pulido e Nahuel Romero, pela amizade e valiosa troca de experiências ao longo do curso. Aos demais colegas da minha turma de mestrado em Música (2014), Iannes Gil Coelho, Rafael Branquinho, Samuel Cianbroni, Hugo Peña, Javier Albornoz, Pedro Acosta, Juan Carlos Molano, Renan Stoll, Daniel Stringini e Ivan Andrade.

Aos amigos Marcelo, Loraine, Jorge, Ariel e Verônica, por sua amizade de imenso valor e por me inspirarem em minha caminhada como artista e ser humano.

À Laís, pelo apoio, companheirismo e pela presença capaz de conferir leveza e momentos de plena felicidade ao longo dos dias do meu mestrado.

RESUMO

A preparação de obras para violão compostas em afinações não tradicionais é comumente considerada uma tarefa complexa. Dependendo da afinação, a disposição das notas ao longo da escala do instrumento pode vir a se alterar radicalmente. Isso interfere diretamente na preparação de uma obra, desde os momentos iniciais da leitura, passando pelo processo de digitação e também de memorização. A presente pesquisa teve como objetivo investigar a eficácia de diferentes estratégias de estudo durante a abordagem inicial de peças para violão com *scordaturas* não usuais, por oito violonistas de diferentes níveis acadêmicos. Outros objetivos incluem identificar os problemas comuns aos violonistas durante o estudo de obras com *scordatura* e investigar se a formação prévia exerce influência no aprendizado de obras com afinações não tradicionais. Para a coleta de dados, duas sessões de estudo individuais foram realizadas. Cada sessão consistiu no estudo de trechos musicais, seguido da *performance* do trecho estudado e de uma entrevista semiestruturada. Foi também aplicado um questionário cujo objetivo era acessar os dados históricos referentes à experiência musical dos Sujeitos. No primeiro encontro, foi permitido aos Sujeitos conduzir o estudo deliberadamente, com o objetivo de prepará-lo no menor tempo possível. No segundo encontro, os Sujeitos receberam estratégias de estudo previamente estabelecidas para cada trecho. As sessões, *performances* e entrevistas foram filmadas. Os níveis de formação foram determinantes na qualidade dos produtos finais da sessão de estudo deliberado. O uso das quatro estratégias gerou *performances* com menor diferença qualitativa entre Sujeitos de diferentes níveis acadêmicos. Também, a eficácia destas foi influenciada pela sua adequação à textura e idioma harmônico das peças. As entrevistas e questionários evidenciaram, também, que o perfil de aprendizado de cada Sujeito, no que concerne a sua relação com o estudo, o uso individual de representações mentais, anotação de guias de estudo na partitura, bem como sua trajetória musical, influenciam o modo como diferentes estratégias podem ou não ser eficazes, independentemente do detalhamento da informação que elas disponham na partitura.

Palavras-chave: Violão. *Scordatura*. Estratégias de aprendizagem. Funções executivas.

ABSTRACT

The learning of guitar works composed in nontraditional tunings is commonly considered a complex task. Depending on the tuning, the arrangement of notes along the instrument fretboard can change radically. It interferes directly in the preparation of a work from the initial reading moments and through the processes of fingering and memorization. The purpose of this research was to investigate the effectiveness of different study strategies during the initial approach to guitar works with unusual *scordaturas* by eight guitarists of different academic levels. Other objectives included identifying common problems for guitarists during the study of works with *scordatura* and investigating whether prior training influences the learning of works with nontraditional tunings. For data collection, two separate meetings were held. Each meeting consisted of a session of study of musical excerpts, followed by the *performance* of the studied excerpt and a semi-structured interview. A questionnaire was applied with the purpose to access the musical experience of the subjects. In the first meeting, subjects were allowed to conduct the study deliberately, in order to prepare the piece in the shortest time possible. In the second meeting, the subjects received study strategies previously established for each piece. The meetings, *performances* and interviews were filmed. Different academic levels determined the quality of the final products of the first study session. The use of four strategies generated performances with less qualitative differences between the subjects, regardless of their academic level. Also, the effectiveness of these was influenced by its capacity to fit effectively the texture and harmonic idiom of the pieces. Interviews and questionnaires showed also that the learning profile, the individual use of mental representations, the use of study guides in the score and the musical background of each subject, have influenced how different strategies may or may not be effective, regardless of how much information they provide in the score.

Keywords: Guitar. *Scordatura*. Learning strategies. Executive functions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama das notas musicais ao longo da escala do violão.....	21
Figura 2 – Fluxograma da primeira sessão de estudos	34
Figura 3 – Fluxograma da segunda sessão de estudos	35
Figura 4 – Trecho da <i>Fantasia Sommersa</i> , de Marcus Siqueira	38
Figura 5 – Trecho de <i>Equinox</i> , de Toru Takemitsu.....	38
Figura 6 – Trecho da <i>Agreste</i> , de Marcos Vasconcellos	39
Figura 7 – Trecho de <i>Noturno</i> , de Daniel Wolff	39
Figura 8 – Trecho de <i>Small Wonders</i> , de Jeremy Collins	40
Figura 9 – <i>Spagnoletta</i> de autor anônimo c.1-2	41
Figura 10 – <i>Canción</i> de Antonio Ruiz-Pipó c. 14-15.....	42
Figura 11 – <i>Equinox</i> , de Toru Takemitsu c 4-5. Digitação tradicional	43
Figura 12 – <i>Equinox</i> , de Toru Takemitsu c 4-5. Digitação posicional.....	43
Figura 13 – Luyz de Narvaez - <i>Mille Regretz</i>	44
Figura 14 – <i>Rylynn</i> Andy Mckee, c. 1-7.....	46
Figura 15 – <i>Koyunbaba</i> , de Carlo Domeniconi c. 1-3.....	47
Figura 16 – <i>Equinox</i> , guia de cores	48
Figura 17 – Tempo de estudo do violão dos participantes	52
Figura 18 – Tempo para aprender obra com <i>scordatura</i> não usual.....	53
Figura 19 – Autoavaliação leitura à primeira vista	55
Figura 20 – Frequência da leitura à primeira vista	55
Figura 21 – Peça musical aplicado no teste de leitura à primeira vista.....	56
Figura 22 – Formulário de avaliação de <i>performance</i>	58

Figura 23 – Tempo despendido pelos participantes na primeira sessão de estudos.....	61
Figura 24 – Quantidade e tipos de informação anotados na partitura	63
Figura 25 – Tempo total despendido pelos participantes	64
Figura 26 – Sessão de estudo 1: Partitura do Sujeito B.....	65
Figura 27 – Sessão de estudo 1: Partitura do Sujeito C.....	65
Figura 28 – Sessão de estudo 1: Partitura do Sujeito G	69
Figura 29 – Sessão de estudo 1: Partitura do Sujeito A	71
Figura 30 – Sessão de estudo 1: Partitura do Sujeito D	71
Figura 31 – Sessão de estudo 1: Partitura do Sujeito E.....	71
Figura 32 – Tempo total gasto na segunda sessão.....	74
Figura 33 – Tempo gasto pelos participantes nas 4 estratégias da segunda sessão.....	75
Figura 34 – Sessão 2a: <i>Small Wonders</i> – digitação	77
Figura 35 – Sessão 2c: <i>Agreste</i> – Digitação	79
Figura 36 – Sessão 2b: Trecho 1 – <i>Noturno</i> – digitação	80
Figura 37 – Sessão 2a: Trecho 2 – <i>Noturno</i> , de Daniel Wolff c 1-4	82
Figura 38 – Partitura e tablatura de <i>Blackbird</i> , dos Beatles	83
Figura 39 – Sessão 2c: Trecho 2 – Tablatura – <i>Equinox</i>	85
Figura 40 – Sessão 2d: <i>Small Wonders</i> - Tablatura.....	87
Figura 41 – Sessão 2c: <i>Small Wonders</i> - Guia de cores	88
Figura 42 – Sessão 2a: <i>Agreste</i> – Guia de cores.....	89
Figura 43 – Sessão 2d: <i>Noturno</i> – Guia de cores	90
Figura 44 – Sessão 2b: <i>Equinox</i> – Guia de cores	91

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Obras com <i>scordatura</i> não usual	24
Tabela 2 – Idade, tempo de estudo e nível acadêmico de amostragem	36
Tabela 3 – Quadrado latino com a disposição de segunda sessão	50
Tabela 4 – Avaliação dos sujeitos referente ao teste de leitura à primeira vista	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. REVISÃO DE LEITURA	18
1.1. ASPECTOS GERAIS DA APRENDIZAGEM	19
1.2. <i>SCORDATURA</i> TRADICIONAL E <i>SCORDATURA</i> NÃO USUAL.....	22
1.3. MEMÓRIA E FUNÇÕES EXECUTIVAS	25
1.4. ESTRATÉGIAS DE ESTUDO	29
2. METODOLOGIA.....	32
2.1. ESCOLHA DA AMOSTRAGEM	35
2.2. ESCOLHA DAS PEÇAS	36
2.3. ESTRATÉGIAS	40
2.3.1. Digitação posicional.....	40
2.3.2. Tablatura e guia de dedilhado	44
2.3.3. Guia de cores.....	47
2.3.4. Audição do trecho musical.....	48
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
3.1. QUESTIONÁRIO	52
3.2. TESTE DE LEITURA A PRIMEIRA VISTA.....	56
3.3. O COMPORTAMENTO DOS PARTICIPANTES NA PRIMEIRA SESSÃO	60
3.4. O TEMPO DESPENDIDO NA SEGUNDA SESSÃO.....	73
3.5. O COMPORTAMENTO DOS PARTICIPANTES NA SEGUNDA SESSÃO	77
3.5.1. Digitação	77
3.5.2. Tablatura e guia de dedilhado	81
3.5.3. Guia de cores.....	87
3.5.4. Audição do trecho musical.....	91
3.6. ESTRATÉGIAS DE ESTUDO – CARACTERÍSTICAS.....	94
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	107
APÊNDICE A – Sessão 1	108
APÊNDICE B – Sessão 2. a.....	109
APÊNDICE C – Sessão 2. b.....	113
APÊNDICE D – Sessão 2. c.....	117
APÊNDICE E – Sessão 2 d.....	121
APÊNDICE F – Questionário	125
APÊNDICE G – Roteiro da primeira e segunda entrevista semiestruturada	128

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática de aprendizado de obras com *scordatura* surgiu a partir de minha experiência como instrumentista. Desde o início da trajetória musical, antes mesmo do estudo do violão clássico, o ato de realizar voluntariamente mudanças de afinação para executar determinadas peças sempre esteve presente em minha prática, o que não é algo fora do comum, visto que, na diversidade de práticas musicais que contemplam os instrumentos de cordas dedilhadas, incluindo aqueles que antecedem o violão na história da música europeia a partir do século XVI, o recurso da *scordatura* se faz presente:

Um termo aplicado largamente aos alaúdes, guitarras, violas e a família do violino, para designar uma afinação diferente daquela estabelecida e tida como normal. A *scordatura* foi introduzida no início do século 16 e desfrutou de uma aceitação particular entre 1600 e 1750. Ela oferecia novas cores, timbres e sonoridades, possibilidades harmônicas alternativas e, em alguns casos, a ampliação da extensão do instrumento. Podia também auxiliar na imitação de outros instrumentos e facilitar a execução de composições inteiras ou tornar possíveis várias passagens envolvendo grandes intervalos, cruzamentos intrincados de cordas ou trechos não convencionais em cordas duplas. (BOYDEN & STOWEL, 2001, p.890)

Devido ao recurso da *scordatura* estar intimamente relacionado ao desenvolvimento do repertório de vários instrumentos, é bastante provável que um músico que executa um instrumento de cordas e que possui certa vivência com o repertório de seu instrumento, conhece ou até mesmo já precisou aprender uma música com afinação não tradicional. No caso do violão, por ser um instrumento que se insere em uma ampla diversidade de práticas e estilos, a utilização da *scordatura* e a variedade de afinações geradas é especialmente significativa.

Em minha trajetória, aprender a tocar músicas compostas em uma afinação não tradicional foi uma prática frequente, feita inicialmente através da leitura de tablatura ou aprendendo de ouvido. Posteriormente, também abordei a *scordatura* através da leitura de partitura. Durante o curso de Bacharelado em Música com ênfase em Violão Clássico, me interessei especialmente pelos desafios técnico-interpretativos do repertório dos séculos XX e XXI, especialmente devido ao uso de procedimentos inovadores que este apresenta. Como exemplo destas inovações, há o uso de afinações diferentes das tradicionais na composição de considerável parcela do repertório.

Acerca das inovações que a música dos séculos XX e XXI trouxe, Gilberto Stefan afirma que:

Apesar de já haver um aparato conceitual e um corpo teórico que estabelece uma “escola tradicional do violão”, constatou-se empiricamente que a morfologia dos instrumentos e de suas técnicas de composição e execução ainda se apresenta em franco processo de desenvolvimento nos séculos XX e XXI. (STEFAN, 2012, p.17)

O recurso da *scordatura*, longe de ser apenas uma ferramenta através da qual é possível compor em tonalidades pouco frequentes ou aumentar a tessitura do violão, é capaz de alterar radicalmente a sonoridade e ressonância do instrumento, de forma a criar resultados que frequentemente me surpreendiam e criaram em mim um grande interesse em manter peças com este recurso em meu repertório. Com o acúmulo de experiências na preparação, memorização e realização de apresentações em público de obras cuja afinação era bastante distinta da tradicional percebi que, para que meus níveis de ansiedade e satisfação fossem equivalentes aos de executar uma peça com afinação tradicional, eu deveria compreender de quais maneiras a afinação da obra influenciava na minha relação motora e cognitiva com o instrumento, já que o processo de aprender a tocar tais peças era consideravelmente mais complexo. Obter tal compreensão me proporcionaria aprofundar a minha relação com o instrumento visando aprender do modo mais eficaz possível uma diversidade maior de obras musicais.

Além disso, a prática, ao longo de minha formação, de transcrever obras de outros instrumentos para o violão, sobretudo em formações camerísticas, comumente tornava necessário o uso de alguma afinação não tradicional. Os motivos poderiam ser a fidelidade à partitura, ao manter as alturas originais, ou simplesmente para tornar possível a execução de determinados sons que, na afinação tradicional, não seriam viáveis.

Tais afinações, além de alterarem a resposta sonora do violão e a sensação tátil durante a execução – já que a tensão das cordas pode aumentar ou diminuir, dependendo da afinação em que estejam – deslocam consideravelmente a posição das notas ao longo da escala. Isso dificultava o aprendizado desde as fases iniciais de leitura até a memorização para a execução em público. A localização das alturas musicais e as posições de mão esquerda geradas muito se afastavam da forma como minha memória construiu a relação com o instrumento. É nas dificuldades geradas pelo deslocamento das notas que reside o foco principal de investigação do presente trabalho.

Também, sempre me intrigou observar que violonistas desistem de tocar este tipo de peça, não porque seriam incapazes de suprir as suas demandas técnicas e interpretativas, mas sim porque a dificuldade para ler a partitura e memorizá-la, aliadas ao desconhecimento de

estratégias de estudo específicas para a superação dessa dificuldade, foram-lhes demasiadamente desestimulantes. Constatei, através da vivência em festivais de música, concursos, aulas e palestras, que este problema é compartilhado pela classe dos violonistas, de uma maneira geral, tanto por estudantes quanto profissionais. A partir deste problema, recorri à literatura existente sobre técnica e pedagogia do instrumento em busca de material que tratasse do assunto.

Podemos observar que a pedagogia do violão sempre caminhou paralelamente às práticas musicais de seu tempo, pelo que alguns métodos se tornaram amplamente populares e acabaram formando o que chamamos de “escola tradicional do violão”. Sobre as inovações e novas abordagens pedagógicas decorrentes da música atual, Luis Ricardo Silva Queiroz discorre que:

No que concerne especificamente ao violão, temos assistido nas últimas décadas a produção de uma série de materiais científicos e didáticos, bem como a ampliação, e por vezes a redefinição, das bases pedagógicas e interpretativas relacionadas à *performance* do instrumento, aspectos que têm constituído perspectivas fundamentais para pensar e desenvolver a formação do violonista. Somado a isso, o violão tem ganhado um amplo repertório e um arsenal de possibilidades técnicas, graças a produções e inovações de compositores e também de seus instrumentistas e professores. (QUEIROZ, 2010, p.197)

É sabido que os tratados sobre técnica não precedem as práticas musicais realizadas no seu tempo. Ao invés disso, representam a síntese de práticas de execução que haviam se consolidado antes de serem teorizadas. Apesar de encontrar ampla bibliografia a respeito das técnicas oriundas das práticas dos séculos XX e XXI, como as técnicas estendidas, pouca informação existe a respeito da *scordatura* como um fator que causa dificuldades ao aprendizado. Mesmo quando é mencionada, o é comumente através do ponto de vista composicional, sem que se considerem as dificuldades que a afinação gera ao interprete.

Minha pesquisa investigou problemas de aprendizado existentes nas peças com *scordaturas* não usuais, ou seja, peças em que o violão é posto em afinações que se diferem das afinações tradicionais no repertório, o que exige a adaptação do violonista na sua relação com o instrumento, mais precisamente na sua habilidade em decodificar no instrumento as informações contidas na partitura em relação às alturas, já que a noção espacial de localização das notas musicais no violão se desloca em função da *scordatura*.

O presente trabalho tem como objetivo investigar o uso de estratégias de aprendizado por oito violonistas de diferentes níveis de formação, provenientes dos cursos de bacharelado

e licenciatura em Música com ênfase em Violão Clássico e dos cursos de Mestrado e Doutorado em Música – Práticas Interpretativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao prepararem trechos de diferentes obras com *scordaturas* não usuais, para verificar quais estratégias podem ser adotadas desde as etapas iniciais do estudo de uma obra, visando prepará-la para a *performance*. Outros objetivos incluem:

- Verificar os problemas comuns aos violonistas durante o estudo de obras com *scordatura* e as dificuldades relacionadas a cada violonista, de acordo com o nível em que se encontra e a vivência musical que possui;
- Compreender de quais maneiras a influência que o nível de formação e experiência prévia do violonista exerce sobre seu comportamento durante o estudo e seu desempenho;
- Obter subsídios, a partir dos dados coletados, para identificar as estratégias de aprendizado mais eficientes para obras com *scordatura*;
- Identificar os aspectos levantados pelos alunos na reflexão sobre os trechos musicais e estratégias adotadas.

Atualmente, o conjunto de peças escritas com *scordatura* abrange desde composições mais recentes até obras que já se difundiram e se incorporaram ao repertório comum e à prática do violonista. Este repertório já se faz presente nos currículos acadêmicos, nos concursos de música — seja por escolha dos candidatos, seja em obras obrigatórias em determinada fase do concurso —, em programas de concerto e gravações, fazendo com que todo violonista, independentemente de seu nível de formação, necessite conhecê-lo. Mesmo que não haja a oportunidade de executar obras com *scordatura* em público, o violonista deve ao menos estar apto a orientar alunos que pretendam preparar obras deste tipo em algum momento.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, uma revisão de literatura é apresentada, abordando as diferenças entre os processos de aprendizagem em decorrência da afinação na qual a peça está escrita. Também se propõe a delimitar o conceito de *scordatura* não usual e as características que definem este conjunto de afinações, bem como e discutir a respeito de estratégias de estudo. No segundo capítulo é abordada a metodologia utilizada, contemplando a estrutura da coleta de dados e os critérios para organização e análise dos dados. O terceiro capítulo contém análise e discussão dos resultados obtidos em relação ao questionário respondido pelos Sujeitos, análise de tempo das

sessões de estudo, do comportamento durante as sessões e informações trazidas através das entrevistas semiestruturadas, além de análise das *performances* finais das sessões de estudo. No último capítulo, são levantadas as considerações finais acerca dos resultados obtidos através da coleta de dados e ponderações sobre futuras investigações na mesma temática.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ASPECTOS GERAIS DA APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem de um instrumento musical tem como condição essencial para a aquisição de habilidades a retenção e manipulação de informações através da memória, de forma a sintetizar um grande número de informações em procedimentos cada vez mais simples e automatizados. Segundo John Sloboda:

Primeiramente, há o conceito de que a aprendizagem de uma habilidade envolve a aquisição de hábitos. A principal característica de um hábito é ser automático e usar pouca ou nenhuma capacidade mental para ser executado. Os precursores dos hábitos são comportamentos conscientes, deliberados e marcados pelo esforço, que geralmente envolvem um controle verbal. Em segundo lugar, está a noção de que, para aprender habilidades, é preciso passar de um conhecimento *factual* (saber o quê) para um conhecimento *procedimental* (saber como). (SLOBODA, 2008, p.285)

Um desses hábitos consiste na noção espacial da localização das notas musicais ao longo da escala do violão. Esta localização, ditada pela afinação, deve manter-se fixa no início do aprendizado, como condição primordial para que o violonista possa desenvolver a sua habilidade no instrumento. Sobre a relação da afinação com a aprendizagem, discorre Marcos Varella Vasconcellos que:

[...] Qualquer iniciante em suas primeiras aulas sobre o instrumento aprende que o violão, além de suas partes constituintes, possui seis cordas, afinadas nas notas *mi, la, re, sol, si, mi*. Esta afinação, na maior parte dos casos, é tida como um elemento fixo inerente ao instrumento, assim como o cavalete, por exemplo. Durante todas as etapas da formação de um violonista, este orienta-se visual, mecânica, auditiva e musicalmente com base nesta afinação, com a qual aprende a ler e escrever para o instrumento, realizar acordes e, em suma, fazer música. Somos levados, portanto, a compreender o violão como um meio instrumental capaz de produzir música a partir das relações espaciais que as notas assumem com a afinação tradicional. Esta implica em uma disponibilidade determinada das notas no decorrer do braço do instrumento. Aprendemos a associar cada um dos espaços disponíveis no braço com uma nota específica, ditada pela afinação. (VASCONCELLOS, 2002, p.11)

No caso do aprendiz, a memorização das notas no braço do instrumento ocorre, muitas vezes, sem a necessidade de um estudo direcionado unicamente para a aquisição desta habilidade específica, visto que o estudante, através do próprio ato de tocar violão, está constantemente acessando em sua memória as informações referentes à localização das notas, já que este, assim como outros hábitos fundamentais, é inerente ao ato de tocar o instrumento. Cada peça musical que apresenta uma determinada configuração de alturas demanda atuação

da memória, seja na forma de reter novas informações (no caso do estudante que está nas fases iniciais de aprendizado do violão), seja através do processamento das informações já armazenadas para poder localizar as alturas necessárias para a execução da obra.

Os processos de aquisição de habilidades podem ser divididos em três fases: O *estágio cognitivo*, que envolve uma codificação inicial da habilidade em uma forma suficiente para permitir que o aprendiz gere o comportamento desejado, pelo menos em um nível aproximado. O *estágio associativo*, em que a habilidade passa a ser executada de maneira suave, e os erros na compreensão inicial da habilidade são sucessivamente detectados e eliminados. Concomitantemente, desaparece a mediação verbal. No *estágio autônomo* há uma melhoria gradativa e continuada na *performance* de uma habilidade. Frequentemente, neste estágio, as melhorias continuam indefinidamente (ANDERSON, 1982; FITTS, 1964).

À medida que aprende peças individuais de música, o aluno expande gradativamente o seu conhecimento da escala do violão, partindo de conhecimentos particulares referentes à localização de determinadas notas, até o conhecimento geral de toda a escala. Em um violonista experiente, este conhecimento engloba uma série de habilidades que vão muito além de simplesmente memorizar todas as notas. Ao invés disso, há diferentes procedimentos mediante os quais o violonista obtém acesso à informação desejada. Tais procedimentos vão variar de acordo com a situação, na qual um ou outro será mais eficaz, embora todos eles possam cumprir a mesma função.

Tomemos como exemplo uma situação onde o violonista precisa identificar a nota executada na quinta corda na décima casa. É possível partir da informação primordial de que a quinta corda solta é a nota Lá e a partir disso, contar 10 semitons ascendentes, um a um, até atingir o décimo traste e identificar nele a nota Sol. Este procedimento é comum em iniciantes e, comumente, é o menos eficaz em termos de tempo e energia dispendidos. Um caminho mais curto seria: partindo do fato de que a nota na décima segunda casa é idêntica à nota da corda solta (embora uma oitava acima), basta saber que a nota da décima segunda casa é Lá e contar dois semitons descendentes até a nota Sol. Ou mesmo, caso alguma outra nota esteja imediatamente acessível na memória, como a nota da décima casa da sexta corda, basta saber que a quinta corda está situada no intervalo de 4^a justa ascendente em relação à sexta para concluir que, se a sexta corda na décima casa produz a nota Ré, a quinta corda será, necessariamente, a nota Sol. Soma-se a isso o desenvolvimento do ouvido no músico *expert* para que este tenha *feedback* auditivo para concluir se a nota tocada é a correta, sem a

necessidade de contar as posições ou verificá-la de outras maneiras. Em suma, mais do que simplesmente memorizar todas as notas na escala, é essencial ao violonista ter a capacidade de relacionar as informações armazenadas na memória e trabalhá-las de diversas maneiras para obter a informação desejada com a máxima eficácia. A seguinte figura contém as notas musicais ao longo da escala do violão.

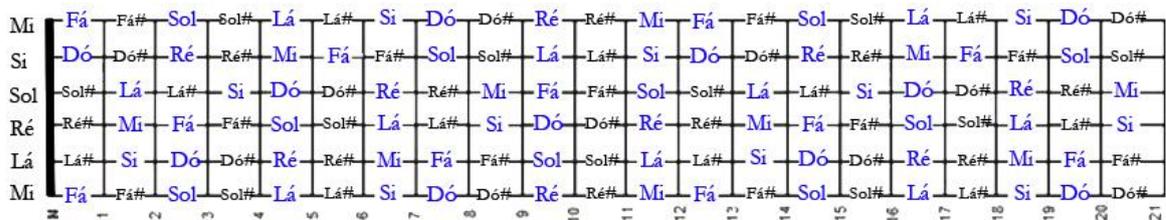


Figura1: diagrama das notas musicais ao longo da escala do violão.

Uma dessas particularidades reside no fato de que uma mesma altura pode ser executada em diferentes cordas e trastes ao longo da escala. Isto torna a leitura algo complexo, uma vez que o aprendiz deve ser capaz de, não somente localizar a nota musical em um ponto do instrumento, como também avaliar as diferentes possibilidades de digitação daquela nota, para então escolher uma determinada possibilidade. Sobre isto, Pastorini afirma que:

Uma diferença entre o violão e um instrumento como o piano é o fato de uma mesma nota poder ser tocada em diferentes lugares da escala do violão. De um modo geral, essa natureza gera diversas possibilidades de digitação para uma mesma passagem. A escolha por uma ou outra digitação dependerá do contexto musical, do timbre que se quer para determinada passagem, e do conhecimento que o violonista tem do instrumento. (PASTORINI, 2011, p.1)

Dessa forma, concluímos que o conhecimento das notas ao longo da escala do violão não é somente útil, para que o violonista saiba onde posicionar o dedo, mas sim é determinante durante todo o processo de construção da interpretação de uma obra, visto que cada possibilidade de digitação irá gerar um resultado sonoro particular e diferente das demais. Podemos dizer que, para o violonista experiente, a escolha da digitação decorre de uma ideia quanto à interpretação da obra.

