

Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical¹

Cristiane H. Vital Otutumi²

Resumo:

Este artigo apresenta aspectos gerais da leitura à primeira vista e da memorização, ambos cotidianamente presentes na Percepção Musical, disciplina no ensino universitário. Pesquisas em Psicologia da Música, ainda que voltadas frequentemente ao estudo do piano – destaque no Brasil para Fireman (2010), que oferece foco detalhado para o violão – têm revelado que o trabalho da memória é fundamental nas diferentes atividades musicais e mesmo nos processos de leitura à primeira vista em que se realiza em tempo restrito. Avançar na comunicação entre Pedagogia e Cognição Musical parece ser uma ação interessante para a disciplina, além de se constituir ação otimizadora para o estudo geral em música. As considerações aqui trazidas fazem parte de um estudo inicial dessa interface cuja orientação se faz principalmente por Lehmann, Sloboda e Woody (2007), Aiello e Williamon (2002), Lehmann e McArthur (2002), Fireman (2009, 2010), Otutumi (2008).

Palavras-chave: leitura à primeira vista; memorização; percepção musical; cognição musical.

1. Introdução.

Nos últimos anos, com trabalhos de ensino e pesquisa sobre a disciplina Percepção Musical no meio universitário foi possível verificar, além de outros itens, a heterogeneidade de conhecimento nas turmas e a falta de estudo dos alunos (ou como motivá-los ao estudo) como os mais evidentes nas dificuldades para docentes da área (OTUTUMI, 2008). Mas, por outro lado, também que o público discente vê a necessidade de mais orientações para seu estudo pessoal, especialmente na criação de um ritmo periódico de prática³.

Embora muito se tenha a fazer quanto a propostas para sala de aula e, ainda, no sentido da criação de intervenções de apoio extraclasse, acreditamos que o diálogo com o campo da Cognição Musical possa contribuir para um melhor aproveitamento dos esforços de leitura, de escrita e performance, habilidades semanalmente solicitadas nas atividades com as turmas.

¹ Trabalho apresentado no V Simpósio Acadêmico de Violão da Embap, de 23 a 29 de outubro de 2011.

² Doutoranda em Fundamentos Teóricos no Programa de Pós-graduação em Música da UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Goldemberg. *Dranda UNICAMP bolsista FAPESP crisotutumi@gmail.com*

³ Aspectos observados com mais cuidado no período de participação no Programa de Estágio Docente – PED/UNICAMP, realizado no 2º semestre de 2010 e 1º Semestre de 2011, nas turmas de Percepção Musical, cujas práticas ofereceram subsídios importantes para o desenvolvimento da tese de doutorado em andamento.

Para tanto, este artigo tece considerações iniciais sobre leitura à primeira vista e memorização, aspectos que fazem parte do cotidiano da Percepção, principalmente e respectivamente como ferramenta de avaliação de leitura métrica⁴ e/ou solfejo⁵ (seja desde a prova específica no vestibular ou como um dos requisitos nos seus diferentes estágios durante a graduação); também perceptível no uso da memória na escrita de trechos, peças musicais e na preparação de repertório.

Esses dois temas amplos, que certamente merecem maior aprofundamento, são poucas vezes relacionados à busca de estratégias nas aulas de Percepção, talvez pelo fato de (i) esse tipo de *leitura* estar associado a algo sem possibilidade de controle ou até mesmo porque muito ainda se pensa que somente a prática intensificada produzirá o 'bom leitor' (ver FIREMAN, 2010; LEHMANN et al, 2007); e ainda, que (ii) a qualidade da *memória* seja considerada um aspecto não decisivo nas atividades, ou tida apenas como uma preocupação que foge do conhecimento ou campo do professor da área.

A ideia aqui não é atribuir ao docente de Percepção todas as tarefas de orientação musical dos alunos – aliás, ambos, leitura à primeira vista e memorização já são, em sua maioria, destacados pelos professores de instrumento – mas, aproveitar os momentos da aula com maior subsídio, para que alunos passem a refletir e a descobrir caminhos no seu ritmo de estudo e, talvez contribuir também para uma melhoria no desempenho geral da classe.

Lembrando que a maioria dos cursos de graduação em Música tem a disciplina Percepção Musical iniciando pela música tonal, esclarecemos que este artigo também destaca esse contexto – já que se orienta em autores que, de certa forma, priorizaram o tonalismo na abordagem da leitura e da memorização – e, portanto, as considerações aqui levantadas podem ser discutidas desde as primeiras classes com ingressantes.

2. Leitura musical à primeira vista.

2.1 Definição

Apesar de ser relativamente fácil a associação do termo *leitura à primeira vista* à uma execução imediata diante de uma partitura nova para o performer, não é tão simples a conceituação do que realmente seja ler 'de primeira'. O que mais diverge nas definições é o

⁴ Leitura métrica ou Leitura rezada (esse último termo mais utilizado na região Sul do Brasil) é a leitura dos nomes das notas, com sua duração, mas sem a entoação de alturas.

⁵ As práticas de solfejo se estabeleceram a partir do princípio de associação entre fonemas (sílabas, números ou letras) e alturas musicais (FREIRE, 2008); de modo cotidiano, solfejar é cantar as alturas e durações dos sons com seus respectivos nomes. Encontra-se também o termo *leitura cantada* para o mesmo procedimento, como vistos em Goldemberg (1995) e Silva (2010).

quanto o músico pode ser exposto anteriormente à peça desconhecida: se alguns segundos, minutos, ou até uma breve análise silenciosa (ver FIREMAN, 2010; LEHMANN e MCARTHUR, 2002).