1.2 SCORDATURA TRADICIONAL E SCORDATURA NÃO USUAL

As *scordaturas* tradicionais abarcam o conjunto das afinações mais comuns na prática de *performance* violonística, a partir do ponto em que a guitarra de seis ordens se estabeleceu na Espanha, por volta de 1780, até os dias de hoje. A afinação estabelecida para a guitarra de seis ordens seria posteriormente também a afinação do violão moderno. A respeito da tradição no uso da *scordatura*, Gilberto Stefan afirma que:

[...] o violão apresenta-se com uma configuração padrão de número de cordas e afinação já definidas, caracterizada por intervalos, em geral, de 4ª justas, a saber: Mi-lá-ré-sol-si-mi. Também uma prática com relação ao uso da *scordatura* tradicional já fora consolidada. Nela, a manipulação da afinação padronizada do violão e procedimentos de ajuste e ampliação de repertório já foram concretizados. (STEFAN, 2012, p.46)

O conjunto das *scordaturas* tradicionais definiu-se através de práticas de composição, transcrição e *performance* a partir do século XVIII. No campo da composição, encontramos numerosos exemplos de peças cuja afinação da sexta corda do violão é na nota Ré, ou seja, um tom abaixo do padrão, nas obras de compositores como Fernando Sor, Agustín Barrios e Francisco Tarrega. É frequente, a partir do século XIX, o uso da quinta corda afinada um tom abaixo, na nota Sol, juntamente com a sexta corda em Ré. Tarrega não utilizou tais afinações somente em suas composições, mas também em transcrições de obras de Isaac Albéniz e Henrique Granados, entre outros. Em suma, a partir do repertório clássico até o atual, encontramos um considerável número de obras que utilizam o recurso de afinar a sexta corda na nota Ré e/ou a quinta corda em Sol.

Sobre a permanência da afinação tradicional ao longo das modificações estruturais que a guitarra de seis ordens sofreu, até dar origem ao que conhecemos hoje como violão moderno, discorre Vasconcellos que:

Com relação à afinação tradicional, esta permaneceu durante todas estas transformações, solidificando-se com o passar dos anos e tornando-se a referência no aprendizado da técnica e da leitura no violão moderno. Na música erudita, alguns compositores lançaram mão de alterações, que se tornaram comuns, como a sexta corda afinada em *ré* (geralmente usada para peças no tom de *ré* maior ou menor) ou, mais raramente, a sexta em *ré* e a quinta em *sol*. (VASCONCELLOS, 2002, p. 48)

As práticas de *performance* no violão moderno ao longo do século XX tornaram comum afinar a terceira corda na nota Fá sustenido, ou seja, meio tom abaixo em relação à afinação tradicional, para executar o repertório composto para *vihuela* e alaúde renascentista, recriando no violão a mesma disposição intervalar encontrada naqueles instrumentos. O

procedimento de afinar a terceira corda em Fá sustenido, ao contrário das outras *scordaturas* tradicionais, não é obrigatório para a execução das peças em que é utilizado. Porém, essa afinação se tornou comum devido aos benefícios que traz ao intérprete na execução de música renascentista, como a possibilidade de ler as peças do repertório diretamente da tablatura original — visto que a afinação será equivalente — o que implica em uma maior proximidade com o instrumento original quanto às ressonâncias e possibilidades de articulação. Adicionalmente, em muitos casos, a reprodução fiel das alturas e suas durações — aspecto significativo na interpretação de obras renascentistas baseadas em música vocal polifônica — somente é possível afinando-se a terceira corda em Fá sustenido.

A respeito da tradição no uso da *scordatura*, Gilberto Stefan afirma que:

[...] o violão apresenta-se com uma configuração padrão de número de cordas e afinação já definidas, caracterizada por intervalos, em geral, de 4ª justas, a saber: Mi-lá-ré-sol-si-mi. Também uma prática com relação ao uso da *scordatura* tradicional já fora consolidada. Nela, a manipulação da afinação padronizada do violão e procedimentos de ajuste e ampliação de repertório já foram concretizados. (STEFAN, 2012, p.46)

As *scordaturas* tradicionais acompanham o violonista desde o início de sua trajetória musical, por abarcarem peças de todos os níveis, e são frequentemente presentes em métodos de iniciação ao violão, programas de testes específicos para ingresso nos cursos de graduação e em provas de concursos diversos. Dessa forma, embora o estudo das primeiras peças com *scordatura* exija maior atenção e utilização das funções executivas durante o aprendizado, é devido ao seu vasto número de obras — muitas delas standards do repertório— que o violonista tem a oportunidade de ouvir, estudar e executar diversas peças com essas afinações ao longo de toda a sua trajetória musical, fazendo com que as diferentes posições que elas originam se incorporem na sua memória de longo prazo e permitindo a ele ler com fluência semelhante à obtida em peças com afinação padrão.

Porém, o mesmo fenômeno não ocorre com peças que requerem afinações distintas das tradicionais. Mesmo sendo possível encontrar exemplos de peças com afinações não usuais desde o século XVIII, como estudos de Fernando Sor que requerem a sexta corda afinada em Fá, é a partir do século XX que um número significativo de compositores se interessou por compor peças com afinações não usuais. Peças estas que constituem uma parcela considerável da música para violão dos séculos XX e XXI.

Um exemplo é *Koyunbaba* Op.19, de Carlo Domeniconi, cuja afinação das cordas é D₁-A₁-D₂-A₂-D₃-F₃, com a opção alternativa, oferecida pelo compositor, de afinar o violão meio tom abaixo: C#₁-G#₁-C#₂-G#₂-C#₃-E₃ (a primeira possibilidade implica afinar a segunda corda um tom e meio acima do padrão, o que traz o risco de arrebentar a corda, devido ao excesso de tensão acarretado sobre a mesma). Alguns outros exemplos de peças com *scordaturas* não usuais são:

PEÇA	COMPOSITOR	AFINAÇÃO
Due Canzoni Lidie (1984)	Nuccio D'angelo	Eb, A, D, G, Bb, e
Tellur (1977)	Tristan Murail	F, A, Eb, G, B, e
Sighs (1976)	Jorge Antunes	B, B, B, B, A#, b
Noturno (2001)	Daniel Wolff	Eb, G,D, G, Bb, e
Fantasia Sommersa (2009)	Marcus Siqueira	C#, G#, D, G, B, f
Elegy (2011)	Jeremy Collins	Db, Bb, E, Ab, C, e

Quadro 1: exemplos de obras com *scordatura* não usual

A necessidade de experimentar afinações insere-se em um contexto onde uma série de experimentações e novas estéticas eclodiam no meio musical, o que inclui o uso de técnicas estendidas nas composições. De acordo com Silvio Ferraz:

Técnica estendida ou expandida (*extended technique*) diz respeito ao uso de técnicas não tradicionais de instrumentos tradicionais, criando a partir destas sonoridades incomuns, escalas de valores dinâmicos, texturais [...] como elementos composicionais. (FERRAZ, 2007, p.3)

Apesar das *scordaturas* não usuais não se enquadrarem necessariamente no conceito de técnicas estendidas, a afinação inclui-se como parâmetro disponível aos compositores na busca por uma determinada sonoridade. Pode-se pensar na afinação tradicional em quartas como a afinação que permitiu ao violão adequar-se na linguagem musical dos séculos XVIII e XIX, visto que as notas produzidas pelas cordas soltas e as posições que decorrem da afinação em quartas favorecem mecanicamente os acordes maiores e menores de todas as doze tonalidades.

Além disso, como vemos no classicismo, a afinação quartal privilegia algumas tonalidades e suas funções harmônicas como, por exemplo, Lá maior e Lá menor, cujas três cordas graves do violão (Mi, Lá e Ré) correspondem à dominante, tônica e subdominante dessas tonalidades, respectivamente. Nota-se que a utilização de uma *scordatura* não usual frequentemente acompanha uma peça cuja linguagem harmônica é favorecida pelas notas produzidas pelas cordas soltas, como no caso de *Koyunbaba*, cujas cordas soltas geram o acorde de Dó sustenido menor (região harmônica central da peça), ou de *Noturno*, cujas cordas soltas do violão (com exceção da primeira corda) são notas da escala de Mi bemol maior (região harmônica central da peça).

Tanto as tonalidades de Dó sustenido menor ou Mi bemol maior, entre outras, são consideradas pouco favorecidas pela afinação tradicional do violão (possível motivo para que sejam tão pouco presentes no repertório do instrumento). Isto se deve tanto a aspectos mecânicos – um deles sendo a impossibilidade de se utilizar cordas soltas no baixo, sustentando a harmonia dos graus principais destas tonalidades, permitindo aos dedos da mão esquerda movimentar-se com maior liberdade nos movimentos melódicos – quanto à ressonância do violão, que favorece os harmônicos e amplia a sonoridade de determinadas notas devido à vibração por simpatia.

1.3 MEMÓRIA E FUNÇÕES EXECUTIVAS

Durante o estudo de uma obra com *scordatura* não usual, o fato de esta afinação poder ser muito distante da tradicional ou ser uma afinação com a qual o violonista se encontra pela primeira vez, faz com que todo o processo de aprendizado, desde a leitura até a memorização, se torne consideravelmente mais complexo.

Uma particularidade que reside no conjunto de *scordaturas* não usuais é o fato de que, ao contrário das tradicionais, estas afinações frequentemente são casos únicos no repertório, não se repetindo em outras obras. Isto impossibilita que tais afinações se incorporem à memória de longo prazo. Mesmo que o violonista aprenda e memorize uma determinada peça com esta afinação, não é o suficiente para que ele possa ler com fluência qualquer outra peça na mesma afinação. No caso das *scordaturas* tradicionais, é somente através do estudo de

diversas peças na mesma afinação que o violonista se torna capaz de ler com fluência na mesma.

Ao estudar uma peça onde quatro ou mais cordas do violão estão afinadas em uma nota distinta do padrão, a relação entre músico e instrumento muda consideravelmente, na medida em que o violonista passa a desconhecer a localização das notas, princípio fundamental para a execução instrumental. Adicionalmente, sua memória de longo prazo, construída lentamente após anos de estudo, neste caso, pode ser justamente o que o induzirá ao erro.

Ao tratar deste problema, Stefan afirma que:

Esse tipo de afinação implica uma série de mudanças no raciocínio de execução do instrumento e em sua sonoridade. A afinação alterada nessa proporção produz uma textura que descaracteriza o ideal sonoro relacionado ao violão erudito enquanto que as disposições intervalares geradas por essa afinação saem em muito do padrão mecânico relacionado à tradição do violão. Estabelece-se, assim, uma profunda ruptura na relação músico/instrumento, de tal forma que o arsenal técnico adquirido pelo estudo das técnicas tradicionais não resolve por completo os problemas expostos na obra. Parâmetros cinestésicos são alterados na medida em que a maioria das notas não permanece em suas posições habituais; relações de percepção musical também se afastam da prática comum – o que está codificado na partitura não corresponde à resultante sonora habitual; tensões excessivas nas cordas diferem daquelas empregadas na afinação tradicional, forçando o instrumentista a lidar com recorrentes oscilações durante a execução da obra por meio de ajustes em tempo real, que lhe exigem uma percepção auditiva bem desenvolvida. Todos esses elementos caracterizam um afastamento considerável da prática instrumental pautada na técnica tradicional do violão. (STEFAN, 2012, p.51)

Visto que a memória construída através do estudo do violão na afinação padrão possibilita a associação imediata entre a nota lida na partitura e suas possibilidades de digitação ao longo da escala, o violonista que se deixar levar por esta memória estará constantemente sendo induzido ao erro. Por isso, ele precisa acessar as informações retidas na memória de longo prazo, referentes às modalidades sensoriais e sua relação aural, cinestésica e visual com a localização espacial das notas e conscientemente adaptar estas informações para o contexto atual.

O estudo de uma obra com *scordatura* não usual requer do músico o uso das chamadas *funções executivas* que, segundo Diamond, referem-se a “uma família de processos mentais de cima para baixo necessários quando você precisa se concentrar e prestar atenção, quando ir no

automático ou confiar no instinto seria mal aconselhado, insuficiente, ou impossível” (DIAMOND, 2013, p.136, tradução nossa)¹.

As funções executivas organizam as capacidades perceptivas, mnésicas e práxicas dentro de um contexto, com a finalidade de: eleger um objetivo; decidir o início da proposta; planejar as etapas de execução; monitorar as etapas, comparando-as com o modelo proposto; modificar o modelo, se necessário; avaliar o resultado final em relação ao objetivo inicial (CYPEL, 2006). Em termos de esforço e tempo necessário para o cumprimento da tarefa, utilizar as funções executivas requer esforço consciente, visto que é mais fácil continuar fazendo o que se está acostumado a fazer do que mudar. É mais fácil ceder à tentação do que resistir a ela, bem como ir no “piloto automático” do que considerar o que fazer a seguir (DIAMOND, 2013). Nesse sentido, a capacidade de utilizar as funções executivas é a capacidade de relacionar mentalmente ideias, mantendo o foco em um objetivo, tomando o tempo necessário para pensar antes de agir e ser flexível ao lidar com tarefas diferentes às quais se está acostumado. Ou seja, o instrumentista necessita conscientemente e constantemente desviar-se daquilo que sua memória o induz, manipulando e relacionando mentalmente as informações retidas na memória de longo prazo com as condições momentâneas a que está submetido, isto é, o objetivo específico a ser atingido e as condições impostas pela afinação em que está tocando.

As funções executivas (FE) podem ser divididas em componentes simples ou básicos, incluindo flexibilidade cognitiva, controle inibitório (considerando autocontrole e autorregulação) e memória de trabalho; e, a partir desses, em aspectos mais complexos, como resolução de problemas, raciocínio e planejamento (DIAMOND; LEE, 2011).

O controle inibitório envolve a capacidade de controlar a atenção, comportamento, pensamentos e/ou emoções para superar uma forte predisposição interna ou atração externa e para fazer o que é mais apropriado ou necessário (DIAMOND, 2013; BARKLEY, 2001). No estudo de uma obra com *scordatura* não usual, este controle consiste em, por exemplo, identificar as notas da partitura e reter o impulso de tocá-las na posição em que se está acostumado, para criar, através desta forma de autocontrole, a possibilidade de seletivamente focar e realizar a ação que será mais satisfatória.

¹ **Executive functions** (EFs; also called executive control or cognitive control) refer to a family of top-down mental processes needed when you have to concentrate and pay attention, when going on automatic or relying on instinct or intuition would be ill-advised, insufficient, or impossible.

A memória de trabalho é responsável por armazenar temporariamente e integrar a informação a estímulos ambientais e à memória de longo prazo, possibilitando a manipulação da informação. Ou seja, é a capacidade de manter a informação na mente e manipulá-la, relacionando uma informação com outra, utilizando estas informações para resolver um problema (BADDELEY 2000; DIAS, 2009; DIAMOND, 2013). Na situação de estudo investigada, consiste nos procedimentos que o violonista realiza para entender, por exemplo, as relações intervalares existentes entre as notas ao longo da escala em diferentes cordas (identificar mentalmente as notas de diversas posições em uma corda, sabendo primeiramente que o intervalo desta corda em relação à corda subjacente será de uma quarta aumentada, ao invés de uma quarta justa). Outro exemplo de utilização da memória de trabalho consiste nas relações intervalares ou nas posições de mão esquerda que o violonista consegue assimilar mentalmente, na medida em que retém e manipula a informação referente à afinação utilizada.

A memória de trabalho difere-se da memória de curto prazo no sentido de que as duas estão ligadas a diferentes subsistemas neurais. Manipular as informações é uma função neuropsicológica relacionada à atividade do córtex pré-frontal, enquanto que somente reter a informação sem manipulá-la não necessita o envolvimento do córtex pré-frontal (D'ESPOSITO *et al.*, 1999).

Durante uma atividade onde as funções executivas são necessárias, não é possível estabelecer totalmente quando uma ou outra função está sendo utilizada, visto que elas se relacionam mutuamente. O controle inibidor e a memória de trabalho se auxiliam mutuamente no comprimento de uma tarefa e raramente, se não nunca, apenas um dos dois é necessário (DIAMOND, 2013).

A terceira função executiva principal é a flexibilidade cognitiva, que consiste em mudar satisfatoriamente de uma perspectiva para outra quando necessário, inibindo a perspectiva anterior e ativar, através da memória de trabalho, uma nova perspectiva. O conceito de flexibilidade cognitiva está relacionado à capacidade do indivíduo em mudar ou alternar seus objetivos quando o plano inicial não é bem sucedido devido a imprevistos, ou quando é necessário alternar entre mais de uma tarefa ou operação, ajustando-se de modo flexível a novas demandas (MIYAKE *et al.*, 2000). Esta função é utilizada, por exemplo, em uma sessão de estudos onde o violonista alterna a prática de obras com diferentes afinações, adaptando a sua relação com a escala do violão de acordo com a afinação de cada peça. Também, na situação de concerto onde peças com afinações diferentes dividem o mesmo

programa, é essencial que o violonista seja capaz de mudar fluentemente de uma afinação para outra, sem que nenhuma delas o impeça de ter uma *performance* satisfatória.

Desta forma, concluímos que o aprendizado de uma obra com *scordatura* não usual necessariamente será diferente daquele com afinações tradicionais, visto que a memória é utilizada de modo diferente em cada situação. Se, nas afinações tradicionais, a memória de longo prazo, que leva o violonista a ler a partitura automaticamente no instrumento e a confiar na memória que construiu ao longo do tempo, deve ser utilizada; as afinações não usuais requerem que o violonista deliberadamente realize processos mentais de inibição, auto controle, manipulação das informações retidas na memória de curto e longo prazo e flexibilidade cognitiva para cumprir esta tarefa, o que, necessariamente, irá demandar mais tempo de estudo e maior esforço.

1.4 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

As funções executivas, embora sejam inerentes ao desenvolvimento da memória, não atingem o mesmo grau de aperfeiçoamento para todos. Disso, decorre que nem todos os violonistas possuem a mesma facilidade para aprender este tipo de peça, já que a memória é exercitada de maneira diferente por cada um em sua rotina de estudos e nas vivências acumuladas em sua trajetória musical. Há violonistas que são capazes de trabalhar com sua memória de uma maneira mais flexível, resultando em maior eficácia para aprender estas peças sem algum tipo de estratégia consciente para isso, que se diferencie consideravelmente da forma como ele estuda uma peça com afinação tradicional. Existem os fatores relacionados ao desenvolvimento das capacidades musicais de cada um e o grau de *expertise* no instrumento, que vão exercer influência consciente ou não, durante o estudo. Portanto, todos estes fatores devem ser levados em consideração, além daqueles que envolvem a obra a ser estudada, para que seja traçado o caminho para cada violonista estudar uma obra com *scordatura* não usual de forma a atingir o resultado que lhe seja mais satisfatório.

O desconhecimento de estratégias de estudo específicas para tal repertório, que visem facilitar o aprendizado e diminuir o esforço mental durante a leitura, assimilação e memorização, pode tornar o aprendizado muito mais lento, difícil e desestimulante.

O modo mais utilizado para aprender obras com afinações não usuais é simplesmente a memorização das posições mecânicas, através da repetição com a finalidade de reter na memória os respectivos procedimentos técnicos para a execução da obra, ao contrário das peças tradicionais, em que o músico memoriza uma relação muito mais complexa entre a nota escrita na partitura e sua localização no instrumento, que envolve todas as modalidades sensoriais envolvidas na execução daquela nota naquela posição. Ou seja, ele possui a memória visual da localização das notas, o *feedback* auditivo que permanece o mesmo, e a memória motora, na medida em que o mesmo movimento vai gerar sempre a mesma altura, desde que a afinação seja a mesma.

Visto que tantos parâmetros cinestésicos mudam na afinação não usual e, como não há outras peças com a mesma afinação, não é possível desenvolver uma fluência idêntica a que ocorre com a afinação tradicional, é muito frequente o violonista aprender estas peças dependendo, sobretudo, da memória motora durante a execução da obra, o que abre caminhos para eventuais falhas de memória durante a *performance* e a incapacidade de reter a peça na memória por um longo período de tempo.

Ao fazer com que a *performance* dependa apenas da memória motora, há um grande risco da mesma ser afetada por lapsos de memória, além do fato de que, a longo prazo, o violonista esquecerá com mais facilidade destas peças, em comparação a outras que foram armazenadas através de uma série de referências que facilitam a recuperação da memória. Sobre a *performance* depender apenas da memória motora, Roger Chaffin alerta que:

Músicos falam sobre memória motora como ter a peça “nos dedos”. Talvez a característica mais importante da memória motora em músicos é que ela é implícita (inconsciente). Músicos sabem que podem tocar uma passagem particular (conhecimento declarativo), mas o conhecimento de como tocar pode somente ser exibido pela própria execução (conhecimento procedural). Isso é fonte de ansiedade, e pode levar à prática exagerada. (CHAFFIN, LOGAN e BEGOSH, 2008, p.355)

O problema para qualquer um que dependa da memória motora implícita, seja estudante ou profissional, é que, quando algo de errado acontece — e este é um fato inevitável — o músico não dispõe de recursos para enfrentar estes momentos e acaba se debatendo com a música, improvisando e tateando, na esperança de que algo lhe forneça um guia de recuperação que coloque sua execução de volta nos eixos. Com base nas considerações expostas, surgem as seguintes questões:

- Quais estratégias poderiam ser adotadas durante o aprendizado de obras com *scordatura* não usual, de forma que a memória não ficasse tão sobrecarregada?
- Considerando que essas informações retidas na memória de longo prazo, de um lado, são fundamentais para tocar um instrumento, mas de outro, podem dificultar o aprendizado em situações divergentes, quais atitudes podem ajudar a flexibilizar esta mudança de perspectiva, quando esta faz-se necessária?

Podemos comparar esta situação de estudo com o ato de aprender a tocar violão, no sentido de que o músico não é capaz de executar a obra somente através da memória de longo prazo, de modo automático, e necessita ainda manipular e reforçar informações, as quais ele não ainda domina. A sensação de uma multidão de exigências e da impossibilidade de atendê-las todas é uma característica do começo do aprendizado em qualquer atividade, seja ela dirigir um carro ou aprender um novo idioma. Simplesmente, há coisas demais para pensar e lembrar. Essa sensação pode ser altamente desestimulante, e pode fazer com que o aprendiz desista antes mesmo de fazer qualquer progresso. O principiante mais sortudo terá disponível possivelmente uma estratégia ensinada por um bom professor ou um bom manual, que pode ajudar a evitar o bloqueio (SLOBODA, 2008, p.287).

2. METODOLOGIA

2. METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho foi investigar o efeito de diferentes estratégias de aprendizagem durante os momentos iniciais do estudo de obras com *scordaturas* não usuais, bem como identificar, através do detalhamento do perfil de cada Sujeito, os fatores que influenciam positivamente no aprendizado deste tipo de obra.

Para a coleta de dados, foram organizados duas sessões com cada participante. A primeira sessão incluiu um teste de leitura à primeira vista, um questionário e o estudo deliberado de um trecho musical com *scordatura* não usual, no qual o violonista dispunha de até 40 minutos para prepará-lo e executá-lo do início ao fim, depois de transcorrido o estudo. Os objetivos do primeiro teste incluem:

- Verificar a fluência no teste de leitura à primeira vista e sua relação com o resultado do estudo da obra com *scordatura* não usual;
- Identificar as estratégias de estudo empregadas por cada Sujeito, quando este dispõe de um prazo limitado de tempo para preparar e realizar a *performance* de um trecho musical da maneira mais satisfatória possível;
- Levantar dados a respeito da experiência prévia e das práticas musicais dos sujeitos, através do questionário, a fim de relacionar estes dados com os resultados obtidos pelos mesmos na sessão de estudos;
- Identificar, através da entrevista semiestruturada, as dificuldades vivenciadas e soluções buscadas pelos alunos durante a sessão de estudos, bem como uma autoavaliação dos mesmos em relação à *performance* final do trecho estudado.

Abaixo, um fluxograma da primeira sessão de estudos:

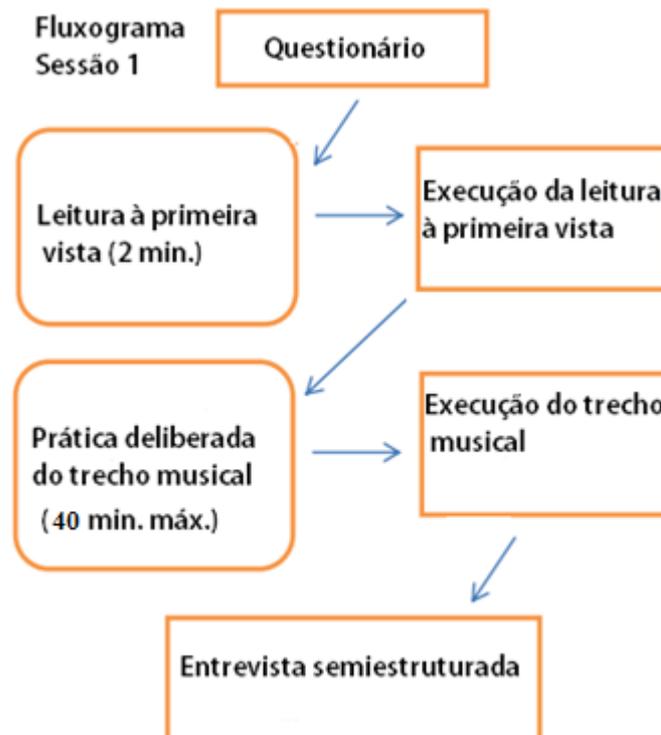


Figura 2: fluxograma da primeira sessão de estudos.

A segunda sessão de estudos teve como objetivo avaliar cada Sujeito no estudo de quatro trechos musicais e utilizando quatro estratégias de estudo previamente designadas, uma para cada trecho musical. Cada sessão de estudo foi seguida da *performance* do trecho musical, sendo que, ao final do teste, foi realizada mais uma entrevista semiestruturada. Os objetivos da 2ª sessão incluem:

- Verificar a eficácia de diferentes estratégias de estudo no aprendizado de diferentes obras com *scordaturas* não usuais;
- Observar a eficácia das estratégias em diferentes contextos musicais e empregadas por alunos com diferentes vivências e modalidades de aprendizado;
- Observar as atitudes de cada Sujeito no emprego de cada uma das estratégias;
- Observar a relação das estratégias com os perfis de aprendizado de cada aluno, obtidos através do questionário e das entrevistas semiestruturadas.

Abaixo, o fluxograma da sessão de estudos 2:

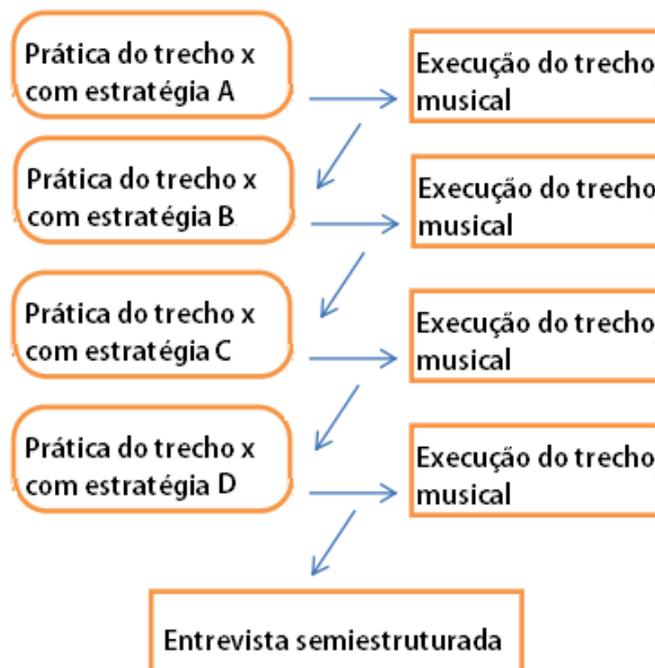


Figura 3: Fluxograma da segunda sessão de estudos.

2.1 ESCOLHA DA AMOSTRAGEM

Para a realização da coleta de dados, a seleção dos participantes teve como critério o fato de todos estarem regularmente matriculados nos cursos de Graduação (Bacharelado ou Licenciatura) e Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos semestres 2015/1 e 2015/2. Os participantes foram contatados pessoalmente ou através de carta-convite enviada por e-mail, ao que foram comunicados sobre a natureza e intenções dessa investigação quanto à coleta de dados, que seria realizada em duas sessões individuais, além de um questionário.