Em contraposição a uma peça estudada, a leitura à primeira vista é um esboço sonoro em tempo restrito, em que são comuns erros de execução, em um acontecimento *'on line'* – diferentemente da performance memorizada ou *'off line'* (LEHMANN et al 2007). Entretanto, um mínimo de solicitação, é que a leitura imediata seja executada em um tempo e com uma expressão razoável, deixando de lado a mera decifração de notas; aliás, o menor espaço entre essa leitura e a performance ensaiada é o que pode identificar o leitor mais proficiente (LEHMANN e MCARTHUR, 2002).

2.2 Em qual situação a leitura à primeira vista acontece?

Como citado anteriormente, a leitura à primeira vista é requisito em situações de avaliação e/ou seleção em que o músico necessita demonstrar seu nível de fluência em leitura musical. Muitas vezes é solicitada também em gravações em estúdio, na experimentação de peças corais visando escolha de repertório, para músicos acompanhadores, segundo afirmam Lehmann e McArthur (2002).

Com foco na seleção e avaliação pode-se verificar o vestibular de ingresso ao ensino superior⁶ em que as instituições geralmente solicitam a realização da leitura à primeira vista (i) ao instrumento (da modalidade escolhida pelo candidato), bem como em boa parte das provas específicas de música (na área de Teoria e/ou Percepção Musical), nas quais é necessário também passar pelo (ii) exame de solfejo⁷.

Assim, numa rápida busca aos manuais de vestibular 2010 de três⁸ instituições brasileiras é possível encontrar:

(1). Orientações para todos os candidatos e instrumentos:

⁶ A diversidade de procedimentos e exigências de cada instituição de ensino é relativamente grande nas provas de habilidades específicas em Música e foge do objetivo deste artigo fazer um levantamento aprofundado.

⁷ Em muitas instituições é utilizado o sistema de solfejo do Dó-fixado, que segundo Freire (2008, p.116) “[...] foi estabelecido no séc XVIII, no período de formação do Conservatório de Paris, quando os músicos franceses passaram a designar as notas indicadas anteriormente por letras com as sílabas usadas por D’Arezzo. Esta prática musical se disseminou pelos países de língua românica, que serviram de parâmetro para a educação musical no Brasil e América Espanhola. Neste sistema, as sílabas são cantadas de acordo com as notas designadas na partitura sem indicações silábicas para as alterações (sustenidos ou bemóis), cada nota está vinculada aos parâmetros fixos da afinação, tendo como referência a afinação da nota lá, como por exemplo Lá=440Hz adotado nas práticas modernas”.

⁸ UNICAMP solicita leitura à primeira vista na Prova de instrumento e na realização do Solfejo, durante a Prova Oral de Percepção Musical; UFRGS também segue com a exigência dessa leitura nos momentos ao instrumento e solfejo; UFU solicita leitura à primeira vista apenas como solfejo. Links dos manuais de vestibular disponibilizados nas referências. ???

Correta leitura à primeira vista **ao instrumento**, contemplando de modo satisfatório a execução das alturas e a relação dos valores rítmicos e de dinâmica (todos os instrumentos). Correta leitura à primeira vista **entoada (solfejo)**, contemplando de modo satisfatório a manutenção da afinação e a relação dos valores rítmicos e de dinâmica (todos os candidatos). [vestibular UFRGS, 2010; grifos nossos].

PROVA DE PERCEPÇÃO MUSICAL ORAL. É uma prova individual e comum a todas as modalidades. A prova avalia a desenvoltura do candidato em **solfejo rítmico e melódico, entoação de intervalos e leitura musical (sem instrumento)**. PROVA DE INSTRUMENTO. [...] Basicamente, ela exige a execução de uma ou mais peças musicais, exercícios técnicos à critério da banca, e **leitura à primeira vista**. [...] [vestibular UNICAMP, 2010; grifos nossos].

PROVA DE LEITURA MUSICAL E TESTES AUDITIVOS. Trata-se de uma prova oral e individual para avaliar a percepção auditiva e a **leitura musical** do candidato. Constará de 5 (cinco) itens, que **explorarão memória melódica** e rítmica, afinação, **solfejos melódicos e leituras rítmicas**. A execução desses testes e solfejos será avaliada em 40 pontos distribuídos por uma banca examinadora. Não será necessário trazer material. [Manual do vestibular UFU, p.31, 2010; grifos nossos].

(2). Detalhes sobre a prova de leitura à primeira vista: *procedimentos* do candidato e *critérios* de avaliação:

Leitura à primeira vista: Uma leitura entoada (solfejo). O candidato deverá escolher um dos solfejos apresentados pela banca examinadora. **Após examinar a partitura do solfejo escolhido em silêncio, durante até um minuto, o candidato deverá executá-la**. O solfejo será avaliado a partir dos seguintes critérios: I) Melodia: correto solfejo da melodia, mantendo afinação, centro tonal estável, utilização do nome correto das notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si); II) Ritmo: correta realização dos ritmos, mantendo pulso básico e fluência. [vestibular UFRGS, 2010; orientações para candidatos ao curso de Canto; grifos nossos].

Embora esses sejam apenas alguns exemplos de informações expressas em manuais de vestibular, temos, em maior e menor grau, dados sobre como as instituições tratam a leitura à primeira vista, como a definem e a avaliam.

2.3 Visão e assimilação na leitura à primeira vista

Uma forte relação do instrumentista com a partitura é solicitada durante a leitura à primeira vista, revelando grande importância conferida à sua percepção visual e em como se processa a apreensão dos conteúdos. Vários estudos dos movimentos dos olhos têm sido realizados no campo da cognição e revelam que:

1) os olhos não captam a imagem de uma única vez, pelo contrário, se concentram numa pequena área (fóvea) e fazem muitas sucessivas 'fotos' para consegui-la (LEHMANN et al, 2007; LEHMANN e MCARTHUR, 2002; SMITH, 1994⁹ apud Lehmann e McArthur).