A amostragem consiste em oito alunos, sendo um aluno do curso de Licenciatura em Música – Habilitação em Violão (Sujeito B), quatro do curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Violão (Sujeitos C, F, G, H), um aluno do Mestrado em Música - Práticas Interpretativas/Violão (Sujeito E) e dois alunos do Doutorado em Música - Práticas Interpretativas/Violão (Sujeitos A e D). Como critério para a seleção dos participantes da pesquisa, foi determinado que a amostragem fosse constituída por Sujeitos que estivessem em

níveis de formação diferentes, que possuíssem vivências diferenciadas em relação a sua trajetória nos estudos musicais, no estudo do instrumento e de peças com *scordatura* (tendo graus variados de familiaridade com este tipo de obra). Além disso, era necessário que nenhum deles tivesse já aprendido qualquer uma das obras utilizadas durante as sessões de estudo.

Dessa forma, chegou-se à seguinte configuração de participantes, mostrada na tabela abaixo:

Sujeito	Idade	Tempo de estudo de violão (anos)	Nível acadêmico (Curso/Semestre)
A	33	17	Doutorado/2º
B	22	7	Licenciatura/8º
C	20	10	Bacharelado/4º
D	27	14	Doutorado/2º
E	28	15	Mestrado/4º
F	28	16	Bacharelado/8º
G	20	5	Bacharelado/5º
H	24	5	Bacharelado/5º

Tabela 2: Idade, tempo de estudo e nível acadêmico da amostragem.

2.2 ESCOLHA DAS PEÇAS

Os excertos escolhidos para serem utilizados nas duas sessões pertencem a obras musicais originalmente compostas para violão, que utilizam *scordaturas* não usuais. Para a seleção dos trechos musicais, os seguintes critérios foram adotados:

- (i) Trechos de obras com afinações diferentes entre si, resultando na escolha de cinco obras, sendo uma para a primeira sessão de estudo e quatro para a segunda, cada uma com sua respectiva afinação.
- (ii) Obras que nenhum participante tivesse estudado ou lido em qualquer momento de sua formação. Para cumprir este critério, as informações que cada Sujeito forneceu nas perguntas do questionário referentes às obras que já leram ou estudaram foram determinantes para excluir alguns itens da seleção, até que fossem levantadas as cinco peças musicais que nenhum participante do experimento havia estudado até o momento.
- (iii) Seleção de obras contrastantes em relação a seus parâmetros musicais, buscando a maior diversidade de material possível. Parâmetros como estilo, textura, características melódicas, ritmo, harmonia, métrica e andamento foram levados em consideração, não somente na escolha das obras, mas também do trecho específico de cada uma delas a ser aplicado no experimento.
- (iv) Potencial de exequibilidade para todos os participantes dentro dos limites do tempo proposto em uma sessão de prática, além de variação nas dificuldades de natureza técnica dos trechos.
- (v) Trechos musicais cuja afinação permanece fixa ao longo de todo o excerto e cujos acordes permanecem dentro do sistema temperado.

Após o processo de seleção de algumas obras musicais, os seguintes excertos foram escolhidos:

Sessão de estudos 1 – *Fantasia Sommersa*, de Marcus Siqueira

A *Fantasia Sommersa* está composta usando a seguinte *scordatura*: C#, G#, D, G, B, f. Além disso, o violonista deve posicionar um capotraste² no terceiro traste do violão. As notas escritas na partitura são os sons reais.

² Capotraste – Dispositivo que pode ser posicionado no braço do violão para pressionar todas as cordas em um determinado traste e, assim, transpor a afinação das cordas soltas para um registro mais agudo.



Figura 4: Trecho da *Fantasia Sommersa*, de Marcus Siqueira.

Sessão de estudos 2 – Peça 1 – *Equinox*, de Toru Takemitsu

Equinox, dos quatro excertos utilizados no segundo teste, é o que mais se afasta do tonalismo em termos de linguagem musical. Além disso, o excerto possui algumas indicações de dinâmica, frase e mudança de compasso simples para compasso composto. A afinação utilizada é: Eb, A, D, G, Bb, E.

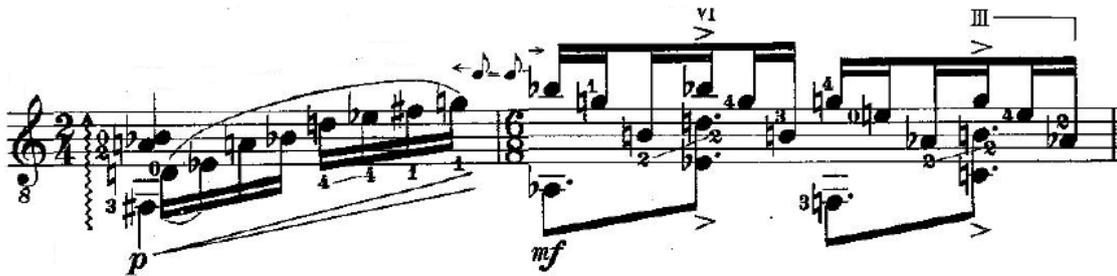


Figura 5: Trecho de *Equinox*, de Toru Takemitsu.

Sessão de estudos 2 – Peça 2 – *Agreste* de Marcus Vasconcellos

Em linguagem modal, consistindo de uma passagem melódica que, acompanhada pelo baixo, gera a sonoridade de Fá lídio, o seguinte excerto possui a seguinte afinação: F, G, D, F, B, D.



Figura 6: Trecho de *Agreste*, de Marcos Vasconcellos.

Sessão de estudos 2 – Peça 3 – *Noturno*, de Daniel Wolff

Com textura polifônica, o seguinte excerto apresenta a afinação: Eb, G, D, G, Bb, E. Aqui, temos a presença de harmônicos artificiais. A necessidade de manter as durações das notas de todas as vozes é um dos fatores que norteia as possibilidades de digitação.



Figura 7: Trecho de *Noturno*, de Daniel Wolff.

Sessão de estudos 2 – Peça 4 – *Small Wonders* de Jeremy Collins

Small Wonders apresenta textura de melodia acompanhada e uma *scordatura* que altera a afinação de três cordas do violão, mesclando uma corda que baixa a sua afinação e outras duas que sobem de afinação, gerando a *scordatura*: E, B, C#, A, B, E.



Figura 8: Trecho de *Small Wonders*, de Jeremy Collins.

As peças foram editadas para omitir os detalhes quanto ao compositor e nome da obra, a fim de que os participantes tivessem total autonomia nas decisões interpretativas.

2.3 ESTRATÉGIAS

Weinstein e Mayer (1986) definem estratégias de estudo como “pensamentos e comportamentos que um aprendiz aborda durante o estudo, que são destinados a influenciar seus estados afetivos e motivacionais, ou o caminho pelos quais eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades” (WEINSTEIN & MAYER, 1986, p. 315)³. Considerando que o aprendizado de obras com *scordatura* não usual demanda mais tempo e esforço, devido à utilização das funções executivas para que o violonista obtenha um resultado satisfatório no estudo, foram adotadas quatro estratégias que tem como principal objetivo facilitar o processo de leitura da obra, para que a localização alterada das notas no contexto da *scordatura* não influencie negativamente o tempo despendido no estudo, as atitudes dos Sujeitos, sua motivação e os resultados obtidos com a *performance*.

³ Behaviors and thoughts that a learner engages in during learning which are intended to affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or interacts new knowledge” (WEINSTEIN & MAYER, 1986, p. 315).

2.3.1 Digitação posicional

A digitação, de acordo com Michel Brenet (1946), é a “maneira de aplicar os dedos nos instrumentos para executar a música fácil e confortavelmente [e também à] notação da melhor ordem para empregar os dedos na execução de um fragmento musical” (BRENET apud ALÍPIO, 1946, p.169)⁴. A prática de anotar as digitações na partitura insere-se no contexto das guias de estudo propostas por Chaffin (2002) como guias básicos, que são aqueles que se referem à digitação, dedilhados, respiração e outros aspectos variáveis a cada instrumento. Segundo Chaffin, alguns guias devem ser monitorados, durante a execução, para garantir que sejam realizados conforme o planejado. Esses se tornam guias interpretativos e guias básicos de execução. Os guias interpretativos representam decisões interpretativas críticas, como um decréscimo de dinâmica que prepara um crescendo posterior. Os guias básicos representam detalhes cruciais de técnica, por exemplo, o uso de um dedilhado específico para posicionar a mão para a próxima passagem (CHAFFIN, 2002, p. 116)⁵.

A forma tradicional de anotar a digitação de mão esquerda, no violão, é utilizando os números 1, 2, 3 e 4, correspondentes aos dedos indicador, médio, anular e mínimo, respectivamente, para pressionar a corda e produzir a nota musical. Em uma peça em que a afinação é tradicional, saber qual dedo da mão esquerda irá produzir a nota musical já é, em si, uma referência para saber o traste e a corda onde ela é tocada, mesmo que a informação que consta na partitura refira-se somente ao dedo, já que a disposição espacial das notas ao longo do braço é familiar ao violonista. O músico conhece a localização de uma mesma nota em diferentes cordas e, também, devido à experiência, sabe avaliar as consequências que envolvem o uso de cada dedo para digitar uma determinada nota, além de considerar a adequação de diferentes formas de digitação para variados contextos musicais. Assim, por vezes, a informação do dedo de mão esquerda já é suficiente.

Como exemplo, observemos a digitação de mão esquerda indicada para as notas “Dó”, grafadas com a cor vermelha, nos dois seguintes excertos musicais dispostos a seguir:

⁴ Manera de aplicar los dedos em los instrumentos para ejecutar la música fácil y cómodamente. Indicación escrita del mejor orden para emplear los dedos em la ejecución de um fragmento musical. (BRENET, 1946, p. 169)

⁵ Basic cues represent the critical details of technique, e.g., the use of a particular fingering in order to set up the hand up for what follows (CHAFFIN, 2002, 116).



Figura 9: Spagnoletta de autor anônimo c.1-2.



Figura 10: Canción de Antonio Ruiz-Pipó c. 14-15.

No primeiro exemplo, a digitação do Dó com o dedo 1 influencia o violonista a tocar esta nota na segunda corda e primeira casa, por alguns motivos, tais como: possibilidade de manter a uniformidade na melodia ao longo do compasso, já que a nota Si marcada com um zero indica corda solta — cuja única possibilidade de execução é na segunda corda —; possibilidade de manter a mão esquerda na mesma posição, considerando que o Lá do primeiro compasso será tocado na terceira corda, casa dois; contexto musical da peça, cuja sonoridade, que remonta ao barroco, sugere tradicionalmente a digitação nas primeiras posições do violão.

A nota Dó do segundo exemplo será digitada na terceira corda pelos mesmos motivos musicais e mecânicos já mencionados, além do fato de que o bicorde mi-lá marcado com pestana de dedo 1 limita as possibilidades de digitação da nota Dó, isolando a opção de tocar a nota na terceira corda como a única possível, caso se queira respeitar a duração do bicorde indicada na partitura.

O contexto de uma peça com *scordatura* não usual envolve uma disposição espacial alterada das notas ao longo da escala, fazendo com que a distância das notas seja distinta da tradicional e não seja possível inferir, a partir da informação referente ao dedo de mão esquerda, quantos trastes de distância existem entre um intervalo cujas notas estão em cordas separadas.

Por isso, durante o teste foi elaborada uma digitação que nomeamos de digitação posicional, que indica não o dedo que vai tocar a nota, mas sim a corda e a casa onde serão obtidas as notas. Os números a serem utilizados referem-se aos trastes, ao lado da nota e, abaixo da pauta, constará a indicação da corda a ser tocada. Dessa forma, ao olhar a partitura, o violonista imediatamente visualiza a informação referente à localização das notas na escala do instrumento. Como todas as informações estão próximas, é possível observar rapidamente a altura e sua digitação.

Consideramos que num contexto de *scordatura* não usual é uma tarefa mais simples escolher um dedo de mão esquerda que irá digitar a nota, cuja localização exata já se sabe, ao invés de descobrir onde a nota está a partir da indicação do dedo que irá digitá-la. Uma vez observada a localização de todas as notas em um compasso específico, basta ao violonista escolher os dedos que vão digitar cada nota para obter o resultado desejado, já que a relação cartesiana entre diferentes notas, que define as escolhas de digitação, continua inalterada, embora contenha alturas diferentes do usual.

Para efeito de comparação, os dois exemplos a seguir, da mesma peça, exemplificam as diferenças entre a digitação tradicional e a digitação posicional:

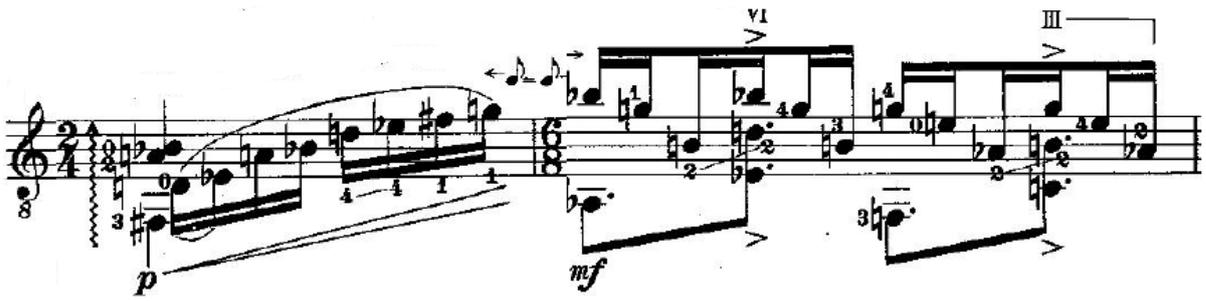


Figura 11: Equinox, de Toru Takemitsu c 4-5. Digitação tradicional.

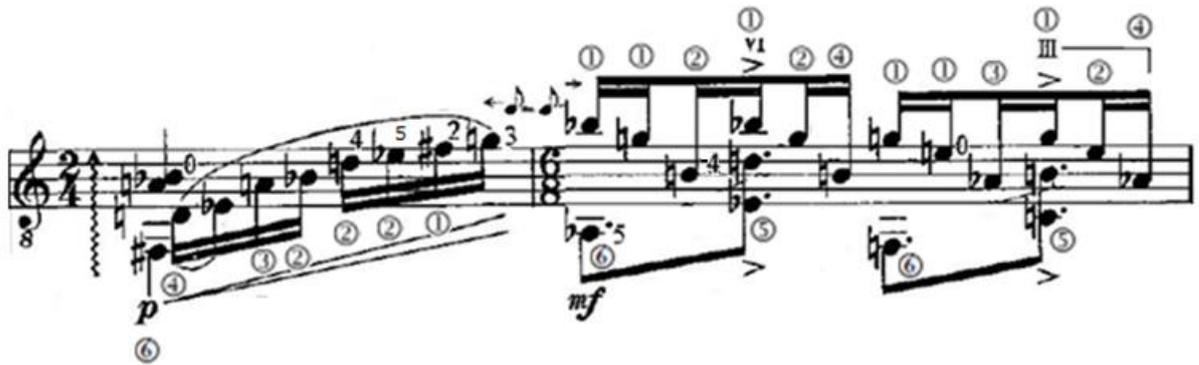


Figura 12: Equinox, de Toru Takemitsu c 4-5. Digitação posicional.

2.3.2 Tablatura e guia de dedilhado

Associada a ideia dos guias de estudo propostos por Chaffin, a tablatura e a guia de dedilhado são guias da localização espacial da música no instrumento e foram adotados como estratégias durante a segunda sessão de estudos. A tablatura é uma forma de notação musical que indica a digitação no instrumento, ao invés de notas musicais. É uma notação muito comum para instrumentos de cordas dedilhadas, sendo a principal fonte para o conhecimento aprofundado do repertório para instrumentos como alaúde, *vihuela* e guitarra barroca. Sobre as vantagens de saber ler tablatura, explica Tyler:

Primeiramente, ela (tablatura) reflete o mais claramente possível as intenções do compositor, um detalhe tão frequentemente ignorado na *performance* atual de música antiga. Em segundo lugar, a habilidade neste tipo de leitura libera o intérprete de ter que confiar totalmente nas poucas e quase sempre distorcidas versões de música para guitarra encontradas em edições modernas. E em terceiro lugar, ela oferece um método muito eficiente para grafar música, que economiza

tempo e, ao contrário da notação na pauta, na qual o músico ao ler uma nota deve interpretar onde colocar seus dedos no instrumento. A tablatura simplesmente lhe diz onde! (TYLER, 1980, p. 93)

The image shows a musical score for 'Mille Regretz' by Luyz de Narvaez. It consists of two parts: a lute tablature and a standard staff notation. The tablature is on a six-line staff with letters and numbers indicating fret positions. The staff notation is on a five-line staff with a treble clef and a common time signature. The piece is in G major and 3/4 time. The tablature includes a '3le regre.' marking. The staff notation includes a '3le regre.' marking and a '3le regre.' marking.

Figura 13: Luyz de Narvaez - *Mille Regretz*, originalmente para vihuela, publicado nos *Seys Libros del Dephin*. Valladolid, 1538.

O fato de a tablatura fornecer as informações necessárias para a digitação da peça pode ser considerado como uma vantagem quando ela é o meio utilizado para ler obras em diferentes afinações, pois embora não se tenha como na partitura, uma representação visual de como a peça vai soar, tem-se a representação visual de como ela deve ser executada. Dessa forma, o intérprete poderá saber como tocar a peça, sem ter, necessariamente, ideia de como ela vai soar. Já na partitura, o músico tem acesso à representação de como a peça soa, ao que lhe sobra o trabalho de buscar por si mesmo uma maneira de digitá-la e executá-la — o que é uma tarefa constante e automatizada quando a afinação é a tradicional, mas que se torna consideravelmente mais dificultosa quando o músico não tem domínio da localização das notas, que é precisamente o caso de peças com *scordaturas* não usuais. Sobre a relação entre tablatura e uso de *scordaturas* na música antiga, explica Vasconcellos que:

A representação espacial do braço do instrumento fornecida pela tablatura, que indica precisamente as cordas e as casas nas quais os dedos devem posicionar-se, favorecia a utilização de *scordaturas*, pois o guitarrista estava apto a ler de pronto em qualquer afinação desejada pelo compositor. Deste modo, era relativamente comum que estes se aventurassem a experimentá-las em algumas de suas peças. Além daqueles aqui já citados, assim o fizeram também autores como Francisco Corbetta, Giovanni Battista Granata, Bottazzari e Jakob Kremberg. Este último usou seis diferentes afinações em um de seus livros. (VASCONCELLOS, 2002, p. 42)

Esta relação fica mais evidente se observarmos que o gradual desaparecimento da tablatura no século XVIII ocorreu simultaneamente à diminuição do uso de *scordaturas* já

que, no repertório para guitarra de seis cordas, notado em partituras, há um número muito menor de *scordaturas* utilizadas. De fato, a notação em partitura acrescenta uma dificuldade a mais no aprendizado de obras com *scordaturas* em relação à tablatura, já que esta última fornece uma orientação visual que não torna necessário ter domínio da afinação para executar uma obra.

Atualmente, há uma relação íntima entre a tablatura e a música popular, de onde vem, frequentemente, o primeiro contato de grande parcela dos violonistas com esta notação. Alguns estilos de música popular, como o *fingerstyle*, executado tradicionalmente em violão com cordas de aço, apresentam um grande número de *scordaturas* e são notados em tablatura acompanhada de partitura, o que possibilita ao intérprete ter uma representação do objeto sonoro e também da sua disposição espacial no braço do violão.

Figura 14: Rylynn Andy Mckee, c. 1-7, afinação E-C-D-G-A-d.

Além da tablatura, a guia de dedilhado foi adotada como uma estratégia que exerce a mesma função que a tablatura, porém serve de alternativa para o músico que, por ventura, não saiba ler tablatura. A diferença entre tablatura e guia de dedilhado consiste no fato de que o guia de dedilhado fornece a localização espacial das notas através de uma partitura que, ao invés de representar os sons reais, deve ser lida como se o violão estivesse na afinação padrão, ao que a altura representada não será necessariamente, a altura que vai soar. Ele foi utilizado por Carlo Domeniconi em *Koyunbaba* Op.19, publicada em 1995. Nesta peça, temos duas

pautas: a superior representa os sons reais e a inferior, representa as posições que o violonista deve tocar com a mão esquerda, tornando a música passível de ser lida como se estivesse na afinação padrão.

Koyunbaba
Suite für Gitarre (op. 19)

I Carlo Domeniconi
1985

Moderato

Figura 15: Koyunbaba, de Carlo Domeniconi c. 1-3.

2.3.3 Guia de cores

Quando o violonista começa a estudar uma obra com *scordatura* não usual, ele sabe que a afinação é um fator que pode potencialmente alterar a localização de todas as notas da peça, sendo que ele ainda não sabe exatamente quais são as notas que permanecerão inalteradas e quais vão se alterar — condição que se complica ainda mais pelo fato de que até uma mesma nota musical pode aparecer inalterada ou alterada em diferentes momentos da peça, dependendo da corda em que ela será tocada.

Dessa forma, sabendo que qualquer nota pode ter sido alterada, ocorre um fenômeno particular: o violonista recorre às suas funções executivas para inibir a ação automática de tocar a nota na posição habitual e relacionar mentalmente a nota da partitura com o contexto no qual ela está envolvida para, então, descobrir quais notas estão nos lugares habituais e quais mudaram de lugar. Por não saber ainda quais mudam ou não, as funções executivas operam até mesmo nas notas que não precisariam delas (por estar em sua localização habitual) e que poderiam ser lidas “automaticamente”, gerando assim maior esforço, necessidade de atenção e tempo gasto pelo violonista durante o estudo, já que, se soubesse quais notas vão

mudar de localização, ele poderia saber exatamente quando necessitaria prestar maior ou menor atenção durante a leitura.

Pensando em como delimitar exatamente quais notas da partitura poderão ser lidas automaticamente e quais precisarão do auxílio das funções executivas para serem digitadas no instrumento, foi elaborada pelo autor do presente trabalho uma guia que as identifica através de cores. Dessa forma, ao olhar a partitura, o violonista saberá exatamente quais notas ele pode ou não ler automaticamente. Assim, ao invés de ler todas as notas com excesso de atenção, a memória opera de uma maneira mais dinâmica e menos trabalhosa. Considerando que, em uma peça com *scordatura* não usual nem todas as notas mudarão de posição, a delimitação por cores funciona como um sinal de alerta, permitindo que a memória seja conduzida no automático e aumentando a atenção apenas quando necessário. Para a sessão de estudos, foi adotada a cor vermelha para marcar as notas que têm a sua localização alterada pela *scordatura*, enquanto os que permanecem no seu lugar habitual se mantêm pretas.

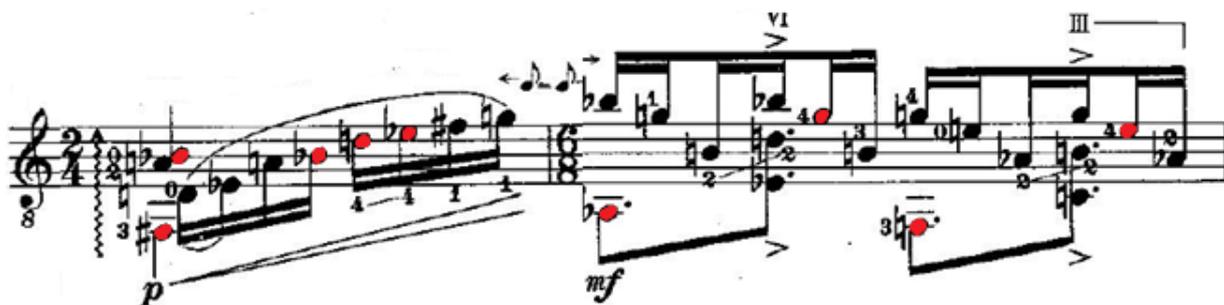


Figura 16: Equinox, guia de cores.

2.3.4 Audição do trecho musical

O objetivo de empregar a estratégia da audição de um dos trechos musicais é observar quais mudanças ela proporciona na atitude dos Sujeitos e no resultado final do estudo. Em um contexto com afinações tradicionais, mesmo que não se tenha a imagem mental de como a peça soa, é possível ao violonista verificar facilmente se ele está tocando as notas certas ou não, visto que a localização das notas é familiar, o que torna possível corrigir-se, mesmo em contextos harmônicos não familiares ao violonista. Em peças com *scordaturas* não usuais, como o violonista não tem como memorizar as notas de todas as casas, ele necessita lembrar-

se frequentemente de qual corda mudou afinação e calcular a nova localização das notas nesta corda.

Comumente, as peças possuem contextos harmônicos pouco presentes no repertório para violão, visto que a *scordatura* proporciona a exploração de tonalidades não tradicionais, de forma que sonoridades comuns são evitadas. Na ausência de um contexto harmônico comum, a referência auditiva proporciona ao violonista saber se ele está tocando as alturas corretas, bem como corrigir-se imediatamente ao tocar a altura incorreta, sem necessidade de conferir a partir da altura escrita, mas sim, pela sua referência auditiva da peça. Buscou-se verificar se, em peças com *scordatura* não usual é ainda mais necessário ter uma imagem mental de como a obra soa, já que a falta de familiaridade com a localização das notas pode trazer incertezas, ainda mais em peças com contextos harmônicos pouco familiares ao violonista. Com o objetivo de aplicar as quatro estratégias de estudo em todas as quatro peças utilizadas na segunda sessão, foram organizadas quatro combinações diferentes entre as estratégias e peças em um quadrado latino, que é um tipo de delineamento que posiciona os tratamentos (condições) experimentais de maneira a dispor equitativamente todos os fatores de forma balanceada entre os participantes.

Os tratamentos são atribuídos randomicamente dentro de linhas e colunas, de maneira que cada qual seja apresentado uma só vez na linha e uma só vez na coluna (MANTOVANI, 2014). A combinação das estratégias e peças utilizadas gerou quatro versões da segunda sessão, denominadas de sessão 2.a, 2.b, 2.c e 2.d. Os 8 Sujeitos foram agrupados em quatro pares, sendo os pares 1,2 e 3 formados por um Sujeito da pós-graduação e um da graduação, e o 4 formado por dois Sujeitos da graduação, a fim de verificar cada combinação do teste em Sujeitos com diferentes níveis de formação. Desta forma, a disposição do segundo teste foi a seguinte:

Sessão	Sujeitos	Digitação	Tablatura/Guia	Cores	Áudio
2.a	A (PPG) e B (grad)	Small Wonders	Noturno	Agreste	Equinox
2.b	C(grad) e D (PPG)	Noturno	Agreste	Equinox	Small Wonders
2.c	E (PPG) e F (grad)	Agreste	Equinox	Small Wonders	Noturno
2.d	G (grad) e H (grad)	Equinox	Small Wonders	Noturno	Agreste

Tabela 3: Quadrado latino com a disposição da segunda sessão

As sessões destinadas à coleta de dados ocorreram nas dependências do PPGMUS da UFRGS, tendo sido realizados ao longo do segundo semestre de 2015, conforme a disponibilidade dos Sujeitos. Os Sujeitos realizaram as duas sessões em dias separados, a fim de evitar perda de concentração para o cumprimento da tarefa. As filmagens das sessões de estudo e entrevistas foram realizadas com uma câmera de vídeo digital Sony DCR-DVD 810. Os participantes foram solicitados a levarem seus próprios instrumentos, a fim de que o violão utilizado não exercesse influência nos resultados do teste.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 QUESTIONÁRIO

Os oito participantes do teste possuem diferentes vivências com o violão, como pôde ser evidenciado a partir da totalidade dos dados coletados. Em relação aos anos de estudo no instrumento, o tempo varia de cinco anos, para o Sujeito G, a 17 anos de estudo, para o Sujeito A. Os Sujeitos B, G e H possuem de 5 a 7 anos de estudo do violão clássico, enquanto os A, C, D, E, F possuem experiência de 10 a 17 anos. Entre os violonistas da graduação, houve variação entre 5 e 16 anos, enquanto que no nível de pós-graduação, a diferença de tempo entre os participantes foi entre 15 e 17 anos (gráfico 1, abaixo).

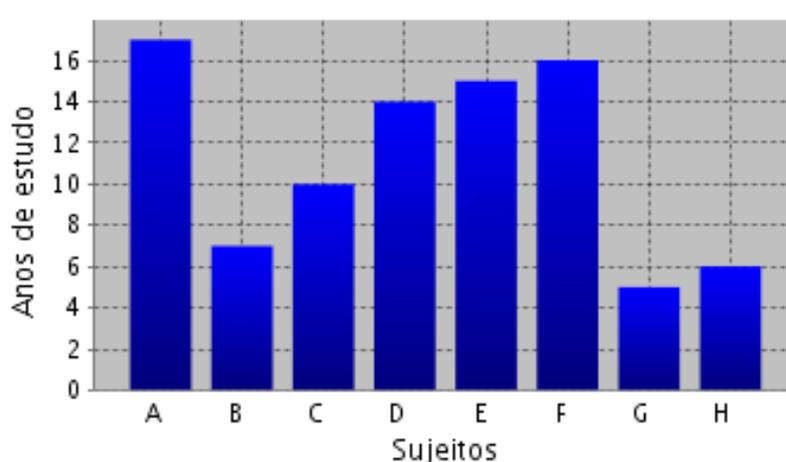


Figura 17: Tempo de estudo do violão dos participantes.

Todos os Sujeitos afirmaram já terem estudado obras com *scordaturas* tradicionais. Os Sujeitos A, B, C, F, G e H possuem experiência com obras que utilizam a 6ª corda afinada em Ré e a 3ª corda afinada em Fá sustenido, enquanto que, somente os Sujeitos D e E responderam já terem estudado também, além das duas afinções supramencionadas, alguma obra com a 5ª corda em Sol, tendo estudado, assim, todas as *scordaturas* classificadas como tradicionais. Ao serem questionados se já estudaram obras com afinções não usuais, os Sujeitos A, B, D, E, F e G responderam positivamente, ao que os Sujeitos C e H responderam nunca terem estudado qualquer obra deste tipo.

A quantidade de obras e o tipo de vivência com *scordatura* não usual variam. O participante A afirmou ter já estudado *Rumor de Tambores* e *La Calma*, de Carlos Aguirre, cuja afinação continha a 6ª corda em Dó e 5ª em Sol; e 6º em Dó sustenido e 5º em Sol sustenido. O Sujeito B afirmou já ter estudado *Due Canzoni Lidie*, de Nuccio D'Angelo com 6ª em mi bemol e 2ª em si bemol e *Koyunbaba*, de Carlo Domeniconi, com afinação aberta no acorde de Ré menor, além de compor músicas com outras *scordaturas* não usuais, cujas afinações não foram mencionadas. O Sujeito E também respondeu ter estudado *Koyunbaba*. O Sujeito F já estudou uma obra com 6ª em Dó e 5ª em Sol, além de improvisar frequentemente utilizando afinações não convencionais, que não foram citadas. O Sujeito G afirmou ter já estudado uma obra com afinação aberta no acorde de Ré maior.

Quando questionados se afinação destas obras causou dificuldades durante o estudo, todos responderam afirmativamente, sendo o motivo mais citado a dificuldade na leitura da obra. Ao serem indagados sobre a diferença de tempo entre aprender uma obra com afinação tradicional e uma com afinação não usual, seis Sujeitos responderam ser o aprendizado mais lento, tendo quatro Sujeitos afirmado ser moderadamente mais lento (A, C, E e F) e dois Sujeitos afirmado ser muito mais lento (G e H). Nenhum Sujeito afirmou que o aprendizado de obras com *scordaturas* não usuais é mais rápido do que peças com afinação tradicional, como pode ser conferido no gráfico abaixo:

Tempo necessário para o estudo de obras com *scordatura* em comparação a obras em afinação padrão

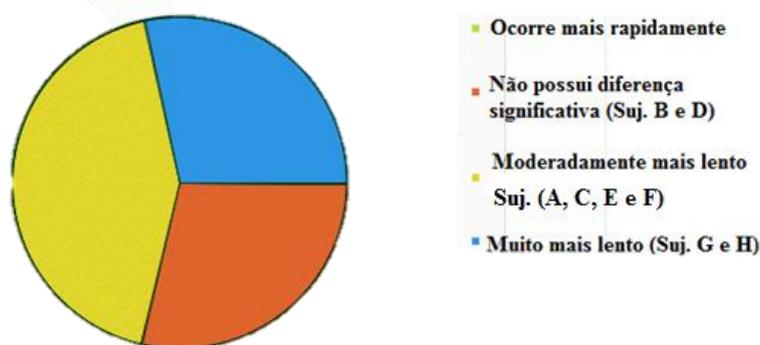


Figura 18: Tempo para aprender obras com *scordatura* não usual.

Ao serem indagados se utilizam alguma estratégia diferente durante o estudo de obras com *scordatura*, quatro Sujeitos (A, B, C e H) responderam afirmativamente, enquanto os outros quatro (D, E, F e G) afirmaram não haver nenhuma diferença na forma como estudam ambos tipos de peças. Dentre as respostas positivas, o Sujeito A afirmou “dedicar um tempo a realizar o mapeamento das notas nas cordas com afinação diferente, fazendo algumas escalas e a partir de referências com outras cordas”, exemplificado, em seguida, seu raciocínio para localizar as notas no seguinte parágrafo:

Por exemplo, se a 5ª corda está afinada em G, eu penso as notas em relação à 3ª corda, rapidamente eu saberei que a 5ª corda, 8ª casa será um D# ou Eb pela referência com a corda já conhecida. No caso da 6ª em C#, usei a 4ª corda como referência (um semitom de distancia). Por exemplo, rapidamente eu saberei que a 8ª casa na 6ª corda é um A, já que na 4ª é na 7ª casa. (SUJEITO A)

O Sujeito B afirmou procurar “as notas no braço do violão para melhor localização, mas apenas em casos problemáticos, como uma eventual escala ou arpejo de maior velocidade”. O Sujeito C, embora só tenha estudado obras com *scordaturas* tradicionais, afirmou utilizar as cordas com afinação padrão como referência. O Sujeito H respondeu utilizar a audição da obra com uma frequência maior, quando ela está em uma afinação não usual.

Os Sujeitos foram questionados a respeito de sua autoavaliação em relação à prática de leitura à primeira vista, e também, com que frequência a realizam. Nenhum Sujeito considerou sua leitura nem “muito ruim”, nem “muito boa”, ao passo que apenas 1 Sujeito (F) considerou sua leitura “ruim”. Os Sujeitos C, E, G e H consideraram a sua leitura “razoável”, enquanto que o Sujeitos A, B e D a consideraram “boa”, como consta no seguinte gráfico:

Como você avalia sua leitura à primeira vista no violão?

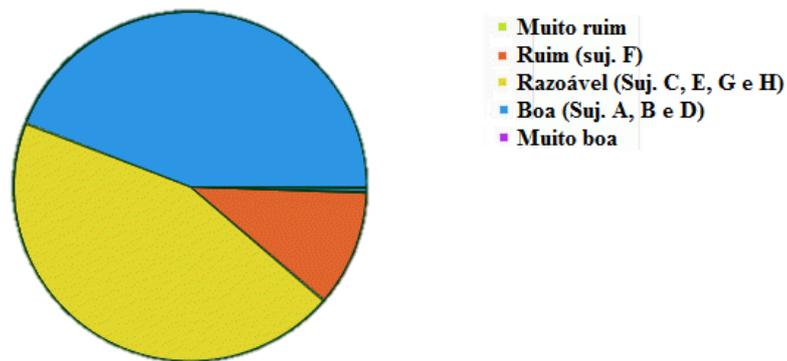


Figura 19: Autoavaliação leitura à primeira vista.

Quando questionados acerca da frequência com que praticam leitura à primeira vista, dois Sujeitos (D e G) responderam que nunca a praticam. Os Sujeitos E e F responderam praticar raramente, enquanto que os Sujeito A, C e H afirmaram praticar ocasionalmente, 1 a 2 vezes por semana. Apenas o Sujeito B afirmou praticar leitura a primeira vista frequentemente, respondendo praticar de 3 a 5 vezes por semana.

Prática de leitura à primeira vista

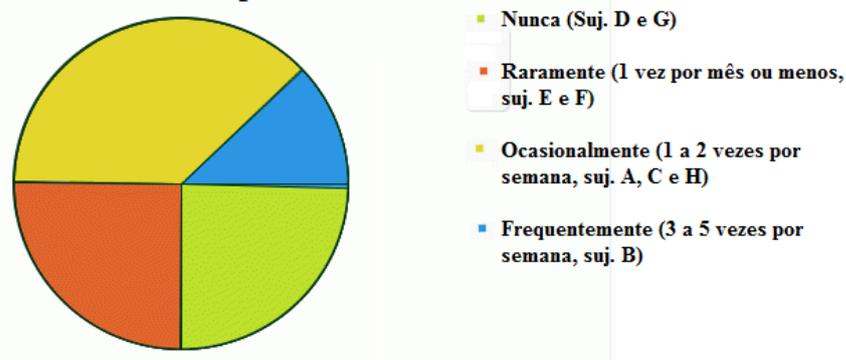


Figura 20: Frequência da leitura à primeira vista.

Ao serem perguntados sobre as motivações para a prática de leitura à primeira vista, os Sujeitos apresentaram diferentes respostas. O Sujeito B, que pratica de 3 a 5 vezes por semana, respondeu que tem como objetivo “melhorar a agilidade de leitura de peças novas”. A mesma resposta foi dada pelo Sujeito H. Os Sujeitos B e C praticam leitura também na situação de música de câmara. A finalidade do Sujeito A é “conhecer repertório, escolher obras para alunos, desenvolver a capacidade de ler obras rapidamente nas aulas para

exemplificar para os alunos”. O Sujeito E afirmou praticar leitura à primeira vista durante a busca de repertório novo, enquanto que o Sujeito F pratica leitura unicamente “por diversão”.

3.2 TESTE DE LEITURA À PRIMEIRA VISTA

Ao início da primeira sessão, a cada participante foi solicitado realizar um teste de leitura à primeira vista, no qual dispunha de 1 minuto para ler silenciosamente um excerto musical e, em seguida, executá-lo do início ao fim. O excerto foi composto pelo autor do presente trabalho e, para fins de avaliar o nível de leitura dos participantes, teve como critério possuir diversidade rítmica, acordes e escalas pouco comuns no repertório para violão (o que gera posições e digitações também menos comuns), saltos de mão esquerda, ampla tessitura, aproveitando diferentes regiões da escala e reguladores de dinâmica e de ritmo, além de ser curto o suficiente para contribuir à exequibilidade do mesmo por estudantes de todos os níveis acadêmicos. Dessa forma, chegou-se ao seguinte excerto:

Figura 21: Peça musical aplicado no teste de leitura à primeira vista.

Para avaliação das *performances*, tanto da leitura à primeira vista quanto dos produtos finais das duas sessões de estudo, foi adotada a escala de medição de *performance* de Saunders & Holahan (1995). Originalmente formulada para avaliação de estudantes de sopro e madeiras, teve alguns itens adaptados para se adequar à avaliação de estudantes de violão na presente pesquisa. Como critérios para avaliação, cada *performance* recebeu uma nota sobre seis aspectos diferentes: Sonoridade, precisão das alturas, precisão rítmica, andamento, articulação/dinâmicas e interpretação. Com exceção do quesito “articulação/dinâmicas”, em que todos os itens poderiam ser marcados, somente uma resposta era possível nos outros itens,

ao que cada resposta atribuía uma quantidade de pontos aos participantes. Dessa forma, as performances foram comparadas mediante a pontuação final obtida por cada participante ao final do preenchimento do formulário para cada uma das *performances*. As pontuações foram atribuídas pelo autor do presente trabalho com base nas filmagens.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PERFORMANCE

SONORIDADE a sonoridade do estudante:

(Marcar somente um)

- 5 É rico, cheio e característico das qualidades sonoras do instrumento em todas as regiões e registros
- 4 É característico das qualidades sonoras do instrumento em quase todas as passagens, mas desequilibra-se em algumas notas
- 3 Exibe algumas falhas de produção
- 2 Possui muitas falhas de produção (ex. som constantemente magro, deficiência no toque ou no formato/polimento de unhas)
- 1 Não é uma sonoridade característica do instrumento

PRECISÃO DAS ALTURAS o estudante executa:

(Marcar somente um)

- 5 Todas as alturas corretamente
- 4 A maioria das alturas corretamente
- 3 Algumas alturas corretamente
- 2 Um grande número de alturas incorretamente
- 1 A maioria ou todas as alturas incorretamente

PRECISÃO RÍTMICA o ritmo do estudante:

(Marcar somente um)

- 5 é preciso em todo o excerto
- 4 é muito preciso, com exceção de alguns padrões rítmicos
- 3 carece de precisão em muitos padrões (o estudante executa um ritmo aproximado ao escrito).
- 2 é inconsistente ou incorreto na maioria dos padrões
- 1 Não é preciso

ANDAMENTO o andamento do estudante:

(Marcar somente um)

- 5 É preciso e consistente com o andamento indicado na partitura
- 4 É aproximado do indicado mas, mesmo assim, não se destaca significativamente na execução
- 3 É diferente do andamento indicado, resultando em um andamento inapropriado mas consistente
- 2 É inconsistente (é apressado ou arrastado, mudanças bruscas de andamento)
- 1 Não é correto ou preciso

ARTICULAÇÃO/DINÂMICAS o estudante executa:

(Marcar os itens que se aplicam, valendo 1 ponto cada um)

- Os ligados como o indicado
- As dinâmicas escritas
- A duração das notas como o indicado (legato/não legato)

INTERPRETAÇÃO o estudante demonstra:

(Marcar somente um)

- 5 O mais alto nível de musicalidade com frases bem delineadas e dinâmicas
- 4 Um alto nível de musicalidade mas com algumas frases ou dinâmicas não consistentes com o resto da execução
- 3 Um nível moderado de musicalidade e compreensão musical
- 2 Uma quantidade limitada de musicalidade e compreensão musical
- 1 Falta de compreensão musical

Figura 22: Formulário de avaliação de *performance* utilizado para avaliar os Sujeitos na leitura à primeira vista e nas *performances* das sessões 1 e 2.

A seguinte tabela contém as pontuações de cada participante no teste de leitura à primeira vista, bem como o resultado total das avaliações:

Ranking dos Sujeitos	A	E	B	F	C	D	G	H
Som	5	5	4	3	4	2	2	3
Alturas	5	4	4	4	3	3	3	2
Ritmo	5	4	4	4	4	3	3	2
Andamento	5	5	5	4	3	4	3	2
Articulação	2	2	2	2	2	2	1	1
Musicalidade	4	4	3	3	3	2	2	2
Total	26	24	22	20	19	16	14	12

Tabela 4: avaliação dos Sujeitos referente ao teste de leitura à primeira vista

A partir das avaliações nota-se relação entre os resultados na leitura e o nível acadêmico dos participantes e/ou sua resposta referente à frequência com que praticam leitura à primeira vista.

Os dois Sujeitos com a pontuação mais alta (A e E) pertencem ao Doutorado e Mestrado, enquanto que o Sujeito B, com a terceira pontuação mais alta, respondeu praticar leitura à primeira vista de 3 a 5 vezes por semana. Os dois Sujeitos da graduação com a pontuação mais alta pertenciam ao 8º semestre, sendo os alunos mais avançados da graduação em termos de andamento do curso. O Sujeito D, embora cursando Doutorado, respondeu que nunca pratica leitura à primeira vista. Isso pode ser atribuído como um dos fatores a ter influenciado o seu desempenho na tarefa, apesar de não ser o único, visto que este participante, durante a entrevista, comentou ter tido “problemas de concentração” devido a estar com gripe e dor de cabeça no dia do teste — fator que ele considerou ter afetado substancialmente o seu rendimento. A respeito dos Sujeitos G e H, tanto os seus níveis acadêmicos (4º semestre da graduação) quanto suas frequências declaradas na prática de

leitura (nunca e ocasionalmente) podem ser atribuídos como fatores que influenciaram seus resultados finais.

3.3 O COMPORTAMENTO DOS PARTICIPANTES NA PRIMEIRA SESSÃO

Após a realização do primeiro encontro com os Sujeitos, os registros das sessões de estudo foram analisadas para observar, primeiramente, a quantidade de tempo que cada participante necessitou para completar a tarefa. Tendo em vista que o objetivo da sessão era preparar o trecho musical, o tempo seria determinado pela capacidade de ler e executar as notas, pelas concepções interpretativas individuais, pelo grau de empenho na tarefa e pelo nível de exigência individual interpretativa. Dessa forma, sessões de estudo mais longas não necessariamente implicam em uma maior dificuldade vivenciada no estudo, podendo indicar apenas um maior grau de exigência e envolvimento na tarefa. Sendo assim, não somente a duração total da sessão foi analisada, mas também verificou-se o momento em que cada aluno tocou o trecho pela primeira vez do início ao fim. Dessa forma, foi possível averiguar com maior precisão quais Sujeitos leram mais rapidamente a peça. O tempo decorrido depois de já poderem tocá-la do início ao fim varia em função do envolvimento nas decisões interpretativas a serem adotadas ou da preparação para *performance* satisfatória do produto final, tendo em vista a ansiedade causada pela situação de ter que executá-lo somente uma vez e sem possibilidade de repetição.

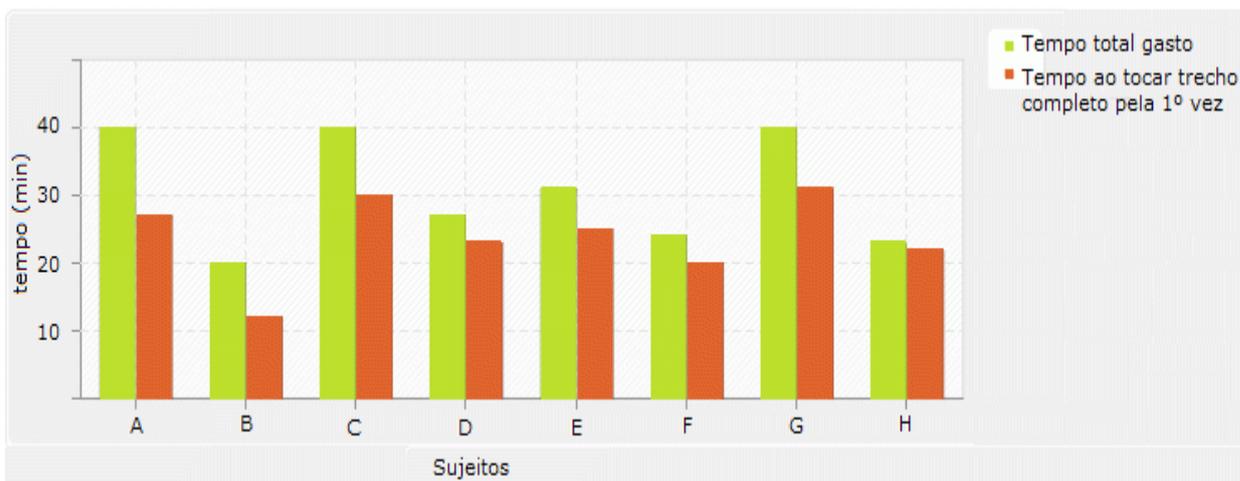


Figura 23: Tempo despendido pelos participantes na primeira sessão de estudos.

Observando as marcações de tempo dos participantes, nota-se que houve disparidade entre eles no que diz respeito a quantidade de estudo necessária para completar a tarefa. O Sujeito B, que realizou a sessão de estudos mais curta de todos, gastou a metade de tempo dos Sujeitos A, C e G, que estudaram até o limite estipulado para a sessão de estudos. O Sujeito B, que completou a tarefa em 20 minutos, executou o trecho do início ao fim, sem erros, aos 12 minutos, enquanto que o Sujeito A, que utilizou 40 minutos, realizou a primeira execução do trecho por completo aos 27 minutos.

O primeiro aspecto evidenciado pelo gráfico é que o nível de experiência dos participantes diz menos a respeito do seu tempo gasto do que as atitudes tomadas por eles durante o estudo e o grau de exigência pessoal que tinham com o objeto final da *performance*. Tais aspectos foram elucidados a partir de suas anotações na partitura, suas estratégias de estudo observadas ao longo da sessão e também das informações trazidas pelos mesmos ao longo da primeira entrevista semiestruturada.

A maior diferença de tempo final (20 minutos) entre os participantes, foi maior do que a diferença de tempo existente entre o momento em que tocaram o trecho completamente sem erros e o momento em que encerraram a sessão para realizarem a *performance* final (14 minutos). Isso indica que durante a leitura e o processo de digitação, aspectos de interpretação também já estavam sendo trabalhados de maneira diferenciada por cada um. Como ficou evidente na entrevista semiestruturada, os participantes dos cursos de pós-graduação apresentaram uma quantidade de informação mais extensa e detalhada a respeito dos aspectos interpretativos do trecho musical e das dificuldades musicais decorrentes deste, do que os participantes da graduação.

De uma maneira geral, ao serem solicitados a deliberadamente estudar o trecho musical e o preparar, da maneira mais rápida possível, para uma *performance*, os participantes com mais experiência se engajaram no estudo dos aspectos musicais de uma maneira mais evidente do que os participantes menos experientes, que tenderam a ver a tarefa como questão de “pôr a peça nos dedos e tocar”. Disso, decorre o fato de que as marcações de tempo dizem respeito ao tempo que foi necessário, sobretudo, para atingir a meta estabelecida por cada um, de acordo com o que considerava “preparar o trecho musical”.

O Sujeito A, do curso de Doutorado, ao ser questionado sobre os primeiros aspectos que percebeu ao olhar a partitura pela primeira vez, explicou que:

A primeira coisa é talvez a dificuldade musical, sem pensar ainda na *scordatura*. O trecho já tem dificuldade técnica, que podemos observar mesmo que fosse com afinação *standard*. A gente vê que tem acelerando escrito, tem que pensar como fazer o fraseado, resolver musicalmente, pensar como fazer aquilo. Ele tem passagem com varias colcheias, umas 15 ou 20 colcheias e tem acelerando escrito, daquela forma mais da escrita moderna. Mas também tem duas fermatas que, se não me engano, são fermatas curtas. Tem arcos de expressão – o que ajuda bastante. Mesmo assim, a primeira dificuldade não teve a ver com *scordatura*, senão com a resolução musical do trecho. Também pensar, por exemplo, em fazer crescendo ou não, porque não tem dinâmicas, só no último acorde. Então, também era pensar nisso. Essa foi a primeira dificuldade. (SUJEITO A)

Já o Sujeito G afirmou ter procurado “decorar o dedilhado e não as notas, porque se tentasse ir pelas notas, não ia conseguir”.

A comparação entre o tempo gasto pelos participantes e a quantidade de informações anotadas na partitura evidencia que um maior número de informações não necessariamente conduz a uma menor necessidade de tempo para completar a tarefa, mas sim, é um reflexo das suas atitudes individuais frente a essa situação de estudo – fato elucidado também através das entrevistas – e, está relacionada a uma maior quantidade de tempo despendido.

Diferenças entre as concepções do que significou para cada um “preparar o trecho musical” ficam evidentes a partir das gravações das sessões e das diferenças de tempo entre o momento em que cada Sujeito já podia tocar a peça do início ao fim, e o momento em que ele considerou a peça preparada, de fato. Os Sujeitos C e G, após já poderem tocar a peça do início ao fim, utilizaram mais 10 e 9 minutos da sessão até solicitarem o término da mesma e realizarem a *performance* final. Em contrapartida, o Sujeito H utilizou 1 minuto a mais da sessão após ter tocado a peça do início ao fim pela primeira vez.

As informações anotadas na partitura pelos participantes foram classificadas em oito categorias e contabilizadas, de forma a analisar os tipos e quantidade de informações utilizadas. As anotações foram classificadas em:

- Traste
- Digitação
- Corda
- Pestana
- Mão direita
- Frase
- Dinâmicas
- Pentagrama

O gráfico abaixo ilustra a quantidade e os tipos de informação anotados na partitura:

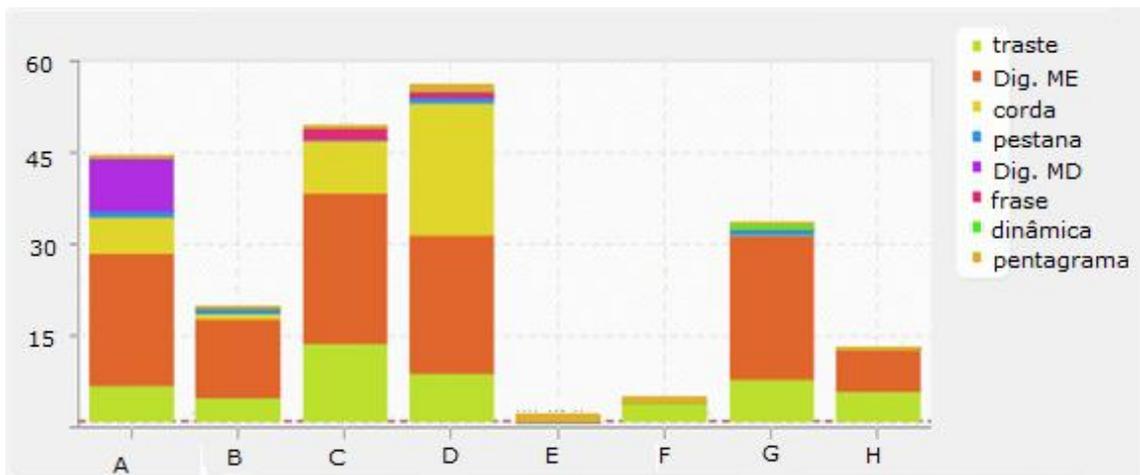


Figura 24: Quantidade e tipos de informação anotados na partitura.

Ao comparar este gráfico com o tempo total gasto pelos participantes, percebe-se que há relação proporcional entre o tempo gasto e a quantidade de informações. Os Sujeitos A e C, que utilizaram os 40 minutos do teste, escreveram 45 e 49 anotações na partitura, respectivamente, ficando atrás apenas do Sujeito D, que escreveu 56 anotações. Do mesmo modo, os Sujeitos B, F e H, escreveram uma quantidade de informações menor, sendo 19, 4 e 7 anotações, respectivamente, e tiveram os menores tempos entre os participantes.