2) nossos olhos realizam maiores e menores movimentos discretos para ver uma imagem inteira, que são chamados *ocular saccades*¹⁰, num ritmo aproximado de 4 a 6 por segundo (LEHMANN e MCARTHUR, 2002); e, então, o cérebro constrói o que experimentamos como um todo coerente ou perfeita nitidez, através de conexões significativas pelo princípio da *Gestalt* (que se aplica para visão e som) (BREGMAN, 1990¹¹ apud Lehmann e McArthur).

3) esses pequenos saltos de um lugar para outro não são nem aleatórios nem sequenciais, mas dependem de (i) onde as coisas estão acontecendo, (ii) onde esperamos que elas aconteçam, (iii) quais informações estamos tentando extrair (LEHMANN et al, 2007).

4) as pausas entre esses movimentos são chamadas *fixações* e é nesse tempo que o nosso sistema de visão capta a informação. Através do *eye tracker* (rastreador de olhos) é possível estudar como as pessoas utilizam a atenção (GOOLSBY, 1994¹²; KINSLER e CARPENTER, 1995¹³; RAYNER e POLLATSEK, 1989¹⁴ apud Lehmann et al, 2007).

5) nossos sistemas perceptivos (auditivo e visual) operam com base em dois processos i) *data-driven (bottom-up)* – percebemos propriedades físicas do objeto: forma, tamanho, distância, ii) *conceptually-driven (top-down)* – que se conectam com elementos previamente aprendidos e armazenados na memória. Em leitura à primeira vista *data-driven* cuida da decodificação de dados quanto à afinação, duração, enquanto *conceptually-driven* permite o desenvolvimento de hipóteses sobre a estrutura do estímulo. “Esses dois processos e sua interação **são prováveis de serem desenvolvidos** com treino” (LEHMANN e MCARTHUR, 2002, p. 138, grifos nossos).

⁹ SMITH, F. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale, New Jersey: LEA, 1994. (5ed.)

¹⁰ Traduzido por Fireman (2010, p.33-34) como *movimentos sacádicos*.

¹¹ BREGMAN, A. S. *Auditory scene analysis: the perceptual organization of sound*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

¹² GOOLSBY, T. Profiles of processing: eye movements during sightreading. *Music Perception*, 12, p.97-123, 1994.

¹³ KINSLER, V.; CARPENTER, R. H. Saccadic eye movements while reading music. *Vision Research*, 35, p.1447-1458.

¹⁴ RAYNER, K.; POLLATSEK, A. *The psychology of reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.

Em geral, “melhores leitores à primeira vista necessitam de menores e menos *fixações* para assimilar e codificar o material para execução, porque eles são capazes de armazenar mais informação em uma *fixação*” (WATERS et al, 1997¹⁵ citado por LEHMANN e MCARTHUR, 2002, p.138-139), também examinam a partitura com maior eficiência, parecendo saber o que procuram.

Goolsby (1994) afirma que a exata localização da *fixação* dos olhos é dependente da experiência dos leitores. Em sua pesquisa com músicos mais e menos habilidosos durante a leitura de uma peça desconhecida verificou que os melhores leitores olharam ao redor, buscando por informações e voltando a lugares não reconhecidos de imediato, enquanto os menos proficientes olharam para cada nota consecutivamente, e ainda obtiveram erros.

Pesquisas sobre leitura de textos informam que não lemos todas as palavras e letras (como 'a' ou 'the' em inglês), e que focamos mais nos seus limites que nos centros delas (RAYNER e POLLATSEK, 1989, apud LEHMANN et al, 2007), apontando para a leitura por unidades de significado e não por peças ou elementos isolados; o que ocorre também na leitura de partitura.

Variados tipos de experimentos com músicos em situação de leitura têm revelado a dedução (pelo conhecimento prévio do sujeito e a vivência, familiaridade com o material) como fator importante nesse tipo de performance, correlacionando-a aos processos de memória (ver LEHMANN et al, 2007; SLOBODA, 1985b¹⁶; LEHMANN e ERICSSON, 1996¹⁷).

2.4. Os instrumentos e o material musical

Em geral, a leitura à primeira vista é um tópico muito pouco estudado especialmente no Brasil, embora recorrente nas práticas musicais cotidianas. É possível verificar que grande parte da literatura referente a esse assunto aborda nitidamente estudos e experimentações com pianistas, se comparada aos demais instrumentos (FIREMAN, 2010; LEHMANN et al, 2007). Por isso, é relevante destacar a tese de Fireman (2010) que investigou o desenvolvimento de violonistas¹⁸ nesse tipo de habilidade. O autor ofereceu diferentes materiais a grupos de alunos, um quadro de controle dos estudos e momentos de testes com gravação da performance em que professores chamados por juízes avaliaram o desempenho dos participantes. É rica a descrição de como os procedimentos escolhidos – pelo pesquisador e, por exemplo, pela ordem dos materiais e intensidade de investimento no

¹⁵ WATERS, A.J.; UNDERWOOD, G.; FINDLAY, J.M. Studying expertise in music reading: use of a pattern-matching paradigm. *Perception & Psychophysics*, 59 (4), p.477-488, 1997.

¹⁶ SLOBODA, J. A *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1985(b).

¹⁷ LEHMANN, A C.; ERICSSON, K. A. Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, 15, p.1-29, 1996.

¹⁸ Estudantes de violão do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

estudo entre os alunos – levam a refletir sobre a prática da leitura à primeira vista para este instrumento.