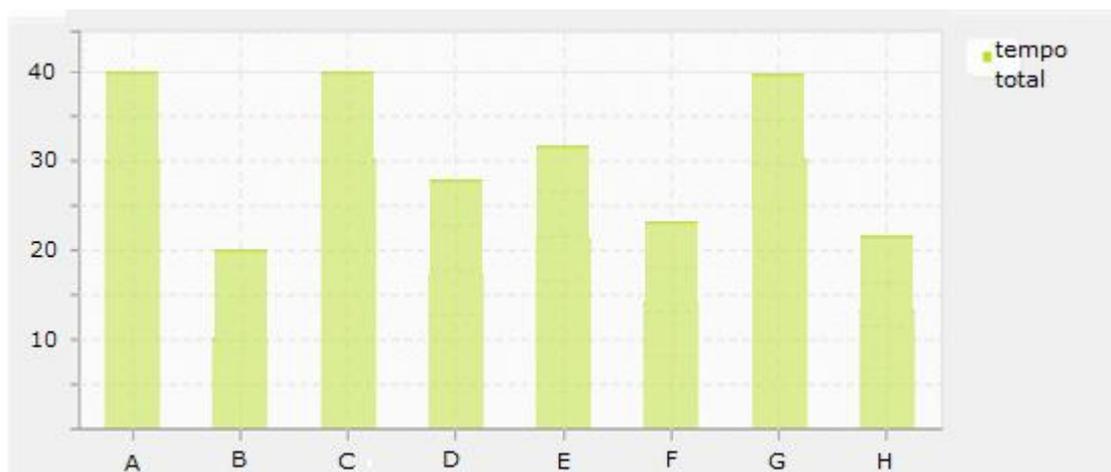


Figura 25: Tempo total despendido pelos participantes.

Há apenas relação inversa entre o tempo gasto e anotações no Sujeito E, que gastou 31 minutos para completar o teste e só escreveu uma informação na partitura – um pentagrama indicando as notas soltas de cada corda. Quando questionado sobre como foi ter estudado o excerto musical, respondeu: “foi tranquilo, não tive grandes dificuldades. Só tive no começo” (SUJEITO E).

Ao comentar sobre só ter escrito uma informação na partitura, referente unicamente às notas das cordas soltas, afirmou:

Não costumo muito botar digitação, porque sempre vou trocando e quando acho uma melhor, eu troco em seguida. Tenho facilidade pra lembrar, por isso nunca escrevo a digitação. Não sei se é bom ou não. Também acho que muita gente fala que você tem que escrever a digitação porque se você for tocar a peça e não se lembra, dá problema. Mas acho que se você não lembra, vai ter uma oportunidade pra replanejar a digitação e melhorar. Se não se lembra da digitação talvez seja porque alguma coisa não foi tão boa. (SUJEITO E)

O Sujeito C apresentou uma abordagem oposta, no que diz respeito ao uso de anotações na partitura, visto que sua preferência é por anotar o máximo de informações possível, para ser capaz de estudar e repetir o mesmo trecho de uma maneira exatamente igual, visando uma memorização eficiente. A seguinte afirmação exemplifica sua abordagem:

Quando tu escreves o máximo de informações tu sempre tenta tocar tal como escreve. Sejam a digitação, as posições... Então costumo sempre fazer isso. Algumas peças menos que outras. Em classicismo, costumo menos, mas em peças contemporâneas faço bastante. Bach, por exemplo, é bastante, pois tem muitas possibilidades. Mas, em geral escrevo bastante. (SUJEITO C)

A partir das considerações do Sujeito E, fica evidente que um maior tempo despendido na tarefa não significa, necessariamente, que o participante teve mais dificuldades e que, nem sempre estratégias de estudo que mapeiem os procedimentos mecânicos para a execução de

uma obra vão ser preteridos, uma vez que o intérprete pode preferir, justamente, poder modificar os detalhes de digitação quantas vezes achar necessário. Embora o Sujeito C tenha afirmado que, sem anotações, a tarefa ficaria muito mais difícil, o Sujeito E considerou a tarefa simples, mesmo com somente uma anotação.

Comparemos as partituras dos Sujeitos B e C, respectivamente, os que utilizaram o menor e maior tempo:

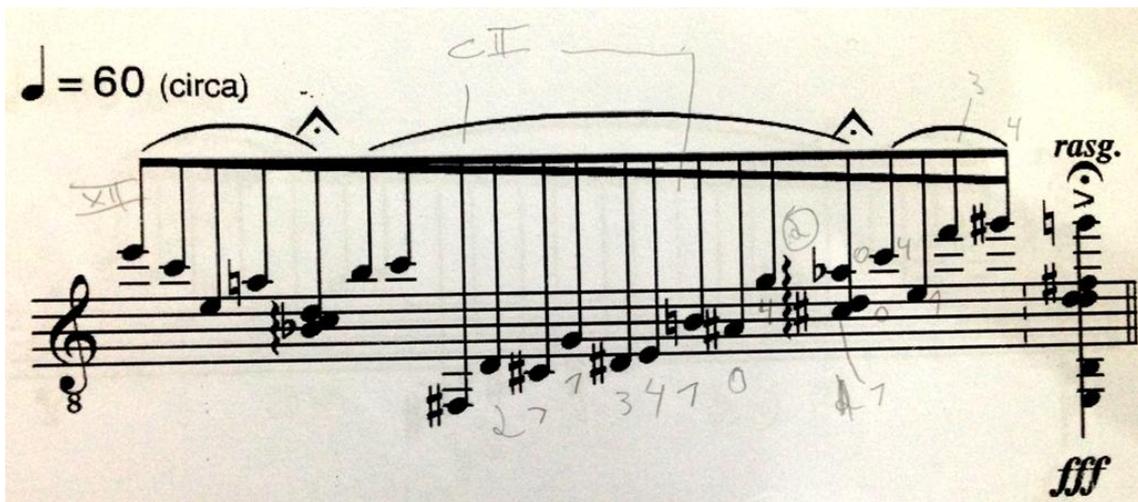


Figura 26: Sessão de estudo 1 - Partitura do Sujeito B.

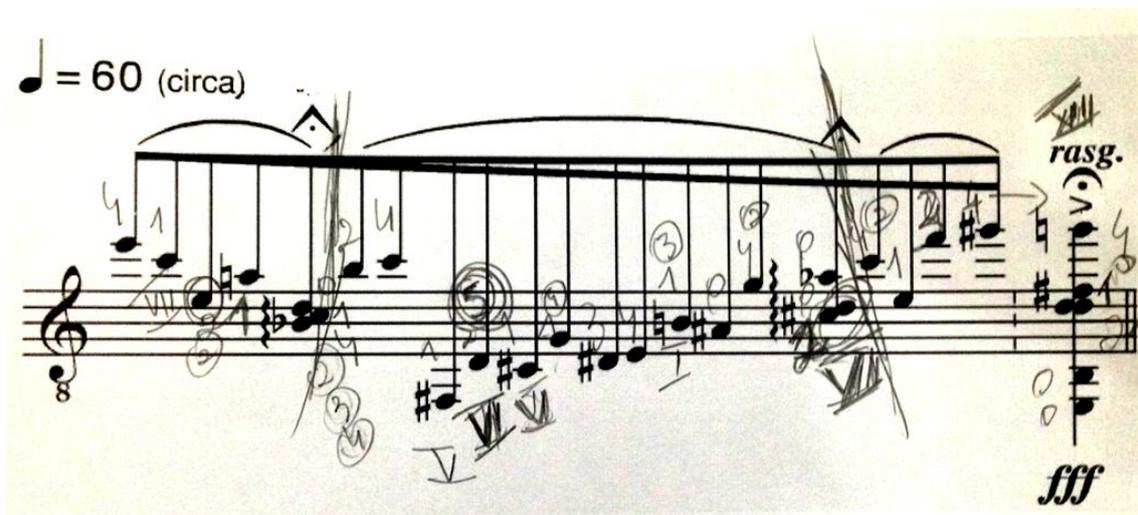


Figura 27: Sessão de estudo 1 - Partitura do Sujeito C.

Ao longo das entrevistas, os sujeitos comentaram a respeito dos processos mentais que realizavam para entender o espaço digitacional do violão com a *scordatura* e os diferentes raciocínios que os guiavam na leitura e busca pela digitação das notas. Alguns se referiam ao violão como estar “dividido”, ou “separado em partes”, referindo-se às diferentes relações

intervalares existentes entre as cordas, que ocasionavam processos mentais individuais para cada corda ou grupo de cordas, conforme exemplificam os depoimentos captados em entrevista:

Às vezes, você tem que pensar três cordas, a 4^a, 3^a e 2^a estão normais e com capotraste, mas a corda solta vai ser fá, si bemol ou lá suspenido e ré. Isso, pelo menos, não tem dificuldade grande. A digitação é normal, mas você sabe que cordas soltas vão ser essas notas. Mas depois você tem *scordatura* na 1^a, 5^a e 6^a e tem o capotraste. Então você tem que pensar que a corda solta agora vai ser mi e si na 6^a e 5^a cordas. Mas eu pensava nelas como se começasse na 3^a casa. Tenho mi na corda solta e na 1^a casa é fá, mas tem que mudar o pensamento nas outras cordas. Por exemplo, é como se na 6^a corda a 4^a casa fosse a 1^a casa, porque era a nota fá, mas na 3^a corda já era 4^a casa. Isso complica um pouco. E a 1^a corda que tem semitom acima. Isso complica. (SUJEITO A)

E o grande nó que dá é que, mesmo com capo na terceira corda – sendo que 6^a corda fica em mi, a primeira coisa que fiz foi escrever a afinação do capo na 3^a pra me situar a partir disso. Mas tem que pensar em 3 ou 4 coisas simultâneas. A 2^a e 3^a cordas estão na afinação normal mais capo na 3^a. A 6^a corda pode ser pensada como se fosse solta. O problema é a 1^a e 5^a corda, tanto com corda solta ou capo já seria difícil. A 5^a corda é até um pouco mais fácil porque é só pensar meio tom abaixo. Agora a 1^a que é a dificuldade. Mas a maior dificuldade é pensar em tudo isso ao mesmo tempo – 2^a, 3^a e 4^a cordas normais, 6^a como se fosse normal, e 5^a e 1^a em outra situação, 1^a sobe e 5^a abaixa. (SUJEITO D)

Segundo o Sujeito D, as cordas com *scordatura* apresentam diferentes graus de dificuldade, que variam não só de acordo com o quanto uma corda individual muda de afinação, mas também no quanto a relação intervalar existente entre ela e as outras cordas se altera em decorrência da afinação. Além disso, a recorrência de *scordaturas* para essa corda no repertório também exerce influência na dificuldade que a afinação vai gerar. O excerto utilizado na sessão de estudos continha uma mudança de 1 semitom na 5^a e 1^a cordas, sendo que a 5^a corda descia 1 semitom e a 1^a corda subia 1 semitom. De acordo com o Sujeito D, a dificuldade de digitar as notas na 5^a corda foi menor do que na 1^a corda pois essa *scordatura* gera um intervalo de 5^a justa com a sexta corda, o que facilita a relação de interdependência entre as duas cordas, visto que uma das *scordaturas* mais tradicionais no repertório dispõe as duas cordas no mesmo intervalo – a *scordatura* cuja 6^a corda está afinada em Ré e a 5^a corda permanece em Lá – enquanto que, no excerto aplicado no teste, as notas da 6^a e 5^a cordas soltas são Mi e Si, respectivamente.

Já a primeira corda, embora tenha, também, a alteração de apenas um semitom, foi mencionada como sendo mais difícil do que as outras pelo Sujeito D, que explicou que:

Pensar a quinta corda meio tom acima seria mais difícil. Mas você usa a quinta corda duas vezes em momento cromático, que é fácil de se guiar e depois corda solta no último acorde. Até ficou simples. A maior dificuldade foi a primeira corda porque é a mais usada então dá bastante nó mesmo, a primeira corda. (SUJEITO D)

Ao explicar os processos mentais que realizava para raciocinar a localização das notas, o Sujeito A afirmou que:

Se na afinação tradicional a 3ª casa na sexta corda é Sol, nesse caso vai ser Mi, então eu pensava uma terça menor descendente. Quando toco a sexta corda na 7ª casa, eu sei que é Si sem pensar, daí eu fazia terça menor descendente e via que era Sol sustenido. Era relação mais intervalar. Eu tocava pensando naquilo. Mesma coisa na 5ª corda com segunda menor de diferença. Tem que ficar bastante atento, sobretudo, na 1ª, 6ª e 5ª que tem afinação diferente. Tu tá acostumado ao Mi ser primeira corda solta. A maior dificuldade foi essa. Pensar no violão como tendo duas partes: 2ª 3ª e 4ª cordas de uma forma, e 1ª 6ª e 5ª de outra. (SUJEITO A)

O Sujeito A deixa clara a diferença entre o que, para ele, é tocar “sem pensar” e tocar realizando as transposições necessárias.

As dificuldades vivenciadas pelo Sujeito A em relação à lógica interna da *scordatura* apontam para o fato de que a afinação tradicional foi estabelecida tal como é, mais do que por mera convenção histórica, por contar uma lógica simples de assimilar e eficiente do ponto de vista mecânico e de escrita. Dois fatores contribuem para conferir à *scordatura* tradicional um senso de unidade maior do que em certas *scordaturas*. O primeiro deles é a prevalência de um único intervalo, a quarta justa, entre cinco cordas do violão. O mesmo intervalo cria simetria entre diferentes cordas, de modo que o raciocínio para formar intervalos em uma é o mesmo para formar intervalos em outra, ou mesmo as posições de mão esquerda que podem ser repetidas em diferentes cordas, gerando os mesmos resultados intervalares. Além disso, o fato de a primeira corda solta conter a mesma nota que a sexta corda solta reforça o senso de orientação no braço do violão, fornecendo um ponto de referência simetricamente localizado.

Esta simetria foi possível pelo fato de haver um intervalo de terça maior entre a 3ª e 2ª cordas, permitindo que a primeira seja a nota Mi, assim como a 6ª corda, tal como explica Vasconcellos:

O intervalo de terça maior, presente entre a segunda e a terceira cordas tem uma razão de ser. Esta única quebra de um semitom a menos na uniformidade dos intervalos de quarta justa, significa um ajuste importante, permitindo que as duas cordas extremas apresentem uma simetria de duas oitavas exatas de distancia. (VASCONCELLOS, 2002, p. 87)

O Sujeito C, que foi o participante que mais escreveu anotações na partitura, ao ser questionado se seria possível preparar o mesmo trecho musical sem o uso de guias de estudo, afirmou que “ia ser muito mais difícil. Eu ia ter que trabalhar muito o visual, o que tá escrito

realmente na partitura, pois ia sempre voltar aos padrões mecânicos que já tenho da afinação padrão. Ia ser difícil, mas seria possível. Com mais 40 minutos, talvez (risos)”.

A dificuldade levantada pela possibilidade de estudar uma peça sem realizar anotações tem relação com a forma habitual do Sujeito C estudar uma obra musical, visto que, independentemente de ser com *scordatura* ou não, ele sempre realiza anotações na partitura por afirmar que isso o ajuda na criação da memória musical. De acordo com o Sujeito C, “Muitas vezes você tá lendo à primeira vista, vai mudando uma coisa ou outra na digitação e isso prejudica a memória. Quando escrevo o máximo de informações eu sempre tento tocar tal como escrevo, a digitação, as posições”.

A constatação do Sujeito C sobre a relação entre utilização de guias de estudo e memória está de acordo com o afirmado por Chaffin a respeito dos benefícios desta prática. Segundo Gerber:

Os guias de execução musical têm fornecido aos músicos procedimentos de estudo de uma memorização organizada e, conseqüentemente, promovendo uma maior consciência. Permitem ao músico direcionar mentalmente a execução de memória, com registros escolhidos e assinalados na partitura como apoio. Por meio desses guias, o músico anota na partitura o que considera mais relevante, como dedilhado, dinâmica, o ponto culminante de uma frase, reflexos, saltos, mudança de compassos, troca de armaduras, tipos de toque, acentos, e assim por diante. (GERBER, 2012, p.217)

Quando questionados sobre quais aspectos fraseológicos foram identificados, houve unanimidade entre os Sujeitos em afirmar que separaram o trecho musical em 3 partes, demarcadas pelas fermatas e pelas ligaduras de frase. Para todos, esta divisão influenciou diretamente nas atitudes durante o estudo, como, por exemplo, nos critérios para a digitação. O Sujeito A respondeu que procurou manter a mesma posição de mão em cada frase e realizar saltos de mão esquerda apenas na pausa criada pelas fermatas. Acrescentou que a fermata: “permite que você possa mudar de posição sem problema”.

O Sujeito C afirmou ter planejado a digitação da mesma maneira: “Separei em 3 partes e quando fui digitar a última delas, já tinha memorizado a primeira. Daí fui indo de trás pra frente. Separei cada fermata. Pensei em digitar dessa forma: ter salto só na fermata.” É possível perceber nas anotações do Sujeito C a utilização de guias estruturais para delimitar cada parte do trecho:

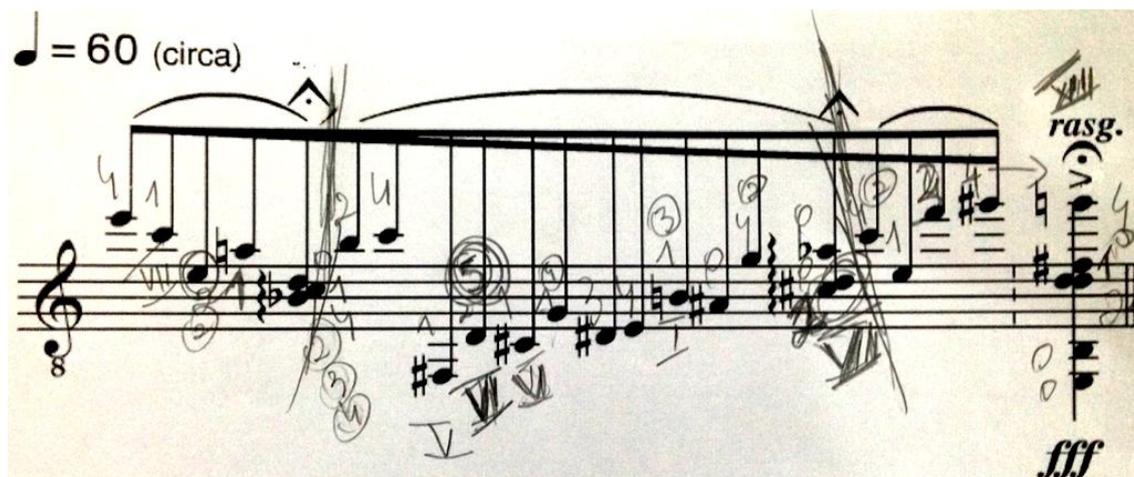


Figura 28: Sessão de estudo 1 – Partitura do Sujeito G.

Para o Sujeito G, “as fermatas ajudam a pensar, porque eu dividi o trecho em partes e isso ajuda a memorizar. A partir do meio fica mais fácil porque fixei uma posição de mão esquerda e li melhor”.

O Sujeito F afirmou ter estudado o trecho em 3 partes, para “respirar em cada fermata antes de ir adiante”. Também o Sujeito H afirmou que “as fermatas ali destacam bem onde é pra dar uma ideia de motivo, de separar o motivo. Eu pensei assim: Cada fermata sendo uma frase, um motivo, e depois segue pra outro. Por isso fiquei repetindo bastante pra tentar fazer sentido pra mim e assim eu poder tocar depois”. Dos três sujeitos que completaram a tarefa mais rapidamente, B, F e H, dois deles enfatizaram durante a entrevista o uso da repetição como um meio para memorizar rapidamente uma peça.

O objetivo de ter estudado o trecho por partes, de acordo com o Sujeito F, era para a peça “ficar na memória muscular, o que não é bom, pois quando o cara está nervoso, a memória vai para a cucuia”. Segundo ele, a repetição teve como objetivo fixar o trecho musical na memória muscular, o que, embora tenha sido eficaz para completar a tarefa solicitada em um tempo baixo, em comparação com outros participantes, o mesmo não considera esta estratégia a mais eficaz caso o objetivo seja manter a peça na memória de longo prazo.

Esta constatação está de acordo com resultados de estudos sobre memória musical. De acordo com o pianista Leon Fleischer: “Provavelmente o [tipo de memória] menos confiável na execução pública é a memória digital, porque é o dedo que nos abandona primeiro. Portanto, eu pensaria em uma memória estrutural...” (NOYLE, 1987, p.97). Estudos mostram

que, para que a informação presente na memória de curto-prazo seja transferida para a memória de longo-prazo, deve haver algum esforço consciente para relacioná-la com o conhecimento prévio do indivíduo, isto é, a nova informação deve ser elaborada e relacionada com outras informações já anteriormente armazenadas na memória de longo-prazo para que esta não seja esquecida facilmente (GINSBORG, 2005; SNYDER, 2000, 2009; MASTIN, 2010 apud MANTOVANI, 2013).

Quando questionados sobre quais atitudes tomavam para conferirem se estavam lendo corretamente as notas da partitura, os entrevistados relataram comportamentos distintos. Os Sujeitos E e D explicaram que se baseavam nas cordas que não mudavam de afinação, utilizando-as como referência para conferirem se as notas executadas nas cordas com *scordatura* estavam corretas. O seguinte relato captado em entrevista ilustra a atitude destes Sujeitos:

Quando eu tinha dúvida, conferia com as cordas que não mudavam *scordatura*, então procurava os sons nelas porque sei que eram certos, daí conferia com as notas das cordas que estavam em *scordatura*. As cordas que não mudaram, ajudaram. As posições ficavam iguais, as casas são as mesmas de sempre. Com essas cordas eu me guiava pra conferir as notas das outras cordas. (SUJEITO D)

As *performances* finais dos Sujeitos evidenciam que houve relação entre o nível acadêmico e a qualidade do produto final, no que diz respeito à quantidade de erros de execução tais como trastejar a nota devido ao mau posicionamento do dedo de mão esquerda no traste, repetir a mesma nota ou ter interrupções na execução por motivos de natureza técnica. Além disso, foram considerados os erros de leitura que, mesmo ao término da sessão de estudos, não foram percebidos pelos sujeitos e terminaram por não serem corrigidos antes da *performance*.

Apenas os sujeitos da pós-graduação executaram a peça com todas as notas lidas corretamente e sem erros de execução. Considerando que estes três estudaram a peça de maneiras distintas – o que pode ser averiguado a partir das informações que cada um utilizou na partitura e de seus comentários em relação à sessão de estudo – evidencia-se o fato de que a estratégia utilizada não é o único fator relevante para o aprendizado desta obra. Ao compararmos as partituras dos Sujeitos A e D, pertencentes ao curso de doutorado, e E, pertencente ao mestrado, percebe-se que abordaram a mesma obra de distintas maneiras:

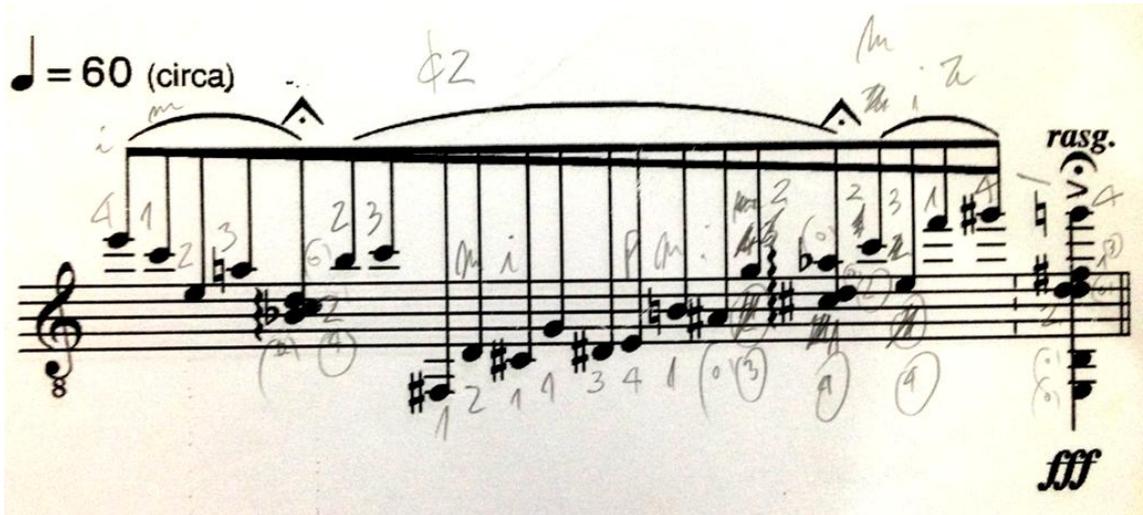


Figura 29: Sessão de estudo 1 - Partitura do Sujeito A.

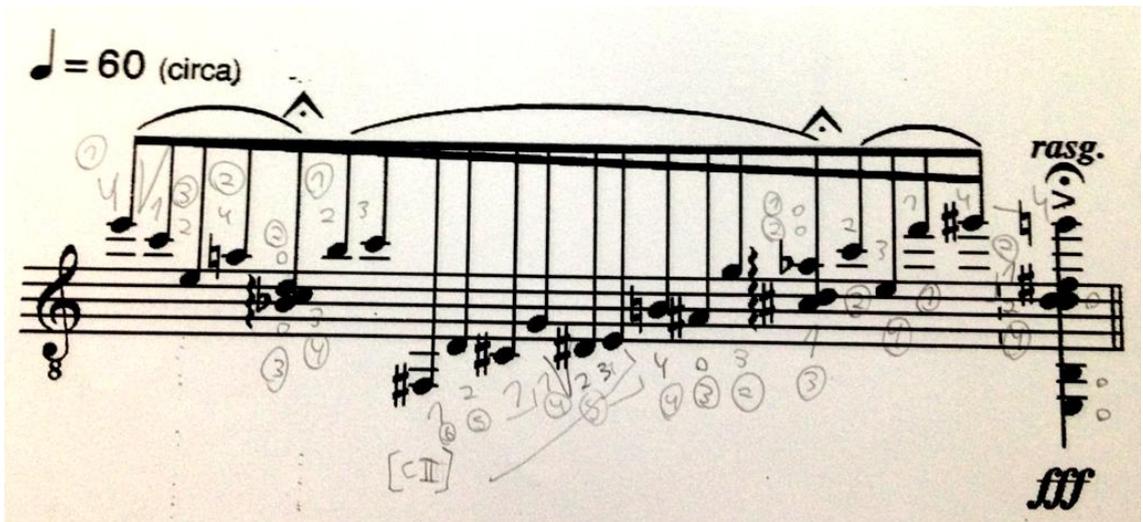


Figura 30: Sessão de estudo 1 - Partitura do Sujeito D.

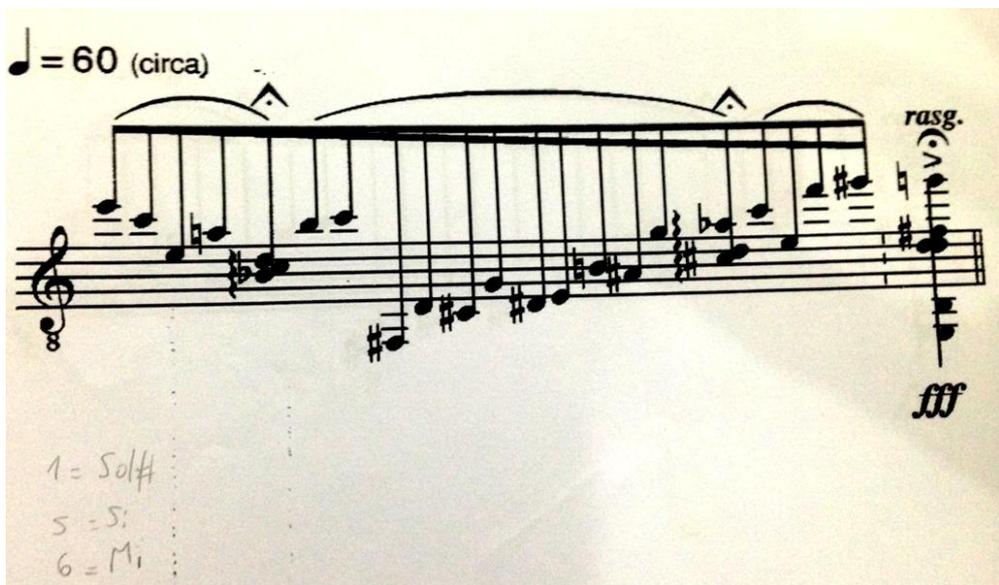


Figura 31: Sessão de estudo 1 - Partitura do Sujeito E.

O Sujeito E, em comparação aos outros pós-graduandos, utilizou muito menos informações para preparar o trecho. O mesmo comentou que prefere não anotar nada na partitura e não ter nenhuma referência externa sobre a obra além daquelas que ele obtém mediante a reflexão individual no estudo, o que pode indicar que, por não utilizar anotações e depender unicamente da memória para se lembrar da obra, da digitação e escolhas interpretativas adotadas no momento da *performance*, e por realizar isso em todas as obras que estuda, o Sujeito E exercitou o suficiente sua memória de forma a tornar possível o processo de estudo e memorização ocorrer satisfatoriamente sem o uso de guias na partitura para auxiliá-lo. Do mesmo modo, os três pós-graduandos afirmaram já terem estudado peças com afinações não usuais.

A experiência prévia com este tipo de peça pode estar relacionada a maior acuidade na leitura das notas, visto que, entre os graduandos, somente os Sujeitos B e G executaram o trecho sem nenhum erro de leitura. Durante a entrevista, tanto o Sujeito B afirmou já ter estudado obras em afinações não usuais quanto já ter composto peças assim, tendo familiaridade com esta situação de aprendizado. Também o Sujeito G afirmou já ter dado recitais inteiros somente com peças com afinações não usuais, mas de violão *fingerstyle*, que, embora tenha similaridade com o violão clássico, o aprendizado é consideravelmente diferente por ocorrer através da leitura de tablaturas e audição de gravações, segundo o Sujeito G.

Os Sujeitos C, F e H, que afirmaram não possuir nenhuma experiência com este tipo de obra, tiveram erros de leitura de alturas mesmo após a sessão de estudos, tendo o Sujeito C tocado quatro alturas erradas, e os Sujeitos F e G tocado uma altura errada.

Em relação a F e H, nota-se que estiveram entre os 3 sujeitos a preparar mais rapidamente a peça, junto com o Sujeito B, porém, averiguando as diferenças qualitativas entre as *performances* e os erros de leitura de F e H, a experiência prévia do Sujeito B com *scordatura* e as informações trazidas pelo mesmo ao longo da *performance* justificam um produto final superior, principalmente na relação entre tempo utilizado e produto final obtido. O fato do Sujeito C ter realizado a *performance* final com quatro alturas erradas, sendo que este Sujeito realizou a segunda maior quantidade de anotações na partitura (ficando atrás apenas do Sujeito D), pode indicar que a quantidade de informações dispostas na partitura não são o único fator determinante em um estudo satisfatório. As informações trazidas pelo mesmo, como nunca ter estudado antes uma peça com *scordatura* não usual, não buscar

significativamente uma referência aural daquilo o que deve soar (ler intervalos na partitura e prever uma certa sonoridade para este intervalo antes de tocá-lo), demonstram que, caso uma primeira tentativa de digitar a peça resulte em digitar algumas notas erradas sem perceber, anotar a digitação na partitura e tomar aquela digitação como a correta pode impedir o violonista de continuar refletindo acerca da localização daquela nota durante o estudo. Se observarmos o processo de aprendizado do Sujeito E, a reflexão acerca da digitação das notas ocorre constantemente durante o estudo, já que, como não há nenhuma anotação, o sujeito necessita se recordar, ou mesmo localizar novamente a nota quantas vezes for necessário até a memorização ocorrer, o que pode impedir que erros preliminares persistam devido a falta de reflexão sobre os mesmos.

Os resultados no teste de leitura à primeira vista indicam que esta possui relação direta com os produtos obtidos na primeira sessão de estudos, mas este não é o único fator determinante. Os critérios para análise das *performances* foram as avaliações das execuções, mediante o formulário de avaliação utilizado no teste de leitura à primeira vista, considerando, principalmente, os erros de leitura que persistiram ainda durante a execução final. Os Sujeitos A e E, que obtiveram os melhores resultados na leitura, executaram os dois produtos finais com a maior qualidade na primeira sessão de estudo (ausência de erros técnicos e de leitura e maior grau de desenvolvimento de aspectos interpretativos na execução), seguidos pelos Sujeitos B e F, do final da graduação, que igualmente foram os melhores graduandos no teste de leitura à primeira vista. Apenas o Sujeito D teve resultando consideravelmente distinto nas duas sessões, tendo obtido um produto superior na sessão de estudos, o que corrobora com os comentários do mesmo sobre ter sido prejudicado no teste de leitura à primeira vista devido a falhas de concentração decorrentes de estar doente no dia do teste.

3.4 O TEMPO DESPENDIDO NA SEGUNDA SESSÃO

Após a segunda sessão com os participantes, primeiramente, foi verificado o tempo total transcorrido para cada uma das estratégias utilizadas. Os resultados foram gerados somando os tempos totais da amostra, como pode ser conferido no gráfico abaixo:

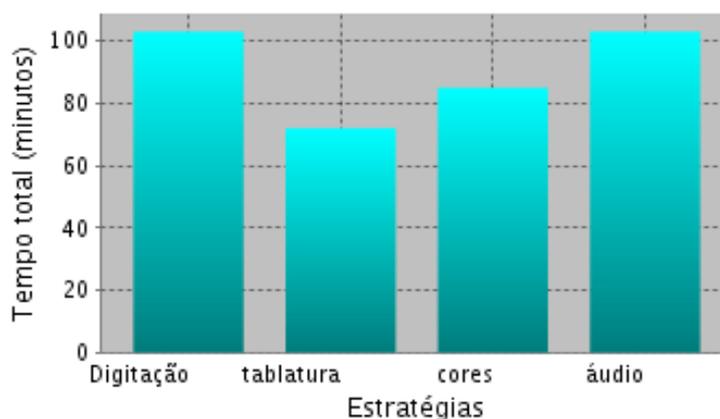


Figura 32: tempo total gasto na segunda sessão.

A tablatura/guia de dedilhado foi a estratégia que gerou o menor tempo de estudo, na média, totalizando 72 minutos de estudo. Seguida pela guia de cores, que totalizou 85 minutos e a tablatura e áudio, que obtiveram 103 minutos totais. O fato de a digitação ter sido uma estratégia mais lenta do que a guia de cores sugere que a quantidade de informação presente na partitura não é o fator mais determinante para contribuir para a rapidez e eficácia do estudo. Isso pôde ser verificado a partir dos relatos dos participantes e, também, ao comparar o tempo gasto no estudo com a digitação (a qual continha a localização de todas as notas da peça) e com o áudio (que não continha nenhuma informação na partitura, além das alturas reais).

Os participantes apresentaram marcações de tempo variadas para as estratégias, como ilustra o seguinte gráfico:

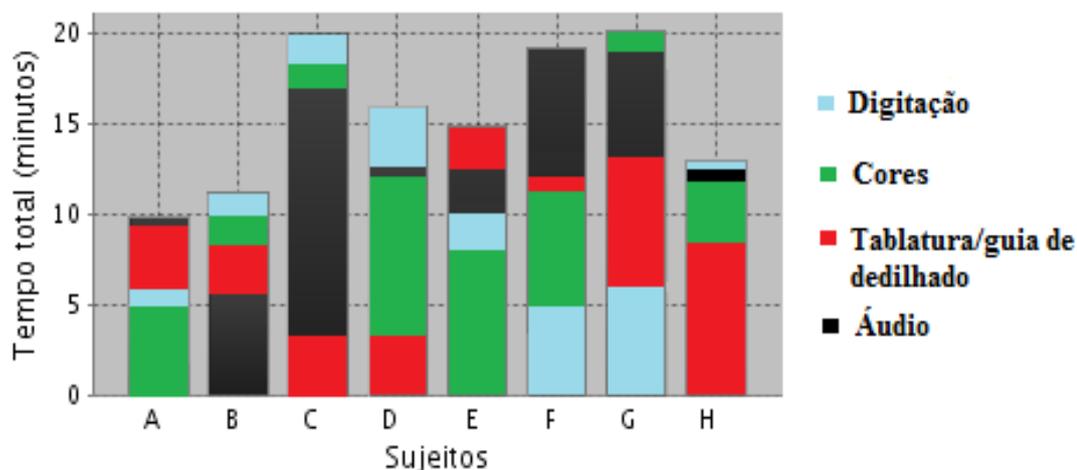


Figura 33: Tempo gasto pelos participantes nas 4 estratégias da segunda sessão.

Os Sujeitos B e A apresentaram tempos similares no estudo da tablatura, tendo B levado oito minutos e A levado nove minutos para completar a tarefa. Do mesmo modo, os Sujeitos C e D precisaram de apenas três minutos para preparar e executar o trecho com tablatura e guia de dedilhado. Considerando que o Sujeito B cursa a Licenciatura, A e D estão no curso de Doutorado e C na metade do curso de Bacharelado, as suas marcações de tempo indicam que a tablatura foi uma estratégia que não dependeu do nível acadêmico para ser eficaz no estudo. Os Sujeitos A e B, que tiveram apenas um minuto de diferença, realizaram a segunda sessão estudando as mesmas peças, assim como os Sujeitos C e D. Outra evidência é o fato de que somente com a tablatura os Sujeitos C e D obtiveram tempos semelhantes.

Para quatro Sujeitos (C, D, G e H), a tablatura foi a estratégia que proporcionou o aprendizado mais rápido. O fato de o Sujeito C afirmar praticamente não ter experiência em ler tablatura, costumar escrever digitações em todas as obras que estuda, mas obter o menor tempo do teste com a tablatura (três minutos) e o maior tempo com a digitação (20 minutos) atestam a favor da versatilidade e eficácia no uso da tablatura no aprendizado.

A digitação foi a estratégia mais lenta para os Sujeitos B, C, D e H e a que obteve o menor tempo somente na sessão do Sujeito F. O Sujeito A, que havia utilizado os 40 minutos totais na primeira sessão de estudo, completou a tarefa da segunda sessão no menor tempo entre todos os participantes, evidenciando, também pelo nível artístico da *performance* final na primeira sessão, que o maior tempo utilizado foi para trabalhar, não somente a leitura, mas a interpretação da obra, como o mesmo deixou claro em sua entrevista.

A guia de cores foi a estratégia mais rápida para os Sujeitos A e E. Somente o Sujeito B obteve o tempo mais curto no trecho estudado com áudio.

Os sujeitos foram questionados acerca de quais estratégias preferiram ter utilizado durante a sessão, ao que suas respostas evidenciaram que nem sempre a estratégia preferida foi a que ocasionou o menor tempo de estudo, mas sim, os melhores resultados. Como o objetivo das estratégias foi facilitar a leitura da partitura, as estratégias mais eficazes foram as que proporcionaram uma situação de estudo mais similar ao que seria o estudo de uma obra com afinação tradicional, de forma que, utilizando-as, o Sujeito seria capaz de aproveitar o tempo disponível para trabalhar também os aspectos interpretativos da obra com mais liberdade, não necessitando focar-se somente na leitura das notas e, devido a isso, demorando um tempo maior de estudo.

Isso pôde ser verificado quando a estratégia preferida pelo sujeito foi a que levou o maior tempo de estudo, como no caso dos Sujeitos B e C, que afirmaram ter preferido o trecho com digitação de localização, embora o estudo com esta estratégia tenha sido o mais lento dos quatro trechos. Para os Sujeitos A e H, a estratégia com o menor tempo foi a que comentaram ter gostado menos de utilizar, sendo elas áudio e tablatura, respectivamente. Os Sujeitos D, E, F e G preferiram a estratégia que também foi a que gerou o menor tempo de estudo para cada um, sendo tablatura para os Sujeitos D e G, guia de cores para o Sujeito E, e digitação para o Sujeito F.

O tempo de estudo do Sujeito E com as diferentes estratégias reflete os seus comentários acerca do modo como ele prefere estudar. O Sujeito E utilizou o menor tempo nas duas estratégias que continham menos informação, levando 08 minutos para preparar o trecho com a guia de cores, 10 minutos para preparar o trecho com áudio e 15 minutos para preparar o trecho com tablatura. Para ele, a dificuldade do trecho com tablatura foi justamente o excesso de informação, que o levou a tentar “ler tudo”, além do fato de o mesmo ter declarado não gostar de ler tablatura devido a ela “engessar” a digitação.

Diferentemente das *performances* finais na primeira sessão, todas as *performances* foram realizadas satisfatoriamente na segunda sessão, contendo apenas um erro de leitura realizado pelo Sujeito E durante a *performance* da obra estudada com áudio. A recorrência de erros técnicos durante a execução dos mesmos trechos por participantes de níveis diferentes e

que estudaram tais peças com estratégias diferentes indica que os erros estão mais relacionados às dificuldades intrínsecas a elas do que ao modo como as estudaram.

3.5 O COMPORTAMENTO DOS PARTICIPANTES NA SEGUNDA SESSÃO

3.5.1 Ditação

O Sujeito A considerou o trecho bastante simples, mencionando aspectos tais como a melodia, que está sempre tocada na 1ª e 2ª corda, que estão na afinação padrão. A clareza na textura, por tratar-se de melodia acompanhada, além do acompanhamento ser repetitivo por somente ser tocado em cordas soltas, foram aspectos musicais levantados pelo sujeito para que o estudo do trecho em questão fosse simples, antes de mencionar a facilidade a mais que a digitação detalhada da localização das notas conferia ao estudo. Para o Sujeito A, se o acompanhamento tivesse cordas presas, mesmo com a digitação indicada, ou se a 1ª ou 2ª corda estivesse em *scordatura* – como a 1ª em Mi bemol ou a 2ª em Dó sustenido – o estudo da peça seria um pouco mais difícil. Ele afirmou que a indicação de corda e casa o ajudou mais do que a digitação tradicional o faria.



Fig 34: Sessão 2a – *Small Wonders* – digitação.

Para o Sujeito F, a digitação o ajudou consideravelmente ao longo da sessão de estudos do trecho um, que no seu teste pertencia à peça *Agreste*. Um problema apontado por

ele refere-se justamente à grande facilidade que sentiu ao estudar o trecho com a digitação de todas as notas, e ao fato de que isso dificultou uma reflexão mais aprofundada acerca da execução da peça. A seguinte afirmação ilustra o que foi apontado em entrevista por ele:

Acho que no 1º exemplo ajudou bastante a indicação, mas de certa forma acabei não sabendo exatamente o que tava fazendo. Só sei que tava tocando e saindo certo. É mais fácil e prático, mas acabei fazendo muito rápido e não parei pra ver o que tava fazendo em termos de música. Acabou sendo mais prático, mas acabei passando um pouco rápido, por cima, já que era mais prático. Basicamente eu não lia as notas, só via a casa e a corda. (SUJEITO F)

Além disso, o Sujeito F comentou que a digitação detalhada de casas pode ser de grande utilidade em situações onde é necessário tocar a peça rapidamente, ou mesmo em situações de música de câmara onde outras atividades diárias irão impedir o violonista de dedicar tanto tempo quanto gostaria ao estudo de tais peças. Assim, a digitação de casas e cordas “é boa por ser bem prática. Caso eu tenha que ler algo e tocar em grupo em uma semana, eu a usaria com certeza. Claro que precisaria de mais tempo pra absorver, mas para fixar bem e ler, na hora eu a preferiria”.

A memorização foi apontada como um fator que não é privilegiado pelo estudo da peça com as digitações de corda e casa escritas, já que o Sujeito F afirmou que a necessidade de se concentrar e de passar um tempo elevado estudando a obra influencia positivamente na memorização, mesmo que seja um aprendizado mais demorado ou trabalhoso. Apesar de a digitação detalhada facilitar o aprendizado mecânico, o que possibilitaria ao músico se concentrar somente nos aspectos musicais, os apontamentos de F demonstraram que, mesmo que seja mais difícil ou demorado, um aprendizado que exija mais esforço mental do músico vai também gratificá-lo com uma memória mais sólida ao longo prazo.

A peça com digitação foi lida pelo Sujeito E, primeiramente, sem que este prestasse atenção nas informações de digitação, tal como ele afirma fazer em todas as peças que estuda. Após testar diferentes possibilidades de digitação e começar a avaliar os benefícios e adequação da digitação proposta na partitura, o mesmo finalmente decidiu estudar e tocar com a digitação tal como escrita. O seguinte trecho da entrevista exemplifica as atitudes descritas pelo Sujeito E:

Bom, na primeira peça eu comecei não usando muito os dados que têm na partitura, como digitação, ligados, mas dei uma lida geral e consegui, mais ou menos. Não prestei atenção em muitas coisas, como no baixo, que fiz na quinta corda, mas era na sexta. Dei uma lida sem prestar muita atenção nos dados, que é o que geralmente faço quando estudo. Dei uma lida nos ligados e na digitação da mão esquerda, aí fiquei na dúvida, porque tem cinco e três. Acho que é na casa cinco porque dedo 5

não existe. Então comecei a prestar atenção na digitação e finalmente segui a digitação proposta, porque era bem na mão, violonística. (SUJEITO E)

Para o Sujeito E, utilizar a digitação proposta pela partitura foi útil por ele considerar a peça idiomática, assim como os recursos expressivos como os ligados, aproveitamento das soltas e as ressonâncias das cordas soltas se sobrepondo.



Figura 35: Sessão 2c – Agreste – Digitação.

Para os Sujeitos C, D e G, a digitação espacial causou estranhamento e confusão no início do estudo, já que, dependendo do traste, a nota terá indicação na partitura dos números 1, 2, 3 ou 4 que, na digitação tradicional, indicam os dedos indicador, médio, anelar e mínimo. O Sujeito G comentou que “quando lia os números fora dos círculos pensava que eram dedos da mão esquerda. Logo, levei uns minutos para entender como funcionava e para só então conseguir tornar mais natural a leitura”. Para ele, uma maneira distinta de organizar as guias de estudo, de forma a contemplarem tanto o traste, a corda e o dedo da mão esquerda para cada nota, seria o mais adequado.

O Sujeito C afirmou que, após alguns minutos de estudo, começou a “ignorar um pouco a dificuldade e separar este pensamento, pensando nos números para casas e não para dedos. E daí eu tentei memorizar digitação dos dedos”. As passagens cujas notas tinham a indicação dos números 1, 2, 3 ou 4 foram consideradas confusas inicialmente, enquanto que os números a partir de 5 não abriam margem para serem confundidos com a indicação de dedos, ao invés de casas, como pode observar no seguinte exemplo:

Figura 36: Sessão 2b – Trecho 1 – Noturno – digitação. Os números 6 e 5 para as notas Si bemol e Lá da voz superior do terceiro compasso deixam claro que a digitação é de casas, enquanto que os números 1,2,3 e 4 causaram estranheza, já que podem ser interpretados como digitação de dedos.

O fato de que, em algumas notas específicas o número referente a casa poder ser o mesmo número para indicar o dedo – como, no compasso 3 do exemplo acima, o Mi bemol na voz intermediária e o Sol da voz aguda que são tocados, respectivamente, nas casas 1 e 3 e também com os dedos 1 e 3 – é um fato que, por um lado facilita a leitura, como mencionado pelo Sujeito C, mas de outro lado, pode reforçar a ideia de que a digitação está indicando o dedo ao invés da casa, como mencionado pelo Sujeito H.

Embora o Sujeito D não tenha nunca estudado uma partitura com a digitação de casas, o mesmo afirmou ter necessitado de apenas alguns minutos para se adaptar a esta forma de digitação, ao que a tarefa foi considerada simples após a adaptação. Ele mencionou a facilidade que esta forma de digitação confere ao ler os harmônicos naturais, já que eles produzem notas distintas do comum, em função da *scordatura*, e a indicação da corda e traste onde são tocados torna sua leitura imediata.

Para o Sujeito H, estudar o trecho com a digitação de casas foi considerado mais fácil do que ter estudado o trecho da primeira sessão, que não continha nenhuma guia de estudo. Decidir o dedo que iria pressionar a corda no traste indicado foi uma tarefa mais simples do que seria caso o traste tivesse que ser inferido a partir da indicação de um dedo da mão esquerda, como o é na digitação tradicional. A possibilidade de testar várias digitações, já sabendo a localização da nota foi considerada “muito interessante para o estudo”. O mesmo apontou que algumas escolhas de digitação foram feitas “intuitivamente”, de acordo com as possibilidades já inferidas a partir da posição em que a mão esquerda se encontra na passagem, a relação de uma passagem com o que foi tocado imediatamente antes e o que o

será imediatamente a seguir. De forma que se torna menos necessária a indicação do dedo, pois há diversos fatores que determinam as possibilidades mais favoráveis para a obtenção de uma digitação satisfatória.

3.5.2 Tablatura e guia de dedilhado

Para o Sujeito B, o trabalho para preparar o trecho com tablatura e guia de dedilhado “foi só pra memorizar, pois mecanicamente não é difícil. Tem muitos graus conjuntos, o que ajuda quando a peça é em *scordatura*”. Ao ser questionado sobre o sistema mais utilizado, afirmou que usou, principalmente, a partitura com notas reais, devido ter ouvido absoluto e se basear nos sons indicados pela partitura para localizar as notas. Os outros sistemas foram utilizados como referência em alguns momentos para saber a localização das notas.

Apesar da facilidade e do pouco tempo necessário para estudar, o Sujeito B afirmou que prefere “ler tablatura em outros contextos musicais, como o rock e os chamados ‘*riffs*’ de guitarra. *Heavy Metal* seria complicado de ler em partitura também, do mesmo modo”.

O motivo apontado pelo Sujeito é o fato de que, embora a tablatura forneça a informação referente ao momento de emissão do som, nada diz a respeito do quanto este som deve durar. No caso da peça *Noturno*, a qual foi estudada com tablatura e guia de dedilhado pelo Sujeito B, a textura polifônica foi considerada um aspecto fundamental para que a duração das vozes fosse levada em consideração e uma interpretação pudesse ser trabalhada. O Sujeito B afirmou que se visse somente a tablatura, não conseguiria saber exatamente qual o movimento de vozes, tampouco a duração das notas após serem emitidas, como no compasso 3 e 4 da peça *Noturno*. Este problema é resolvido pela guia de dedilhado, uma vez que, por ser escrita em partitura, fornece a duração dos sons:

Figura 37: Sessão 2a. Trecho 2 – *Noturno*, de Daniel Wolff c 1-4. A tablatura não informa o quanto as notas da melodia superior nos compasso 3 e 4 devem soar, ao passo que a guia de dedilhado, contém esta informação.

Como exemplo desta limitação imposta pela tablatura, foi ainda mencionado o exemplo de outra peça estudada pelo Sujeito B que, em função de estar escrita em tablatura, foi aprendida com uma condução de vozes equivocada, como o mesmo afirma em um trecho da entrevista:

Eu aprendi *Blackbird* dos Beatles como tablatura, assim como nessa música. Acorde de 2 notas, corda solta, acorde de 2 notas, corda solta, e assim por diante. A ideia da música é deixar o acorde soar até a troca de posição. Na partitura estaria assim. Mas se eu visse só a tablatura, eu tocaria o acorde, cortaria o som, tocaria só o Sol, tocaria o próximo acorde, cortaria e etc. Não que a tablatura atrapalhe, ela ajuda. Pra ler, eu preferiria notas reais ou guia de dedilhado, só por terem durações e vozes. (SUJEITO B)

The image shows a musical score and guitar tablature for the song "Blackbird" by The Beatles. At the top left, the chord sequence is given as EGDGBE, with fingerings: 1=E, 2=B, 3=G, 4=D, 5=G, 6=E. The tempo is marked as ♩ = 90. The score is in G major, 3/4 time. The first measure is marked with a '1' and the second with a '2'. The tablature below the score shows fingerings for the first two measures. The first measure has frets 0, 1, 0, 3, 0 on the strings. The second measure has frets 7, 0, 7, 7, 0, 7. The tablature is labeled 'TAB' and 'A.Git'.

Figura 38: Partitura e tablatura de *Blackbird*, dos Beatles. A tablatura contém as notas que serão tocadas, mas deixa ambíguo se as notas dos contratempos fazem parte da melodia superior ou se são parte do acompanhamento.

Para o Sujeito A, embora a tablatura tenha sido eficaz para preparar rapidamente o trecho musical, a mesma não seria tão benéfica no estudo de uma obra maior. Diante das sucessivas experimentações e mudanças de digitação ao longo da peça, o que seria tocado poderia se afastar radicalmente do descrito pela tablatura, de forma que ela perderia sua utilidade à medida que a digitação se alterasse. Embora considerasse que havia um excesso de informação no trecho dois, o Sujeito afirmou ter utilizado os três sistemas de notação para estudar, tendo lido praticamente à primeira vista o trecho a partir da tablatura e dedicado o restante da sessão de estudos conferindo a partitura com sons reais e a guia de dedilhado.

O Sujeito C, que estudou a peça *Agreste* com tablatura e guia de dedilhado, afirmou que o trecho em que mais sentiu facilidade, em toda a sessão, foi o estudado com tablatura. Ao comentar sobre a sua experiência prévia, o mesmo afirmou ter tido pouquíssima experiência anterior em ler tablaturas, tendo utilizado este sistema durante o início de seus estudos musicais, mas abandonando logo em seguida para ler somente música escrita em partituras, em função de não ter outras práticas musicais além do estudo do violão clássico. De acordo com o Sujeito C, a sua prática com tablaturas “faz muito tempo. Eu tinha nove anos, no máximo. Depois, só mês passado eu comecei a ler algumas coisas de tablatura renascentista, mas eram pouquíssimas, só pra eu entender como aconteciam”.

Esse fato, juntamente com o tempo levado pelos participantes no estudo com tablatura, nos é uma evidência para concluir que a tablatura é um sistema cuja utilização e aproveitamento são imediatos, independentemente da experiência prévia do violonista. Mesmo tendo estudado um trecho musical que dispunha de digitação detalhada, tal como o Sujeito C afirmou adotar constantemente em sua prática. Ainda assim, ele considerou o estudo

com tablatura mais fácil do que o de digitação, embora tendo pouquíssima experiência prévia com este sistema. Além disso, foi apontado o fato de que o ritmo do trecho estudado ser somente formado por semicolcheias contribui para a adequação da tablatura a este.

Para o Sujeito D, com a tablatura “você bate o olho e já sabe onde deve tocar. É só o trabalho de botar a peça no dedo e no fluxo que a peça pede”. Embora possibilite saber rapidamente onde se deve tocar, o Sujeito D considerou que a facilidade imediata de tocar o trecho através da tablatura dificultou o estudo dos aspectos musicais da obra, como fica evidente em sua entrevista:

No 2º trecho, o difícil foi estudar porque é muito fácil de ler. Eu nem lia a partitura, mesmo. Peguei a guia de dedilhado só pra ver se tava tudo ok. Só li a tablatura e peguei o guia uma vez pra ler. A partitura real eu nem li, daí, a dificuldade foi colocar a peça no dedo, porque quando você demora mais pra ler, você também estuda mais tempo, e quando é mais fácil, você também não estuda tanto. Ler foi fácil, mas realmente aprender e colocar no tempo demorou mais tempo, embora fosse o trecho mais curto. Mas fui só pela tablatura. O tempo que gastei foi pra realmente aprender mesmo. (SUJEITO D)

As considerações do Sujeito D estão de acordo com os apontamentos de diferentes autores acerca da importância da reflexão no processo de aprendizado significativo de uma obra musical, em oposição ao aprendizado mecânico, pois a reflexão desenvolve tarefas cognitivas complexas no cérebro. Também a memorização necessita de um esforço consciente para que as informações recém-aprendidas se relacionem com o conhecimento do indivíduo de forma ampla, ou seja, que o aprendizado mecânico se relacione com a reflexão e entendimento acerca dos aspectos musicais da obra musical (GINSBORG, 2005).

Um problema apontado pelo Sujeito F durante o seu estudo do trecho com tablatura – que no seu teste pertencia à peça *Equinox* – foi quando o mesmo sentiu, em dois momentos do trecho, a necessidade de utilizar uma digitação distinta da apontada pela tablatura, em cada um dos casos por um motivo diferente.