Embora Fireman (2010) tenha evidenciado a problemática dessa leitura entre violonistas, é cuidadoso lembrar que para alguns instrumentos a possibilidade de tocar a mesma nota (altura) em diferentes posições pode ser um complicador na leitura à primeira vista. Scarduelli (2009, p.126) observa na leitura ao violão o aspecto da digitação como uma das influências na interpretação do performer, já que a posição se fará mais coerente ao se compreender a peça musical num todo. Assim, o desafio inicial é planejar a maneira de realização, não a isolada ou mais fácil, mas numa aproximação com a “[...] tonalidade do trecho musical, ligado aos aspectos timbre, dinâmica e articulação, em uma abordagem sistêmica”, dessa forma, a digitação implica em uma escolha interpretativa.

É relevante dar atenção às especificidades e ainda discutir diferenças entre os diferentes âmbitos da performance (à primeira vista ou mais regularmente estudada). De certo modo, esse tipo de habilidade se mostra desafiante para quase todos que se envolvem com o trabalho de ler música, com diferenças na qualidade de execução devido à bagagem de cada um, às orientações recebidas e a alguns cuidados para essa prática.

Mas, há outros parâmetros, como as observações de Borusch (2008) que revela ter o aluno de piano mais dificuldade com a leitura à primeira vista do que estudantes de outros instrumentos. Em suma: por envolver duas pautas e, além disso, por serem de diferentes claves. Especialmente por essa razão é praticamente impossível visualizar todas as notas em apenas uma *fixação* (SLOBODA, 1991, p.70 apud BORUSCH) como na leitura de pauta simples. Se considerado o pianista de música de câmara ele ainda deverá ler a pauta do instrumento solista (CAMPANHÃ, TORCHIA, 1978 apud BORUSCH), deixando a atividade ainda mais complexa.

No campo da Percepção Musical as provas de solfejo à primeira vista são frequentes e podem vir a ser um desafio ainda maior, pois não são todos os estudantes que se propuseram a ter a voz cantada como seu instrumento de trabalho. Por isso, de modo prático, informar sobre o uso da voz, possíveis obstáculos para afinação e exemplos básicos de exercícios são fundamentais para construir um perfil vocal saudável. O estreitamento da leitura cantada e o processo de *audiação* segundo Edwin Gordon – tema muito bem explorado na dissertação de Silva (2010) – é outra direção de estudos que correlaciona e confirma a dinâmica entre tais aspectos.

Ademais, são importantes as considerações de Sobreira (2003), especialmente sobre a desafinação na fase adulta e as dicas significativas de seus entrevistados. Já com Santos et al (2003) é vista a estrutura pedagógica de Davidson e Scripp (1988c), criando

uma conscientização sobre as diferentes sub-habilidades presentes na realização do solfejo: 1. Identificação de notas; 2. Expressão rítmica; 3. Expressão de alturas – em um percurso que segue de uma natureza mais fragmentada para uma maior integração das dimensões, também qualitativamente, em termos da decodificação à expressão musical.

Sobre material musical, Sloboda (1991, apud BORUSCH; LEHMANN et al, 2007) tem apresentado em seus textos, estudos de pesquisadores (VAN NUYS e WEAVER¹⁹, 1943; WEAVER, 1943²⁰, 1973) em que se verifica que a estrutura musical influencia a leitura, ou seja, que o movimentos dos olhos na música homofônica geralmente segue padrões verticais como os acordes e, quando polifônica, por exemplo, com estruturas horizontais invocando zigzague de capturas (horizontais), como nas figuras 1 e 2 a seguir (de LOBODA, 1985, citado por FIREMAN, 2009, p.34):

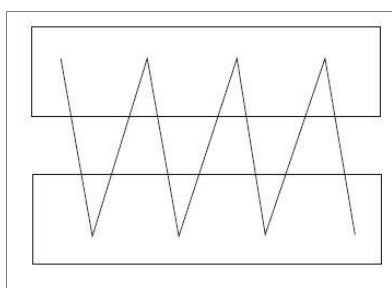


Figura 1: Música homofônica

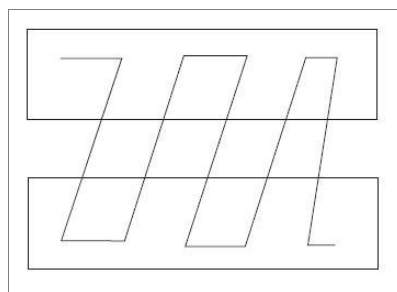


Figura. 2: Música polifônica

Autores têm revelado então que as obras musicais oferecem e evidenciam informações importantes para a dedução de alguns mecanismos de estruturação, agindo e colaborando na leitura durante a performance musical²¹. Nelas

[...] nós identificamos como sendo de um certo estilo ou compositor e contendo uma quantidade razoável de redundância (recorrência de material temático). Este fato nos permite construir certa **expectativa** sobre próximas seções, a qual reduz a quantidade de informação que nós temos que processar de uma vez e nos ajuda a **direcionar a atenção** para lugares relevantes da partitura. Por exemplo, ao ver o começo de uma escala, não iremos buscar notas em qualquer lugar da clave, mas em proximidade com a nota anterior, mais provável na mesma diagonal (LEHMANN et al, 2007, p. 116, grifos nossos).

¹⁹ VAN NUYS, K.; WEAVER, H. E. Memory span and visual pauses in reading rhythms and melodies. *Psychological Monographs*, n.55, p.33-50, 1943.

²⁰ WEAVER, H. E. A study of visual processes in reading differently constructed musical selections. *Psychological Monographs*, n. 55, p.1-30, 1943.

²¹ Aqui neste trabalho são tratadas as peças de música tonal.