O Sujeito F apontou que, para executar a nota Si bequadro, circulada na partitura da figura 38, sem deixar que o acorde Mi bemol – Ré bequadro – Si bemol, tocado anteriormente, deixe de soar, seria necessário manter a pestana com dedo um na sexta posição e realizar uma distensão do dedo três maior do que a que o Sujeito F conseguiria fazer. De forma que, se ele realizasse a digitação descrita na tablatura, o acorde deveria ser cortado antes do tempo para que a nota Si bequadro fosse tocada. A abertura de dedos, embora possa ser desenvolvida mediante a prática de exercícios técnicos específicos, está sujeita às

características e limitações físicas da mão esquerda de cada violonista, de forma que, dependendo da estrutura da mão e dedos, certas distensões de mão esquerda podem não ser possíveis, o que obriga o músico a buscar alternativas na digitação dos trechos que apresentem este problema, como foi o caso descrito pelo Sujeito F.

Diante da impossibilidade de uma alternativa de digitação que mantivesse o acorde soando com a duração descrita na partitura, o Sujeito F escolheu tocar o Si bequadro na 3ª corda com o dedo um, o que, embora produzisse um resultado sonoro similar – a despeito das diferenças de timbre entre as notas Si na 3ª e 4ª cordas – seria uma alternativa mais cômoda mecanicamente, visto que, não continha distensões de mão esquerda. Além disso, como a mão iria deslocar-se para a 2ª posição após o Si bequadro, tocar esta nota na 3ª corda manteria a mão esquerda na 6ª posição, tornando menor o salto para a 2ª posição, já que, caso o Si fosse executado na 4ª corda, a mão esquerda iria deslocar-se para a 7ª posição, tendo que realizar um salto na direção contrária logo em seguida, o que tornaria mais difícil a execução da passagem. Posteriormente, outra situação que exigiria a distensão do dedo três foi evitada ao executar o Mi bequadro na 1ª corda e o Lá bemol na 3ª corda. A seguinte figura ilustra a digitação resultante a partir das mudanças que o Sujeito F realizou:

The image shows a musical score for guitar with a treble clef and a 2/4 time signature. The score is divided into two systems. The first system begins with a piano (*p*) dynamic and features a melodic line with a slur. The second system starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes a complex passage with slurs and fingerings VI and III. Below the staff is a tablature with three lines labeled T, A, and B. The tablature shows fingerings for each string: T (0, 0, 4, 5, 2, 3), A (2, 0, 1, 2), and B (3, 5, 3). Two specific fingerings are circled in red: '6 9 3 0' on the T string and '4 7 4 1' on the A string.

Figura 39: Sessão 2c. Trecho 2 - Tablatura – Equinox. Digitação final realizada pelo Sujeito F.

Embora tenha necessitado mudar de digitação o Sujeito F considerou a tablatura “boa para ajudar a ler, uma coisa mais prática. Achei bem útil a tablatura, para saber exatamente onde são as notas, mesmo que eu tenha acabado trocando algumas coisas”.

Diferentemente de todos os outros participantes do teste, o trecho com tablatura foi o que demandou maior tempo de preparação para o Sujeito E. De acordo com o Sujeito E, que

estudou a peça *Equinox* com tablatura, o estudo da mesma obra com partitura real, tablatura e guia de dedilhado levou mais tempo e foi mais trabalhoso por conter excesso de informações.

Esse Sujeito – o mesmo a anotar a menor quantidade de informações na primeira sessão, que havia comentado durante a primeira entrevista que prefere estudar sem escrever digitações na partitura – demonstrou ter tido dificuldades ao estudar os trechos da segunda sessão cujos guias de estudo eram as anotações escritas e, especialmente, dificuldades ao estudar o trecho com tablatura pelo fato de que o excesso de informações segue na direção contrária à maneira com que ele prefere estudar uma obra. Ao contrário dos outros Sujeitos, que prepararam o trecho primeiramente somente a partir da tablatura, passando a conferir a partitura e guia de estudo para observar os aspectos musicais das obras, o Sujeito E afirmou ter prestado atenção nos três sistemas: partitura real, tablatura e guia de dedilhado, durante todo o estudo e para conferir todas as notas. Quando questionado sobre o tempo que levou para preparar o trecho com tablatura, o Sujeito respondeu: “não sei. Eu tentei ler as três, por isso perdi mais tempo. Eu conferi e achei que a guia tinha algo diferente e tentava conferir todas. Não me guiei só por uma. Talvez se eu tivesse lido só a tablatura com ritmo, seria mais rápido. Mas não sei. Conferi as três e perdi mais tempo”.

Assim como o Sujeito F, o Sujeito E também afirmou ter achado difícil a digitação descrita pela tablatura no excerto da peça *Equinox*. Ele afirmou ter pensado em outras digitações, mas ter finalmente seguido o que estava descrito na tablatura para, segundo suas palavras, “se adequar ao que foi proposto pelo teste”.

As dificuldades apontadas pelos dois Sujeitos que estudaram *Equinox* com tablatura nos mostram que, embora a tablatura seja o sistema que proporciona o aprendizado mecânico mais rápido e imediato de todos, ela induz o violonista a realizar a digitação tal como ela descreve, visto que ela é, em si, uma representação da digitação de mão esquerda, e não das alturas musicais resultantes, como a partitura. Dessa forma, se o violonista necessitar alterar a digitação – o que pode ser inevitável, como o problema descrito pelo Sujeito F – a tablatura passa a não ser aproveitada em sua totalidade e tampouco contém informações necessárias para o violonista procurar outras possibilidades de digitação, pois ela não fornece a altura resultante, apenas uma posição a ser executada.

O Sujeito G considerou que, devido à leitura de tablaturas ter feito parte fundamental de sua formação musical, foi a guia mais fácil de estudar da sessão. Foi comentado que a

tablatura retira do aprendizado a necessidade de se realizar transposições mentais para saber onde tocar as notas, já que todas as posições estão dadas. Para os Sujeitos H e G, que estudaram a peça *Small Wonders* nesta etapa da sessão, a tablatura dificultou a compreensão da textura da peça, pois a melodia está em um registro parecido que o acompanhamento e, em momentos, os dois compartilham a mesma nota, ao que a tablatura não mostra o que faz parte da melodia ou acompanhamento:

Figura 40: Sessão 2d – tablatura – *Small Wonders*. Enquanto o Si do c.1 faz parte da melodia, o do c.3 faz parte do acompanhamento – informação que só pode ser averiguada na partitura.

3.5.3 Guia de cores

Os Sujeitos F e E pensaram que a tarefa seria mais difícil do que acabou sendo, já que nunca haviam estudado utilizando marcações em cores. Os dois consideraram que, pelo fato de o trecho estudado por ambos ser “musicalmente e tecnicamente bastante simples”, e pelo fato de as notas vermelhas serem “quase sempre as cordas soltas do violão”, a sessão de estudos transcorreu sem grandes dificuldades. Para F, a guia de cores ajudou:

Pela nota vermelha, eu sabia que seria naquela hora a nota com *scordatura*, senão eu iria ter que dar uma segunda olhada. É algo que eu faria numa leitura da peça, pra me ajudar bastante a achar as notas. Ainda mais que é sempre cordas soltas, além daquele Dó sustenido preso na quarta corda. Se não tivessem cordas soltas seria

mais difícil, tanto que quando chegou na presa eu me atrapalhei um pouco, achei difícil. (SUJEITO F)

Para E, tanto os aspectos técnicos e musicais quanto a guia contribuíram para que não houvessem grandes dificuldades, o que se demonstra no seguinte trecho da entrevista:

Com a terceira [*Small Wonders*] eu acho que foi mais fácil porque quase todas as notas vermelhas eram cordas soltas, então foi só questão de ver a melodia, que não é muito difícil. Além disso, é mais tonal, diferente da primeira. Essa foi a mais fácil de todas, acho. Era como se ‘bom, essas notas vão ser diferentes’, então, prestava atenção nisso. Ajudaram, na verdade, me ajudaram as notas vermelhas. Mas como era uma afinação particular, as notas sempre eram soltas então foi fácil, finalmente, de tocar. As outras tinham um pouco mais de dificuldades. Essa era só a melodia e não senti falta da digitação porque a melodia era bem fácil e as cordas soltas ajudam a fazer a melodia sem problemas. (SUJEITO E)

A seguinte figura contém o trecho estudado pelos Sujeitos F e E com a guia de cores, onde pode-se conferir que as notas vermelhas, com exceção de uma nota, coincidem com as cordas soltas do violão, o que facilitou o estudo do trecho, segundo os dois Sujeitos:

The image displays a musical score for the piece 'Small Wonders'. It consists of two staves of music, both in treble clef and 4/4 time. The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The first staff begins with a bass clef and the number '8' below it, indicating the starting fret. The second staff also begins with a bass clef and the number '8'. Red dots are placed on the notes of both staves to indicate fingerings. The notes are primarily on the first string (E4), with some notes on the second string (F#4) and the third string (G#4). The melody is simple and tonal, with a triplet of eighth notes in the second measure of the first staff.

Figura 41: Sessão 2c – Small Wonders – Guia de Cores.

Para o Sujeito A, o fato de ter estudado a peça *Agreste* com a guia de cores, o que ocasionou com que a maioria das notas fosse vermelha, já que a maioria mudou a localização, não o ajudou significativamente. O mesmo pontuou o fato de que, mesmo que não contenha informações sobre digitação, a guia de cores já é, em si, uma sugestão de digitação, pois são as notas digitadas nas cordas com *scordatura* que serão indicadas na cor vermelha, o que pode ser considerado um fator limitante durante a construção de uma interpretação, já que diferentes possibilidades de digitação devem ser consideradas pelo interprete ao longo do estudo de uma obra. Também o Sujeito B, que estudou o mesmo trecho musical que A com a guia de cores, comentou ter se “confundido”, primeiramente, devido ao fato de que a maioria

das notas eram vermelhas e, secundamente, porque a mesma nota constava com duas cores diferentes na partitura, uma vez preta e outra vermelha, o que necessitou de algum tempo até ser compreendido e o estudo da obra poder transcorrer, como pode-se notar no seguinte trecho da sua entrevista:

Pra ser sincero, eu não sei se toquei as notas certas todas. Porque, assim, esse início é muito confuso, porque eu vou ter uma nota Mi, só que essa nota Mi tá afinada em Ré, aí eu fiquei perguntando: é pra tocar Mi ou tocar Ré? Daí eu tentei raciocinar um pouco: baixo em Fá, tá escrito Fá, então todas as notas são notas reais. Eu demorei umas lidas pra perceber isso. Esse tipo de notação, com notas coloridas, pra mim foi confuso, apesar de ser uma voz só, porque achei: ‘tá, não é uma posição usual, então vou começar por aqui, ir por aqui’. Foi a primeira ideia. Depois de uma lidas percebi que tudo é nota real. Nesse caso acho que não teria necessidade de notas coloridas. Talvez uma digitação aqui ou ali, pela questão de praticidade. Essa me pegou. (SUJEITO B)

Para B, o trecho estudado em cores foi o mais difícil dos quatro. De acordo com o Sujeito, devido à linguagem da peça ser “familiar ao ouvido” e a textura possuir somente uma voz, a digitação já lhe seria suficiente para preparar o trecho musical.

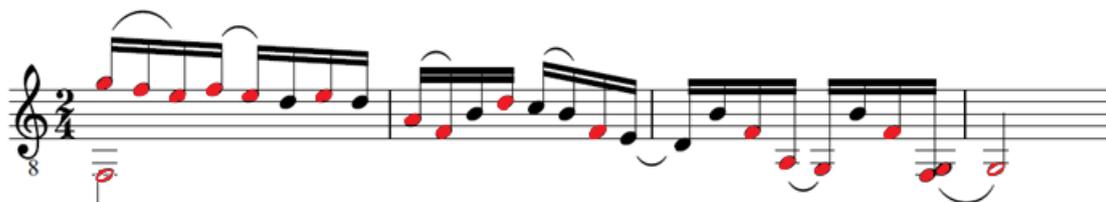


Figura 42: Sessão 2a – Agreste – Guia de cores.

O Sujeito G considerou a guia de cores “ótima, pois me chamava a atenção para onde eu devia tomar cuidado”, tendo comentado, também, que se a guia de cores fosse somada a digitação, “ficaria perfeito”. A mesma opinião foi compartilhada pelo Sujeito H, embora este não tenha considerado a ausência de digitação algo relevante, uma vez que eram poucas as notas indicadas em vermelho na peça *Noturno* que estudou com esta guia, o que facilitava o trabalho da digitação.

Figura 43: Sessão 2d – Noturno – Guia de cores.

O Sujeito D preparou o trecho da peça *Equinox* com cores. A guia foi considerada bastante benéfica, pois o trabalho da digitação era facilitado devido ao violonista saber que poderia digitar as notas pretas intuitivamente, a partir do contexto e do que vinha antes e depois delas. O seguinte excerto da entrevista exemplifica as suas ponderações acerca desta guia de estudo:

Foi fácil ler as cores porque dá pra fazer tudo simultâneo. Você vê a nota preta e toca na corda correspondente pelo contexto, pelo o que era possível no trecho, e as vermelhas eu rapidamente calculava e ficava fácil, porque já começava com Si bemol solto, depois Ré, Mi bemol com corda meio tom abaixo, que eu calculava meio tom acima. Depois o Sol e Mi na 2ª corda do compasso seguinte, mas daí já foi de ouvido também porque já tem sequência. Como você acabou de ouvir uma corda e ouve em outra corda de novo depois, então já foi de ouvido. O 1º compasso foi calculado e as vermelhas do 2º compasso foi só digitar a partir do ouvido porque eu tinha acabado de tocar as notas em outra corda. E a 6ª corda foi só pensar meio tom acima. O Fá sustenido, pensar na 3ª casa, o Lá bemol pensar na 5ª casa, sempre meio tom acima. Ajudou bastante. (SUJEITO D)

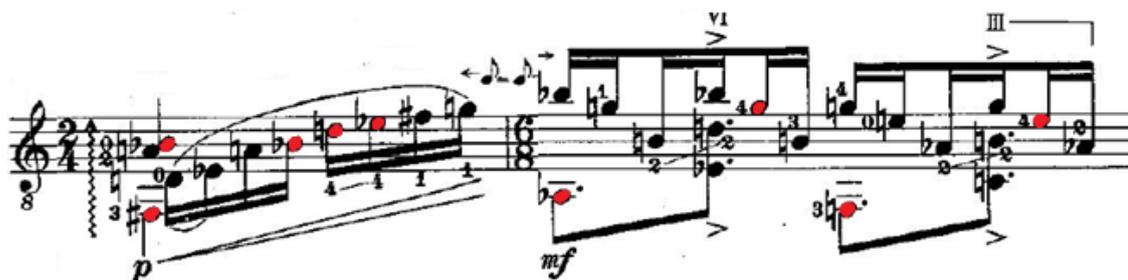


Figura 44: Sessão 2b – Equinox – cores.

O Sujeito D afirmou não ter se baseado muito no ouvido para ler corretamente, devido ao contexto harmônico e linguagem da peça. Somente no compasso dois foi possível se basear na referência auditiva porque “tratava-se de uma sequência”.

Para o Sujeito C, as cores facilitaram o estudo. Ele observou que, primeiramente, tentou localizar todas as notas vermelhas antes de iniciar o estudo, e então o aprendizado focou-se na digitação de mão esquerda. A utilização de cores faz parte da rotina de estudos do Sujeito C, que comentou que teve bastante familiaridade com esta forma de estudo. O seguinte trecho exemplifica o modo com que utiliza esta guia:

Usei cores pra várias coisas. Usei amarelo pra situações com problemas técnicos, daí, posso ter relacionado com a cor da partitura. Não uso vermelho, mas me pareceu um sinal de alerta, algo perigoso pra cuidar quando olhei essa peça. O amarelo, eu prefiro como lembrete, mas costumo usar várias cores pra várias vezes, mas aqui consegui separar bem, somente vendo o lembrete pra prestar atenção nessas notas. (SUJEITO C)

3.5.4 Audição do trecho musical

Para o Sujeito E, a audição prévia do trecho foi útil, pois ela possibilitou a ele saber “mais ou menos a tonalidade e quais sons iam haver”. Quando perguntado sobre o grau de dificuldade que sentiu, o mesmo respondeu que este foi o trecho “mais fácil. Eu já sabia o que tinha que soar e o que não tinha que soar. Por exemplo, não ia sair da tonalidade, o acompanhamento ia ser sempre igual. Tinha umas partes que, pra manter o acompanhamento, eu teria que fazer coisas mais difíceis do que pensei” (SUJEITO E).

Quando questionado se costuma utilizar gravações durante alguma etapa do estudo de uma obra, o mesmo respondeu que isto “depende da peça. Pelo menos nos últimos anos de mestrado, tentei não ouvir as peças do meu programa. Mas, como são peças conhecidas, eu já as tinha ouvido, pelo menos uma vez, antes de estudá-las” (SUJEITO E).

Para F, o trecho com áudio foi o mais difícil de ser estudado, mas o Sujeito considerou isso um fato positivo, como é possível conferir no seguinte trecho de sua entrevista:

Acho que o trecho com áudio foi o mais trabalhoso, assim, o que mais levei tempo pra pegar, por causa das possibilidades de digitação. Daí acabei estudando mais porque era mais difícil. Por isso eu acabei estudando mais e acho que foi o que toquei melhor. Pois, o primeiro eu acabei lendo muito rápido e não fixei ele. Pois parece que estava sempre lendo ele, como lendo um discurso, mas não estava fixando ele, não estava memorizando. E no trecho com áudio eu tive a impressão de que memorizei o texto para declamá-lo, pois fiquei mais tempo gastando energia, já que era o mais difícil. (SUJEITO F)

Quando perguntado se a audição o ajudou, respondeu que o ajudou “um pouco, pra ter noção de como a peça soava. Havia harmônicos, os quais eu notei somente pela partitura, não porque eu ouvi”. Para F, iria ser mais difícil estudar a obra sem áudio, pois ele lhe deu noção, além dos sons, também da “musicalidade”, já que lhe possibilitou ter uma imagem mental de como a obra deveria soar e, assim, ter mais subsídios para planejar a interpretação.

Por *Small Wonders* ser um trecho tonal e conter uma textura bastante clara, de acordo com o Sujeito D, ter ouvido o trecho antes de estudá-lo o ajudou consideravelmente, pois a audição tornou possível “ver a linguagem e assimilar a melodia, que é bem simples, o contorno melódico e o acompanhamento”. Para o Sujeito C, que estudou o mesmo trecho com áudio, somente ouvir não é suficiente para preparar o trecho, mas pode ser útil como ferramenta auxiliar ao aprendizado, principalmente para o violonista saber, desde os primeiros momentos de estudo, se está lendo a peça corretamente ou não.

O Sujeito B afirmou não ter obtido nenhum benefício em ouvir o trecho musical antes de estudá-lo. Embora tenha afirmado considerar “sempre muito bom ouvir o trecho da peça que vai estudar”, este caso foi diferente devido ao contexto harmônico ser descrito como “atonal, ou ao menos, distante do tonalismo” e, por isso, menos familiar a B. Embora tenha ouvido absoluto e costume utilizá-lo como recurso, o contexto harmônico da peça *Equinox* não permitiu a ele basear-se na sua referência auditiva para localizar as notas, tendo focado o estudo na digitação e na *scordatura* para preparar o trecho. Ao comentar sobre a *scordatura*

da peça, B mencionou já ter estudado uma obra com a mesma afinação, mas isso não ajudou, devido à diferença dos contextos harmônicos entre as duas peças. O fato de que a experiência anterior com a mesma *scordatura*, o ouvido absoluto e a audição do trecho musical não terem sido considerados relevantes para o aprendizado da peça apontam para a importância da familiaridade com o contexto harmônico, necessária para que o intérprete possa se beneficiar da audição. Familiaridade que diz respeito ao conhecimento das formas como os sons são organizados, as possibilidades dentro de contextos específicos, o conhecimento da linguagem como um todo, de forma que seja possível inferir o que provavelmente pode acontecer em uma peça musical.

Em uma peça tonal, como mencionado pelos outros sujeitos, é mais simples perceber, a partir da audição, os princípios organizacionais que tornam possível inferir o que virá a seguir e descartar as possibilidades que não são prováveis de acontecer. Dessa forma, diminui-se o esforço necessário para identificar os sons ouvidos ou mesmo para inferir qual altura deve ser tocada quando o violonista não se lembra dela, tal como inferir que, em uma peça tonal, no baixo, após executar a dominante, é altamente provável que virá a tônica a seguir, mesmo que ainda não se tenha ouvido anteriormente. Ao ouvir uma peça atonal, a falta de familiaridade ou de um trabalho analítico durante o estudo faz com que, caso o violonista necessite inferir qual nota virá a seguir, ou qual nota ele acabou de ouvir, a despeito do registro do som ouvido – que já limita o número de possibilidades – será constantemente possível que qualquer um dos 12 sons da escala cromática venha a seguir, dificultando demasiadamente o trabalho de referenciar-se no ouvido e tornando outros caminhos para o aprendizado – como a digitação – muito mais simples, como o ocorrido com o Sujeito B durante seu estudo.

Da mesma forma, o Sujeito A, que também estudou a peça *Equinox* com áudio, afirmou não ter sentido nenhum efeito benéfico ao estudo e que “se tivesse errado eu não teria percebido pela audição, mas sim por outra coisa”. De fato, em sua *performance* do trecho *Equinox*, ao final do estudo, ainda haviam duas notas lidas erradas na 6^a corda, (que estava afinada um semitom abaixo nesta peça) e que, mesmo após o estudo, não foram corrigidas, nos apontando que a audição, neste caso, não evitou que certas notas fossem lidas incorretamente.

Para G, “o áudio definitivamente dificultou, mais do que ajudou”. O motivo mencionado por G seria a sua falta de familiaridade em aprender a partir da audição, o que

está ligado a sua formação ter sido baseada, sobretudo, na leitura de tablatura e partitura. Portanto, a audição não foi suficiente para ele lembrar-se das notas ou saber se estava tocando corretamente ou não, mesmo que o trecho estudado por ele, a peça *Agreste*, fosse baseado em uma “escala de caráter modal, bem familiar”. Para o Sujeito H, ter ouvido o áudio ajudou devido à familiaridade da linguagem musical, o que ele descreve em um trecho de sua entrevista:

Fiquei com a ideia do áudio na cabeça, o que tinha que fazer. E, por ser meio mixolídio, ficou mais fácil de entender pra onde a música ia. Eu errava a nota porque esquecia a *scordatura* em que o violão tava, acho que por causa de ter tocado os outros 2 trechos antes. Ajudou ter ouvido. (SUJEITO H)

O Sujeito H afirmou que teria demorado mais se não tivesse ouvido o trecho, já que ouvir os “arcos e o fraseado” também facilitava a construção da interpretação, visando a execução final.

3.6 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO – CARACTERÍSTICAS

Considerando os resultados obtidos com as estratégias na segunda sessão, juntamente com as informações trazidas pelos participantes a respeito da experiência, é possível elencar algumas características gerais de cada uma das estratégias:

Estratégia A – Digitação de localização

- Os números de 1 a 4 podem ser confundidos com indicação de dedos em um primeiro momento – necessita adaptação;
- Todas as informações estão contidas na mesma partitura;
- A digitação de localização foi considerada mais eficaz do que a digitação tradicional;
- Não tem sua aplicação limitada pela textura ou por quaisquer aspectos musicais da peça;
- Apesar de conter a digitação de todas as notas, ocasionou um maior tempo de estudo do que estratégias com menor quantidade de informação.

Estratégia B – Tablatura e guia de dedilhado

- É a estratégia que menos dependeu do nível acadêmico para ser eficaz;
- É a estratégia que possibilitou os menores tempos de estudo para o preparo da peça, na média geral;
- A aplicação da tablatura depende da textura da obra, visto que não é capaz de mostrar cruzamento de vozes;
- A tablatura não contém a duração da nota, somente indica quando ela será emitida;
- Os participantes do teste demonstraram opiniões divergentes quanto a facilidade imediata da tablatura e a solidez com que a memória é trabalhada, já que alguns se sentiram prejudicados pela falta de reflexão sobre a peça e pela dificuldade em estudar a partitura após terem estudado a tablatura;
- A tablatura só pode ser utilizada como auxílio de uma partitura, ao passo que a guia de dedilhado pode ser estudada individualmente, por conter todas as informações necessárias, a despeito da ausência de indicação das alturas reais.

Estratégia C – Guia de cores

- Apresentou os melhores resultados quando aplicada em peças que continham poucas notas a serem marcadas;
- Demandou menor tempo que a digitação de localização, apontando que menos informação pode ocasionar um tempo de estudo mais curto;
- Facilita o esforço mental para estudar a obra, uma vez que o violonista sabe quando pode ler a partitura automaticamente e quando precisa aumentar sua atenção e gerar uma resposta adequada;
- Sua aplicação não é limitada por qualquer aspecto musical referente à peça;
- A utilização de cores pode ser problemática na leitura de notas longas, tais como a mínima ou semibreve, cujo centro da cabeça da nota é branco, por definição. Nesse sentido, sinais com cores ou outros sinais gráficos próximos à nota, mas não na cabeça da mesma, e que exerçam a mesma função, podem ser alternativas mais adequadas.

Estratégia D – Áudio

- Demonstrou ter sido mais eficaz em peças cujo contexto harmônico tem maior aproximação com o tonalismo. Os dois Sujeitos que ouviram a gravação para estudarem uma peça atonal não relataram qualquer benefício advindo da audição.

- Possibilitou a criação de uma imagem sonora a ser utilizada como referência para a autocorreção durante a leitura de obras com contexto harmônico familiar ao violonista.
- Foi a estratégia que apresentou o maior tempo de estudo, apontando para o fato de que, como única estratégia, não é a mais eficaz. Apesar disto, ela ainda pode ser uma estratégia auxiliar, dependendo do contexto harmônico da peça.
- Foi considerada problemática pelos violonistas que preferem não receber influência de outras interpretações durante o aprendizado da obra, pois ouvir gravações implica em, além de ouvir as alturas corretas, ouvir uma concepção interpretativa da peça. Nesse sentido, outras maneiras de se conferir as alturas, tais como a utilização de um afinador durante o estudo para verificar qual nota está sendo tocada, ou conferir a nota executando-a em uma corda que não alterou sua afinação (tal como alguns sujeitos fizeram intuitivamente na primeira sessão) pode ser um caminho mais adequado para se obter referências auditivas.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O objetivo da presente investigação foi observar o efeito de diferentes estratégias de aprendizado na abordagem inicial de peças com *scordaturas* não usuais. Os resultados das práticas deliberadas da primeira sessão indicam que o acúmulo de experiências nesta situação de estudo contribui para a eficácia no aprendizado de novas obras, mesmo que estejam em afinações as quais o violonista não estudou anteriormente. Como abordado na discussão teórica acerca de memória e funções executivas, estas habilidades se desenvolvem através da prática e da exposição repetida do violonista a situações de estudo que necessitem da utilização de processos tais como inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

Dessa forma, aprender obras com *scordaturas* se coloca como uma habilidade capaz de ser adquirida mediante a prática e o exercício dos processos da memória necessários a ela. Esta habilidade não se relaciona significativamente com a habilidade técnica do violonista, visto que alguns sujeitos apresentam *performances* tecnicamente e musicalmente superiores, porém com erros de leitura, ao contrário de outros sujeitos que, mesmo estando no início da graduação e apresentando produtos com menor grau de desenvolvimento dos aspectos técnico-musicais, conseguiram memorizar e executar o trecho musical da primeira sessão sem qualquer erro de leitura. Somente os violonistas que possuíam experiência prévia com *scordaturas* durante a primeira sessão foram aptos a preparar o trecho musical sem realizar erros de leitura.