Outra consideração importante, embora já conhecida empiricamente pela maioria dos músicos, é que a complexidade do material pode influenciar diretamente na velocidade e precisão da performance. Segundo Waters e Underwood (1998), citados por Fireman (2010, p. 36-37), em pesquisa acerca do movimento dos olhos de 22 participantes (11 iniciantes e 11 profissionais) em que leram excertos distribuídos em quatro categorias de exemplos, verificou-se que os *experts* leram o material 'tonalmente complexo' com menor velocidade e precisão que quando à frente dos materiais 'tonalmente mais simples'. Isso pode trazer questões interessantes sobre a organização da progressão dos conteúdos a serem lidos e sobre a prática de trechos ou passagens técnico-musicais não tão usuais no repertório dos estudantes.

2.5 Como desenvolver a leitura à primeira vista?

Questionando a ingressantes, uma vez ouvimos: '*não é por osmose²², né?*' Depois da descontração essa brincadeira nos pareceu pertinente se relacionada à falta de orientações para essa habilidade, às poucas pesquisas na área, às particularidades dos instrumentos; um conjunto de dificuldades que não esclarecem pontos na vida musical do aluno. Por isso, neste tópico há orientações que alguns autores têm apresentado em suas falas sobre o tema. Tais diretrizes terão sentido especial se forem realizadas com o intuito de 'testá-las', numa ótica investigativa sobre cada passo e aspectos levantados²³.

i) PROBLEMAS E SOLUÇÕES. Lehmann e McArthur (2002), no tópico '*problemas e soluções específicas de leitura à primeira vista*' afirmam que: 1. Problemas comuns na percepção de padrões envolvem frequentemente a má dedução da dimensão dos intervalos melódicos e harmônicos. Para isso indicam a verbalização de intervalos, escalas (sem se preocupar com ritmo) e identificação de padrões melódicos antes de tocar; 2. Problemas com a precisão rítmica podem ser enfrentados através de palmas nos ritmos (ou outras formas de movimentos corporais), escrever a contagem na partitura, desenho de linhas verticais que alinhem notas, leitura com metrônomo ou recurso MIDI, tocar em situações de acompanhamento ou conjunto ao vivo; 3. Problemas com execução de articulação e dinâmica podem, por exemplo, ser consequência da escolha de um músico iniciante de não atentar a esses detalhes e isso pode ser amenizado a partir do contato com gravações ou

²² Associação própria de um público que acaba de ingressar na faculdade e que precisou estudar com intensidade matérias como química, física, matemática e afins para estar na turma de Percepção 1. O termo osmose é um tipo de transporte passivo e significa a passagem do solvente de uma região pouco concentrada em soluto para uma mais concentrada em soluto, sem gasto de energia. Acesso internet em agosto de 2011, disponível em: <http://www.infoescola.com/biologia/osmose/>

²³ Um comentário que vemos como válido no desenvolvimento de habilidades musicais é o cuidado com outros fatores que podem auxiliar na organização do estudo de cada músico, desde as condições físicas, às psicológicas e temporais. É desenvolvido por Barry e Hallam (2002), por Santiago (2009), por exemplo, como estruturar e aproveitar com mais qualidade o momento de ensaio ou treinamento.

performances ao vivo que notam tais elementos. Se o problema for a atenção sobrecarregada, diminuir o andamento pode ser uma saída; 4. O problema mais comum é o retorno para corrigir erros e omissões, que pode ser resolvido forçando o músico a continuar tocando (executar somente as notas em tempos específicos exigindo que os olhos se concentrem nas notas futuras), tocar ao vivo ou com recursos como metrônomo, gravações e ler materiais mais difíceis. O autor adverte que esse processo de aprendizagem deve ser complementado com muita apreciação musical, que proporciona modelos estilísticos e idiomáticos com os quais a partitura possa ser comparada.

ii) AÇÕES GERAIS. Sloboda (2005²⁴, citado por FIREMAN, 2009, 36-37) menciona e argumenta cinco diretrizes para proficiência em leitura: 1. Ter conhecimento musical de forma, estilo e 'linguagem' e ainda praticar memorização da partitura, improvisação, dar continuidade ao tema e harmonização, 2. Familiarizar-se com a associação entre a nota escrita e o movimento da mão ao instrumento, mas também ter a música 'na cabeça', 3. A leitura em unidade deve substituir a leitura 'nota a nota', evidenciando a familiaridade com estruturas e discurso musical, 4. Desenvolver sensibilidade musical antes de se direcionar ao treinamento da leitura (pouca bagagem musical trará poucas deduções), 5. Ao professor, criar situações apropriadas que solicitem a leitura para seus alunos, oferecendo oportunidade de satisfazer aspirações musicais e sociais.

iii) AÇÕES DETALHADAS. Gerle (1983, p.66-67) aponta ações básicas de atenção para (I) *antes da performance* – 1. Notar compositor, obra (reconhecimento de estilo, época), 2. Indicação de tempo/metrônomo, 3. Tonalidade, 4. Fórmula de compasso (decidindo como irá contar), 5. Marcas de dinâmica, 6. Indicações de expressão, 7. Mudanças de andamento, fórmula de compasso, repetições, 8. Passagens rítmicas difíceis (cante em sua mente), 9. Faça da mesma maneira com os prováveis problemas de entonação, 10. Busque por possíveis problemas, passagens difíceis para cordas, etc. (II) *durante a performance* – 1. Mantenha-se tocando, 2. Mantenha contagem num ritmo constante, 3. Leia grupo de notas, passagens inteiras, note padrões, 4. Observar contornos e marcas de articulação, obedecendo a dinâmicas e expressão, 5. Fique alerta para erros comuns como sustenido e bemol no mesmo compasso, 6. Saiba a localização exata de cada nota que você está tocando, 7. Olhe para os retornos de frases, modulações e cadências conhecidas, 8. Olhe e leia mais à frente (dividindo sua atenção entre o que você toca e a projeção para a próxima passagem), 9. Na leitura em grupo esteja ciente do que outros estão tocando e ouça se a sua parte se caracteriza solo ou acompanhamento, 10. Leia e toque a música, não apenas as notas.