Em relação ao produto final da primeira sessão, o nível acadêmico esteve diretamente relacionado à capacidade dos sujeitos em preparar o trecho musical, não só mecanicamente para o cumprimento da tarefa mas, também, musicalmente, de forma que as *performances* finais foram qualitativamente superiores à medida em que o nível acadêmico da amostra avançava, tendo os pós graduandos realizado *performances* superiores. Além disso, outros fatores relatados pelos sujeitos demonstraram ter relação direta com a diferença no grau de dificuldade que eles vivenciaram ao preparar o trecho musical da primeira sessão.

A prática de leitura à primeira vista e de outras atividades que exigem a mobilização dos conhecimentos adquiridos, tais como transposição, solfejo e leitura de outras claves, exercitam a memória de forma a contribuir na capacidade do violonista no aprendizado de obras com *scordaturas*, mesmo que não envolvam a prática instrumental. Os graduandos que

obtiveram os melhores resultados foram tanto aqueles que já possuíam experiência prévia com *scordatura* quanto aqueles que realizam com mais frequência atividades que exercitam as funções executivas.

As diferenças entre os participantes que tinham ou não experiência com *scordatura* foram verificadas a partir das suas autoavaliações acerca da tarefa, da sua capacidade em corrigir erros preliminares de leitura, das *performances* finais e do quanto eles puderam dedicar tempo da sessão de estudo para desenvolver os aspectos interpretativos do trecho. As entrevistas ao final da primeira sessão de estudo demonstraram que os participantes com nível acadêmico mais avançado, ao serem solicitados a preparar livremente o trecho musical estabelecido na primeira sessão, consideraram trabalhar os aspectos interpretativos de maneira mais significativa que os graduandos que estavam na metade do curso, que tenderam a ver a tarefa como um aprendizado mecânico das notas, sem trazer a mesma quantidade de reflexões acerca das demandas musicais na entrevista.

Isto também explica a maior quantidade de tempo utilizada na sessão de estudo de alguns pós-graduandos em relação aos graduandos, pois que os primeiros, mesmo após conseguirem executar o trecho do início ao fim, não o consideravam ainda aprendido, já que a reflexão acerca da interpretação estava significativamente envolvida para eles na tarefa. Isto fez com que também apresentassem produtos finais superiores, enquanto que alguns graduandos prepararam o trecho musical com o tempo consideravelmente menor, mas também, com menor qualidade na *performance* final.

Em relação às estratégias utilizadas na segunda sessão de estudos, todos os níveis acadêmicos demonstraram bons resultados na execução final, de forma que, na segunda sessão, as diferenças qualitativas das execuções foram significativamente menores do que na sessão em que foram solicitados a estudarem livremente. Isto indica que o aprendizado de obras com *scordatura*, caso seja auxiliado por estratégias de estudo específicas para a superação das dificuldades impostas pela afinação, não dependem do nível acadêmico, de forma que todos os níveis se tornam aptos a obterem bons resultados. Adotando uma estratégia que facilite a leitura e o processo de digitação, a afinação em que a peça está escrita deixou de ser uma dificuldade tão significativa e, assim, uma maior parcela do tempo da sessão foi dedicada às demandas técnico-musicais. Mesmo os graduandos que nunca haviam tido experiência com obras deste tipo foram capazes de aprender os trechos musicais da segunda sessão sem erros de leitura.

Tal fato ficou evidente, também, a partir dos comentários dos sujeitos na segunda sessão. Como já dispunham de guias de estudo para auxiliá-los a minimizar o problema ocasionado pela *scordatura*, os seus comentários foram muito mais relacionados às demandas técnico-musicais das peças, em si, do que à dificuldade da afinação, diferentemente do que ocorreu na primeira sessão, em que alguns participantes apresentaram pouca reflexão acerca da interpretação, por terem dedicado o tempo somente ao aprendizado mecânico para cumprir a tarefa.

A aplicabilidade das estratégias de estudo esteve relacionada às características musicais da peça na qual eram utilizadas. Somente a digitação posicional e a guia de dedilhado demonstraram ser aplicáveis a qualquer contexto musical. Em relação à digitação, embora seja a estratégia mais comumente utilizada por violonistas durante o aprendizado, inesperadamente ela ficou 3º lugar em comparação à eficácia das outras estratégias, ficando à frente apenas da estratégia 4 – audição. A tablatura demonstrou ter limitações em texturas polifônicas e que necessitem de maior detalhamento quanto à duração das notas, além de não conter o ritmo da peça. Ainda assim, foi a estratégia que possibilitou os menores tempos de estudo para todos os níveis acadêmicos. Apesar disso, alguns sujeitos relataram preferir estudar com estratégias que não proporcionassem somente o menor tempo, mas sim, um aprendizado mais sólido. A rapidez com que era possível preparar o trecho com tablatura foi comentado como um fator problemático para alguns sujeitos, por exigir pouca ou nenhuma reflexão, diferentemente das guias, que tinham menor quantidade de informação e forçavam o Sujeito a ter um engajamento maior na tarefa, o que, finalmente, resultava em um aprendizado mais eficaz.

A quantidade de informação disposta na partitura demonstrou não ser o fato mais determinante para definir a eficácia da estratégia, visto que os resultados de tempo nos trechos em que os sujeitos usaram a guia de cores foram mais rápidos do que nos trechos com a digitação posicional. Isto se deve possivelmente ao fato de uma maior quantidade de informações na partitura demandar maior tempo para ser decodificada e pode impedir com que certos processos automatizados ocorram. A guia de cores, circulando apenas as notas que alteraram sua localização, mesmo não contendo nenhuma digitação, permitiu que os Sujeitos lessem as notas pretas automaticamente, tal como se a peça estivesse na afinação padrão, o que deixa a leitura da peça mais fluente do que se ele necessita verificar a digitação de cada uma das notas. Porém, a guia de cores obteve melhores resultados em peças nas quais a

quantidade de notas vermelhas era inferior às pretas, pois a única peça em que as notas vermelhas eram a maioria (*Agreste*) foi a que os sujeitos apresentaram considerações negativas durante a entrevista.

A audição do trecho musical prévia ao estudo contribuiu significativamente quando utilizada em peças com contexto harmônico tonal ou modal, de forma que a audição somente foi relatada como não tendo influência significativa no estudo da *Equinox*, única peça atonal da sessão. Ao contrário, nas outras três peças, os entrevistados comentaram que a audição foi benéfica ao estudo e que a audição de alturas, intervalos, ou mesmo do trecho inteiro, contribui para a criação de uma referência sonora em relação à peça que pode evitar com que erros de leitura passem despercebidos.

Também os perfis de aprendizado de cada sujeito tiveram influência durante o estudo, já que sujeitos que costumam anotar mais informações na partitura tiveram maior facilidade com a digitação posicional, enquanto que os sujeitos que costumam ler tablatura apresentaram maior facilidade nesta condição até mesmo do que sujeitos em níveis acadêmicos mais avançados que não a utilizam. Isto demonstra que a escolha de uma estratégia a ser utilizada no estudo também deve ser influenciada pelo modo como o instrumentista aprende de uma maneira eficaz. Ficou evidente, através dos questionários e entrevistas, que um maior nível acadêmico estava relacionado a uma maior compreensão acerca de quais procedimentos são melhores para o aluno aprender a peça, independentemente de quais forem.

A coleta de dados demonstrou fatores que causam predisposição à facilidade em se aprender obras com *scordatura*, tais como a quantidade de peças aprendidas e o exercício de habilidades que necessitem uma utilização de processos mentais similares. Do mesmo modo, a aplicação de estratégias específicas para minimizar as dificuldades ajuda a criar uma condição de estudo em que o violonista possa estudar esta obra sem que a afinação influencie significativamente no tempo e nas atitudes tomadas, em relação ao estudo de obras com afinação padrão.

Futuras pesquisas acerca dos diferentes perfis de aprendizado de violonistas e a sua influência na escolha das estratégias de estudo são necessárias, não somente acerca do aprendizado de obras deste tipo. Também pesquisas que contemplem situações de estudo mais longas, com peças inteiras, e que abordem as questões decorrentes da execução em público de obras com *scordaturas* não usuais poderão aprofundar o conhecimento acerca dos processos

envolvidos no aprendizado destas. Espero, com esta pesquisa, ter contribuído para que violonistas de todos os níveis acadêmicos se sintam motivados a encontrarem ferramentas adequadas para que possam aprender e inserir obras com *scordatura* no seu repertório, aproveitando-se da quantidade cada vez maior de obras que utilizam este recurso composicional que tanto amplia as possibilidades sonoras e expressivas do violão.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALÍPIO, Alisson Cardoso Monteiro. **Teoria da digitação: um protocolo de instâncias, princípios e perspectivas para a construção de um cenário digital ao violão.** Porto Alegre: UFRGS, 2014. 184 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10183/103340>>.
- ANDERSON, John Robert. **Cognitive skills and their acquisition.** Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1982.
- BADDELEY, Alan D. The episodic buffer: A new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, v.4, n.11. 2000. p. 417-423.
- BARKLEY, Russell A. The executive functions and self-regulation: an evolutionary neuropsychological perspective. **Neuropsychology**, v. 11, n. 1, 2001.
- BOYDEN, David D.; STOWELL, Robin. *Scordatura*, verbete. **New Grove Dictionary**, v.22 p. 890, London: Macmillan, 2001.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. **Practicing perfection: Memory and piano performance.** Mahwah: Erlbaum, 2002.
- CHAFFIN, Roger; LOGAN, Tophier R.; BEGOSH, Kristen T. A memória e a execução musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 20, n. 34/35, 223-244, janeiro a dezembro 2008.
- CYPEL, S. O papel das funções executivas nos transtornos da aprendizagem. In Rotta, N.T., Ohlweiler, L., Riesgo, R.S. (Org.), **Transtornos da aprendizagem – Abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** p. 375-387. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- D'ESPOSITO, Mark *et al.* The neural substrate and temporal dynamics of interference effects in working memory as revealed by event-related functional MRI. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.** Princeton, New Jersey: Princeton University, v. 96, n. 13, jun 1999.
- DIAMOND, Adele; Lee, Kathleen. Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. **Science.** v. 333, n. 6045, ago 2011.
- DIAMOND, Adele. Executive Functions. **Annual Review of Psychology.** v. 64, n. 1, 2013.
- DIAS, Natália Martins. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas: Tendências desenvolvimentais e evidências de validade de instrumentos.** São Paulo: UPM, 2009. 253 f. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.
- FERRAZ, Silvio. De Tinnitus a Itinerários do Curvelo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, n. 17, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em:

<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/composicao/comp_SFerraz.pdf> Acesso em 25/08/2014.

FITTS, Paul M. Perceptual-motor skill learning. In: MELTON, Arthur W (Org.). **Categories of human learning**. New York: Academic Press, 1964. P 243-283.

GERBER, Daniela Tsi. **A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GINSBORG, Jane. (2005). Strategies for memorizing music. In: WILLIAMON, Aaron. **Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance**. Great Britain: Oxford University Press, p.123-141.

JØRGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron (Org.). **Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance**. Oxford: Oxford University Press. 2004. P. 85-103.

MANTOVANI, Michele Rosita. **Privações de retroalimentações sensoriais em condições de estudo: Um experimento com estudantes de piano em diferentes níveis acadêmicos**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MIYAKE, Arika *et al.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. **Cognitive Psychology**. v. 41, n. 1, ago 2000. P 49-100.

NOYLE, Linda J. (Ed.). **Pianists on Playing: Interviews with Twelve Concert Pianists**. Metuchen, New Jersey and London: The Scarecrow Press, Inc., 1987.

PASTORINI, Eduardo Vagner Soares. **Leitura à primeira vista no violão: Um estudo com alunos de graduação**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, n. 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010, p. 197-209. Disponível em < http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Anais-ABEM_2010.pdf> Acesso em 13/11/2015.

SAUNDERS, T. Clark; HOLAHAN, John M.. Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. **Journal of Research in Music Education**. v. 45 n. 2, 1997. P. 259-272.

SIQUEIRA, Marcus. **Fantasia Sommersa**. Disponível em < https://issuu.com/marcussiqueira/docs/fantasia_sommersa> Acesso em 08/03/2014. Violão.

SLOBODA, John A. **A Mente Musical** – A Psicologia Cognitiva da Música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. 300 p. Título original: *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*.

STEFAN, Gilberto de Souza. **O Ensino do Trêmolo e da Scordatura na Contemporaneidade**: aproximações entre técnica tradicional e estendida no repertório para violão erudito. Goiânia: UFG, 2012. Dissertação – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em:<
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2710/1/Dissertacao%20GILBERTO%20STEFAN%20-%20textual.pdf>>.

TYLER, James. **The Early Guitar**. London: Oxford University Press, 1980.176 p.

VASCONCELLOS, Marcus André Varela. **Recursos idiomáticos em Scordatura na Criação de Repertório para Violão**. Natal: UNICAMP/UFRN/MINTER, 2002. Dissertação – Curso de Mestrado em Artes do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Natal, 2002. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000285554&fd=y>.

WEINSTEIN, C. E., & MAYER, R. E. **The Teaching of Learning Strategies**. Em: M. C. Wittrock (Org.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). New York: McMillan Publ. Co, 1986.

WOLFF, Daniel. **Scordatura** – Palindrome Suite for Guitar. Daniel Wolff, 2001. 19p.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Sessão 1

Afinação: C# G# D G B F



Capo sobre III

♩ = 60 (circa)

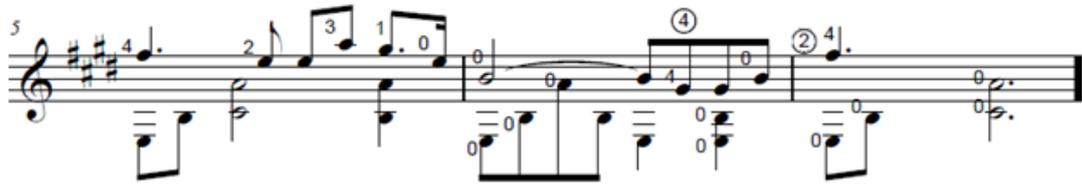
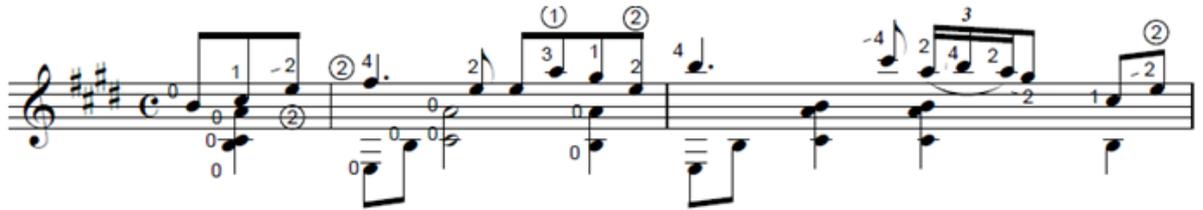
rasg.

fff

APÊNDICE B – Sessão 2.a

Trecho 1: Ditação

Afinação:



Trecho 2: Partitura real – tablatura – guia de dedilhado

Afinação:

- ② to B \flat
- ⑤ to G
- ⑥ to E \flat

♩ = 80

Partitura real e tablatura:

8

T
A
B
G
D
E

(1-2) (1-2) (7) (7) (1-2) (1-2) (7) (7) 6 5 3 4 0 0 0 1 3 0 0 0 3 3 0 2

8

0 0 3 3 0 2 10 8 11 0 0 0 0 8 10 0 0 0 0 8 10 0 0 0 0 8 10 0

Guia de dedilhado:

The image shows two staves of musical notation. The first staff is in 3/4 time and contains six measures. The first measure has a whole note G4 with a circled '6' below it. The second measure has a half note F4 with a circled '5' below it. The third measure has a quarter note E4 with a circled '2' below it. The fourth measure has a quarter note D4 with a circled '5' below it. The fifth measure has a quarter note C4 with a circled '4' below it. The sixth measure has a quarter note B3 with a circled '3' below it. The second staff is in 6/8 time and contains four measures. The first measure has a whole note G4 with a circled '5' below it. The second measure has a whole note F4 with a circled '5' below it. The third measure has a whole note E4 with a circled '3' below it. The fourth measure has a whole note D4 with a circled '5' below it. The fifth measure has a whole note C4 with a circled '5' below it. The sixth measure has a whole note B3 with a circled '3' below it.

Trecho 3: Todas as notas da partitura são notas reais, mas as que estão em vermelho, devido à scordatura, serão digitadas em uma corda ou traste diferente do que seria na afinação tradicional.

Afinação:

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one flat. The notes are G4, F4, E4, and D4, which form a G7 chord. The notes are written as whole notes.

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one flat. The notes are G4, F4, E4, and D4, which form a G7 chord. The notes are written as whole notes. The notes G4, F4, and E4 are highlighted in red, indicating they are the notes that are tuned differently due to the scordatura.

Trecho 4: Áudio

Afinação:



♩ = 52

APENDICE C – Sessão 2.b

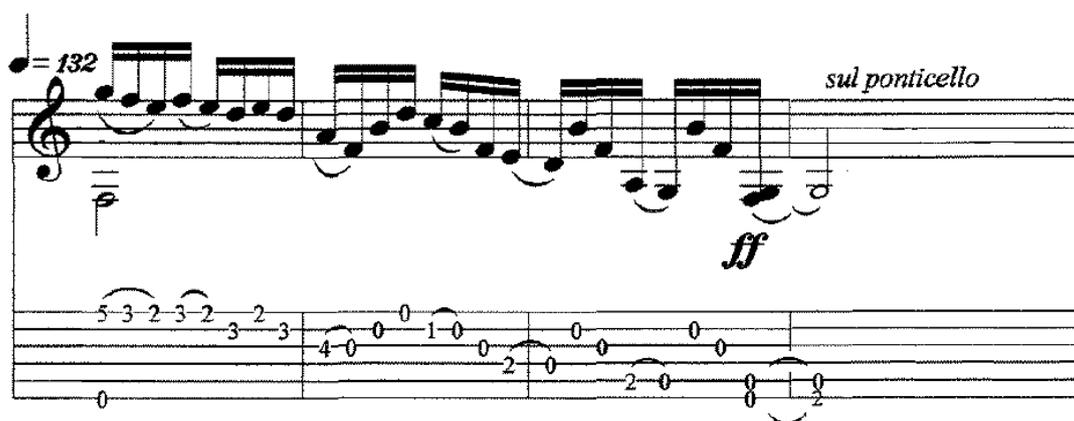
Trecho 1: Ditação

Afinação:

- ② to B \flat
- ⑤ to G
- ⑥ to E \flat

$\text{♩} = 100$

p *mp*

Trecho 2: Partitura real – tablatura – guia de dedilhado**Afinação:****Partitura real e tablatura:**Musical score for 'Trecho 2' showing the real notation and the corresponding guitar tablature. The real notation is in 2/4 time, starting with a tempo marking of 132. The piece is marked 'sul ponticello' and 'ff'. The tablature shows the fretting and picking patterns for the piece.**Guia de dedilhado:**Musical notation showing the fingering guide for the piece, including a treble clef and a series of notes with fingering numbers.

Trecho 3: Todas as notas da partitura são notas reais, mas as que estão em vermelho, devido à scordatura, serão digitadas em uma corda ou traste diferente do que seria na afinação tradicional.

Afinação:



♩ = 52

Trecho 4: Áudio

Afinação:



♩ = 80



APÊNDICE D – Sessão 2.c

Trecho 1: Ditação

Afinação:



Trecho 2: Partitura real – tablatura – guia de dedilhado

Afinação:



Partitura real e tablatura:

♩ = 52

Partitura real e tablatura para guitarra. A partitura real mostra a melodia e o acompanhamento em 2/4, com dinâmica p e mf. A tablatura indica as posições dos dedos em cada corda (T, A, B).

Cordas	8	7	6	5	4	3	2	1	0	6	5	4	3	2	1	0	6	5	4	3	2	1	0	
T										6	3	6	9	3	0	3	6							
A	2		2							4	7				1	4	6							
B		0	1							5	6	9			3	6								

Guia de dedilhado:

Guia de dedilhado para a partitura, mostrando os dedos utilizados para tocar cada nota.

Trecho 3: Todas as notas da partitura são notas reais, mas as que estão em vermelho, devido à scordatura, serão digitadas em uma corda ou traste diferente do que seria na afinação tradicional.

Afinação:



♩ = 80

Trecho 4: Áudio

- ② to B \flat
- ⑤ to G
- ⑥ to E \flat

Afinação:

The image shows two staves of musical notation for a guitar exercise. The first staff is in 3/4 time, featuring a melody of eighth notes and a bass line of eighth notes. The second staff continues the exercise with a similar rhythmic pattern, including a measure with a slur over two notes. The key signature has two flats (B \flat and E \flat), and the guitar icon indicates it is for guitar.

APÊNDICE E – Sessão 2.d

Trecho 1: Digitação

Afinação:



$\text{♩} = 52$

A musical score for guitar in 4/4 time, starting at measure 8. The score is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked as quarter note = 52. The piece begins with a *p* (piano) dynamic. The first measure contains a melodic line with a slur over the notes, with fingering numbers 4, 5, 2, 3, and 1. The second measure is a whole note chord with a *mf* (mezzo-forte) dynamic, with a fingering of 6. The third measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The fourth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The fifth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The sixth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The seventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The eighth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The ninth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The tenth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The eleventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The twelfth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The thirteenth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The fourteenth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The fifteenth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The sixteenth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The seventeenth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The eighteenth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The nineteenth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The twentieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The twenty-first measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The twenty-second measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The twenty-third measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The twenty-fourth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The twenty-fifth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The twenty-sixth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The twenty-seventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The twenty-eighth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The twenty-ninth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The thirtieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The thirty-first measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The thirty-second measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The thirty-third measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The thirty-fourth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The thirty-fifth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The thirty-sixth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The thirty-seventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The thirty-eighth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The thirty-ninth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The fortieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The forty-first measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The forty-second measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The forty-third measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The forty-fourth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The forty-fifth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The forty-sixth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The forty-seventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The forty-eighth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The forty-ninth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The fiftieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The fifty-first measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The fifty-second measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The fifty-third measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The fifty-fourth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The fifty-fifth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The fifty-sixth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The fifty-seventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The fifty-eighth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The fifty-ninth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The sixtieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The sixty-first measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The sixty-second measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The sixty-third measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The sixty-fourth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The sixty-fifth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The sixty-sixth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The sixty-seventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The sixty-eighth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The sixty-ninth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The seventieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The seventy-first measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The seventy-second measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The seventy-third measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The seventy-fourth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The seventy-fifth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The seventy-sixth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The seventy-seventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The seventy-eighth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The seventy-ninth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The eightieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The eighty-first measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The eighty-second measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The eighty-third measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The eighty-fourth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The eighty-fifth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The eighty-sixth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The eighty-seventh measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The eighty-eighth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The eighty-ninth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The ninetieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6. The ninetieth measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 5. The final measure is a half note chord with a *mf* dynamic, with a fingering of 6.

Trecho 2: Partitura real – tablatura

Afinação:



Partitura real e tablatura:

♩ = 80

Trecho 3: Todas as notas da partitura são notas reais, mas as que estão em vermelho, devido à scordatura, serão digitadas em uma corda ou traste diferente do que seria na afinação tradicional.

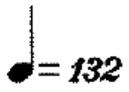
Afinação:

- ② to B \flat
- ⑤ to G
- ⑥ to E \flat

Musical score for guitar, Trecho 3. The score consists of two staves. The first staff has a tempo marking of quarter note = 100 and dynamic markings *p* and *mp*. The second staff has fingerings 4, 2, 4, 2, 1, 3, 0, 2, 2, 1, 3, 0. Red notes indicate scordatura.

Trecho 4: Áudio

Afinação:



APÊNDICE F – Questionário

Data: / /

Idade: Sexo: () Feminino () Masculino

Curso: () Bacharelado () Licenciatura () Mestrado () Doutorado

Semestre:

Anos de estudo do violão:

1. Liste as principais obras que você já executou, mencionando, também, nome dos respectivos compositores:

2. Quais obras com *scordaturas* tradicionais (6º corda em Ré, 5º corda em Sol e/ou 3º corda em Fá sustenido) você já estudou? Cite também as afinações:

3. Você já estudou obras escritas em outras *scordaturas*, além das já mencionadas?

Em caso negativo, pule para questão 5.

() Sim () Não

Caso afirmativo, cite as obras e respectivas afinações:

4. Durante o aprendizado dessas obras, o fato de elas serem escritas em uma afinação não usual representou alguma dificuldade?

() Sim () Não

Caso afirmativo, responda:

Qual dificuldade?

5. Em comparação com o tempo necessário para aprender obras escritas em afinação padrão, você considera que o seu aprendizado de obras com *scordatura*:

- Ocorre mais rapidamente Não possui diferença significativa
 É moderadamente mais lento É muito mais lento

6. Descreva as principais estratégias ou procedimentos que você costuma utilizar ao estudar uma nova obra musical:

7. Durante o aprendizado de obras com *scordatura*, você utiliza alguma estratégia diferente em relação as que você utiliza normalmente?

8. Você já pretendeu tocar alguma peça com *scordatura*, mas acabou desistindo ou se sentindo desmotivado a tocá-la devido a dificuldades geradas pela *scordatura*?

- Sim Não

Caso afirmativo, qual peça?

9. Você costuma fazer anotações na partitura para auxiliá-lo no estudo de novas obras?

- Sim Não

Caso afirmativo, responda:

Quais anotações?

11. Como você considera a sua leitura no instrumento?

- Muito ruim Ruim Razoável Boa Muito Boa

12. Você costuma praticar leitura à primeira vista no seu instrumento?

Sim Não

Caso afirmativo, responda:

Com que frequência?

Com qual finalidade?

13. Indique a frequência com que você realiza as seguintes práticas musicais com números de 1 a 5, onde:

1 - Nunca 2 - Raramente 3 - Mais ou Menos 4 - Frequentemente 5 – Muito Frequentemente

Escrita de partituras

Leitura de partituras de outros instrumentos, voz ou em outras claves. Qual?

Transposição

Prática de outro instrumento ou canto. Especifique:

Improvisação

Leitura de tablatura ou outros sistemas de notação

Composição

Solfejo

Prática de outros estilos musicais além do violão clássico.

Especifique:

Outro. Especifique:

APÊNDICE G – Roteiro da primeira e segunda entrevista semiestruturada

Roteiro da entrevista semiestruturada 1

- 1) Como foi a experiência de estudar e tocar o trecho musical presente no teste?
- 2) Descreva o que você fez durante o estudo para preparar e executar trecho musical:
- 3) O que o fez considerar o trecho aprendido?
- 4) Considerando a qualidade da *performance* do trecho musical, você acha que o estudou suficientemente bem?
- 5) Teria algo que faria diferente durante o estudo ou *performance*?
- 6) Há algo mais que você queira acrescentar?

Roteiro da entrevista semiestruturada 2

- 1) Como foi a experiência de estudar utilizando estratégias de estudo?
- 2) Você já havia utilizado alguma dessas estratégias durante o estudo de alguma obra?
- 3) Que diferenças você sentiu durante o estudo em relação ao primeiro teste?
- 4) Você sentiu alguma dificuldade ao aplicar as estratégias?
- 5) Você sentiu que a utilização das estratégias influenciou na qualidade da *performance* dos trechos? Se sim, de que forma?
- 6) Se pudesse definir uma ordem de eficiência para as estratégias, desde a mais eficiente até a menos eficiente, qual seria esta ordem?
- 7) Teria algo que faria diferente durante o estudo ou *performance*?
- 8) Há algo mais que você queira acrescentar?