²⁴ SLOBODA, J. *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

3. Memorização e prática musical.

A capacidade de memória bem desenvolvida é geralmente associada a feitos extraordinários, que chamam muita atenção e geram especulações de diferentes naturezas. Mas, pesquisas mais recentes em Psicologia têm encontrado caminhos para melhor compreensão dos processamentos das informações em música – mais frequentemente com foco em pianistas – embora, em geral, ainda sejam escassas (AIELLO e WILLIAMON, 2002).

Autores que tratam de estudos em leitura à primeira vista, performance, improvisação, entre outros, em maior ou menor grau, têm considerado a importância e a influência da memória na realização dessas diferentes atividades no meio musical. Por isso, seguem noções sobre alguns estudos pioneiros e fatores acerca da memória humana.

3.1. Memória: alguns caminhos conhecidos

É conhecido no contexto da Psicologia que o processo da memória se subdivide em três estágios pelos quais os estímulos ou informações são percebidos, processados e armazenados: (1) *memória sensorial de curto prazo*, que dura frações de segundo; e, por meio da atenção, a informação selecionada caminha para a (2) *memória de curto prazo*, onde pode ficar por diferente período de tempo. Se o conteúdo é significativamente exercitado ou ativamente agrupado, ele pode ser transferido para a (3) *memória de longo prazo*, onde a informação pode ser recuperada – até mesmo depois de um longo tempo (LEHMANN et al, 2007, p.113); também ver FIREMAN, 2010, p.44-45).

Dessa forma, é possível observar que o desenvolvimento da atenção seletiva²⁵ é elemento importante para o aprendizado e para a lembrança, pois:

[...] demanda a presença de uma atividade interna voluntária e **intencional**, guiada pelo **interesse** e a concentração, incluindo estados internos de desejo e curiosidade. Este tipo de atenção ativa leva implícito o **esforço** do sujeito (CURI, 2002, p.24, grifos nossos).

Mas é igualmente importante notar que o exercício do que foi aprendido é fundamental para que ele se mantenha disponível quando sua recuperação for necessária²⁶.

²⁵ Uma das formas de atenção segundo Gaddes e Edgell (1994), que também estudaram a atenção *sustentada* (vigilância) e a atenção *dividida* [autores citados por CURI, 2002, p.24].

Foi por meio dos estudos clássicos de Ebbinghaus (1885-1964) que se tomou conhecimento sobre a relação entre o armazenamento na memória e o tempo de aprendizado. A 'curva do esquecimento de Ebbinghaus' explica que há um declínio acentuado na assimilação do conteúdo até 10 horas depois do aprendizado original e, posteriormente, um declínio mais gradual nas semanas seguintes (AIELLO e WILLIAMON, 2002).

Por isso, “a implicação prática imediata para qualquer estudante é que o material deve ser estudado logo após ele ter sido aprendido, para evitar esse rápido esquecimento” (AIELLO e WILLIAMON, 2002, p.169), apesar de atualmente estarmos cientes que a curva de Ebbinghaus não tem a mesma proporção de declínio para todos os tipos de informações (PERGHER e STEIN, 2003).

Já Bartlett (1932²⁷), outro pioneiro no campo da memória, pesquisou os tipos de informação e a quantidade de estudo necessária para memorização, baseando suas investigações em palavras, histórias (desconhecidas) como estímulos e solicitando a lembrança depois de vários períodos de tempos. Com isso, descobriu que a recordação dos sujeitos:

[...] geralmente era caracterizada por omissões, simplificações e transformações, então demonstrando que a memória é geralmente vaga e incompleta. Em sua maioria, os erros dos participantes mudaram a história para uma mais familiar e convencional. Bartlett foi capaz de mostrar, portanto, como os indivíduos são capazes de **preencher** a lacuna da memória pela **dedução** lógica (AIELLO e WILLIAMON, 2002, p.169-170; grifos nossos).

Além da dedução, outro fator relevante é a busca do cérebro humano por padrões que permitam processar várias informações ao mesmo tempo. Os dados ou estímulos percebidos são agrupados em unidades de significado, os *chunks*, que ligam nossa percepção ao conhecimento prévio armazenado.

Lehmann et al (2007) afirmam que os *chunks* são as menores unidades de significado e uma seção musical provavelmente tem vários *blocos* – *chunks*, mas seu tamanho é variável e depende do nível de *expertise* dos indivíduos. Durante a leitura musical a medida dos *chunks* pode ser verificada pelo intervalo perceptivo chamado *eye-hand span*, ou '*olho-mão*²⁸', que é o 'atraso' entre o local da execução e a exata localização

²⁶ Fala-se aqui sobre o esquecimento como fator limitante na performance musical, embora seja esclarecedor lembrar que muitos autores estudam os benefícios do esquecimento na abstração, imaginação, elaboração mental de conhecimentos genéricos, tal como advertido por Pergher e Stein (2003).

²⁷ BARTLETT, F.C. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press, 1932.

²⁸ “Tradução de Beatriz e Rodolfo Ilari para *eye-hand span*” (SLOBODA, 2008), citado por Fireman (2010, p.19).

dos olhos (que estão mais à frente). Esse intervalo pode variar entre 3 a 7 notas em leituras melódicas para leitores menos e mais proficientes (SLOBODA, 1984; GOOLSBY, 1994, citados por LEHMANN e MCARTHUR).

Então, “este processo *chunking* permite uma rápida categorização dos padrões de domínio específico e contam para a rapidez com os quais experts reconhecem o elemento chave numa situação problema” (AIELLO e WILLIAMON, 2002, p.4). Lehmann et al, 2007, p.112, exemplificam em música:

[...] O significado musical, algo similar na gramática da linguagem falada, é também ativado pela estrutura **regular** e previsível da música. A sequência e a probabilidade de certos eventos nos **ajudam** a estabelecer significado – por exemplo, que a sétima de dominante resolve na tônica, que a maioria das melodias tem de quatro a oito compassos, ou que há certos **padrões** táteis na formação de acordes ao teclado (grifos nossos).

Para reconhecer padrões e fazer uso do processo de recuperação da memória é preciso conhecimento prévio e familiaridade com o material. Neste sentido, sabendo que a presença de peças de música contemporânea é menos frequente em recitais, observamos pesquisas de Aiello (1999), Miklaszewsky, (1995) e Bernstein (1981), ambos citados por Aiello e Williamon (2002, p.175). Tais pesquisas revelam que pianistas de concerto têm mais dificuldades de memorizar composições atonais que a música tonal e, de certa forma, precisam criar suas próprias associações e estratégias para conseguir realizá-las.

Aliás, para memorizar uma peça musical, Matthey (1913,1926), Hughes (1915) e Giesecking e Leimer (1932,1972), citados por Aiello e Williamon, p.167, lembram os tipos de memória e enfatizam três principais caminhos: *auditivo*, *visual* e *cinestésico*²⁹. Sendo: 1) *Memória auditiva*: que habilita imaginar os sons da peça, antecipar eventos e avaliar simultaneamente o progresso da performance; 2) *Memória visual*: permite visualizar as imagens das páginas e aspectos envolvidos com o tocar, por exemplo, a lembrança das posições das mãos, dedos, a aparência dos acordes tocados e padrões sobre o teclado; 3) *Memória cinestésica*: possibilita execução de complexas sequências motoras de forma automática (mecânica).

²⁹ Matthey (1913,1926), Hughes (1915) e Giesecking e Leimer (1932,1972) ainda advertem que a memorização é possível sem conhecimento da estrutura da música, mas que a memória auditiva, visual e cinestésica podem não funcionar adequadamente sem esse conhecimento.

3.2 Questões sobre o ensino-aprendizagem

Mesmo com o foco dos estudos em Cognição, há observações de autores e resultados de pesquisas que trazem argumentos que podem contribuir para ações em Educação Musical, pois alertam sobre falta de questionamento em relação às estratégias de estudo, o desempenho da performance, a falta de comunicação entre aulas de instrumentos e as aulas teóricas, entre outros.

Por exemplo, Aiello (2001, citada por Aiello e Williamon, 2002) ofereceu as mesmas peças de piano para estudantes intermediários e instrumentistas experientes memorizarem e verificou que esses últimos descreviam mais e com mais detalhes as suas formas de memorizar, citando a estrutura musical da obra, aspectos da memória (visual, auditiva ou cinestésica), conceituando a composição e interligando seções com coerência – como forma de se organizarem para iniciar e parar no começo delas em vez de qualquer ponto da peça. Já os estudantes tiveram mais dificuldade em relatar suas ferramentas e afirmaram contar com sua memória habitual.

Isso pode sugerir que, em geral, discussões sobre como memorizar música não tendem a ocupar uma parte considerável da aula de música. Muitos estudantes de piano memorizam pelo hábito (após terem alcançado um bom nível de proficiência técnica), frequentemente não questionam como memorizam e ainda, professores de piano, ao ver a peça memorizada geralmente não questionam como o objetivo foi obtido (AIELLO e WILLIAMON, 2002).

Outro ponto também observado é a falta de conexão entre aulas de instrumento e as aulas teóricas, pois “[...] é como se muitos estudantes compartimentassem o que aprendem nas aulas de teoria, análise, e em suas aulas de piano em domínios separados, não enxergando que há denominadores comuns para o conhecimento musical” (AIELLO e WILLIAMON, 2002, p.176-177); neste caso, a contribuição dos professores é enfatizar aos estudantes do estreito relacionamento entre performance e teoria, sobretudo para memorização (ver GHAFIN e IMREH, 1997; GIESEKING e LEIMER, 1932, 1972; HALLAM, 1995, 1997; MARCUS, 1979; MATTHAY, 1913, 1926, apud AIELLO e WILLIAMON).

Além disso, alguns autores destacam a importância da percepção musical, do escutar ao fazer música, como fator essencial (Giesecking e Leimer, apud AIELLO e WILLIAMON): “não há nada mais fatal para nosso senso musical, do que nos permitirmos – por hora – ouvir sons musicais sem escutá-los”, já que uma audição efetiva implica em uma pré-audição da música. Enfim, seja a música ouvida internamente de memória, lida na partitura ou escutada, estudantes devem estar cientes que toda execução sempre envolve audição (MATTHAY, 1913, p.5).

Então, como memorizar?

Tal como no subtítulo de leitura à primeira vista, aqui vão algumas ações para memorização, que se baseiam em pesquisas com foco em pianistas, mas que podem ser úteis e verificáveis em outros instrumentos, tal como Aiello e Williamon (2002, p.178-179) organizaram em duas categorias, de preparação cognitivo-musical e de estímulos práticos:

i) ANÁLISE DAS PEÇAS. 1. Descreva e analise a peça em sua macro e microestrutura; 2. Aprenda a marcar a peça; 3. Destaque e descreva os padrões melódicos e rítmicos; 4. Use marcações de diferentes cores; 5. Discuta detalhes da estrutura harmônica; 6. Marque pontos de tensão e resolução da peça; 7. Descreva estratégias para memorizar esta peça explicando o porquê; 8. Memorize por seções.

ii) PERFORMANCE. 1. Pratique cada mão separadamente e descreva o que cada uma precisa tocar; 2. Ensaie a peça mentalmente; 3. Cante os vários temas ou vozes; 4. Toque em tempo lento refletindo sobre a estrutura da peça; 5. Mude o ritmo, tempo e o gesto da música; 6. Aprenda a improvisar no estilo.

Verificamos que os autores foram muito felizes em mencionar o trabalho mental e o prático como 'setores diferentes', mas que se complementam na questão da memória e, por conseguinte, na realização musical. Talvez esse tipo de estreitamento possa trazer mais consciência sobre a importância conferida à atenção e ao exame da partitura antes da execução – evitando ratificar que uma boa leitura é para poucos e que pouco se pode fazer para melhorá-la, bem como acerca da memória.

4. Considerações Finais.

É possível verificar a importância dada à habilidade de leitura imediata como meio para verificação da fluência em leitura musical³⁰ em diferentes contextos que, em Percepção Musical, perpassa pela seleção de ingresso nos ambientes formais de ensino e, ainda, através do solfejo durante as avaliações – para o cumprimento das matérias na graduação.

Por isso, conhecer aspectos da leitura à primeira vista, algumas particularidades dos instrumentos, do material musical e demais itens apontados por autores – como reconhecimento de padrões e uso da memória, familiaridade com estilos, forma, por

³⁰ Como tema a ser explorado, é o aferimento da fluência em leitura musical com deficientes visuais, que se mostra ainda mais intimamente ligada leitura e à memorização de trechos. Bonilha (2006, p.24-32) em "Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios da musicografia Braille nas perspectivas de alunos e professores", expõe características e alerta sobre o redimensionamento de critérios para esse público. Ver mais em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000380211>

exemplo – além dos conhecimentos técnico-musicais, pode ser um encaminhamento significativo, numa abordagem com maior subsídio nas aulas de Percepção Musical.

Vimos que para avançar nos estágios da memória (até a de logo prazo) a atenção seletiva é fundamental, e ainda, a prática dos materiais aprendidos. Outro ponto importante é a observação dos diferentes tipos de memória (auditiva, visual e cinestésica) que pode trazer dados e argumentações na escolha de estratégias de estudo pessoal.

Pesquisadores enfatizam para desenvolvimento da memória a importância da análise como ferramenta, seja desde observações estruturais a outras mais minuciosas sobre o material. Entretanto, também sugerem ações práticas como cantar temas, fazer o ensaio mental da peça, a improvisação no estilo, entre outros. Isso confirma a relevância da conexão com outras disciplinas e saberes no âmbito musical.

Embora muito ainda se possa investir nesses assuntos, essas informações contribuem para que haja outros questionamentos acerca dos processos de leitura, performance e aprendizagem musical que, além de instigantes, podem ajudar alunos e professores na criação de ambientes mais consistentes de realização musical. Sobretudo, se lembrarmos da preocupação de docentes brasileiros com a atualização de suas atividades para a disciplina (OTUTUMI, 2008).

O intuito é considerar que a aproximação de estudos da Cognição Musical pode promover reflexões significativas para o campo Pedagógico da área, incentivando outras perspectivas e uma possível melhoria nas práticas e no desempenho de todos na sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

AIELLO, R.; WILLIAMON, A. Memory. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E. *The science and Psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002.

BARRY, Nancy H.; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richar; McPherson, Gary E. *The science of psychology of music performance: creatives strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002. p. 151-165.

BORUSCH, Denise Silvia. *Da leitura de partituras musicais à transcrição/arranjo para conjuntos de câmara*. 2008. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CURI, Nicolas Medina. *Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem*. 2002. 135f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FIREMAN, Milton Casado. *Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo*. 2010. 224f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

_____. O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *Revista Musifal*, Maceió, ano 1, n.01, p.32-38, 2009.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 113-126, jun. 2008.

GERLE, Robert. *The Art of Practicing the Violin*. Londres: Stainer & Bell, 1983.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre a leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. 1995. 139p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LEHMANN, A.C.; McARTHUR, V. Sight-reading. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E. *The science and Psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. Cap.9, p.134-149.

LEHMANN, A.C.; SLOBODA, J.A.; WOODY, R.H. Reading or Listening and Remembering. In: *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press, 2007.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. 239f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas Unicamp, Campinas, 2008.

PERGHER, Giovanni Kuckartz; STEIN, Lilian Milnitsky. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. *Psicologia*. USP, São Paulo, v. 14, n. 1, 2003.

SANTOS, Regina Antunes T. Dos; HENTSCHE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista da ABEM*, Porto Alegre / RS, v. 9, p. 29-41, setembro de 2003.

SANTIAGO, Diana. Estratégias e técnicas para a otimização da prática musical: algumas contribuições da literatura em língua inglesa. p.137-157. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane. (Org). *Mentes em Música*. Curitiba: UFPR, 2009.

SCARDUELLI, Fabio. *Khamailleón*: fantasia para violão e orquestra de Almeida Prado. 2009. 308f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas Unicamp, Campinas, 2009.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura cantada*: um caminho para a construção da audição no músico profissional. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas Unicamp, Campinas, 2010.

SOBREIRA, Silvia. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

VESTIBULAR UFRGS 2010. Instruções para candidatos. Detalhes no link abaixo, acesso 20 agosto 2011:

<http://www.artes.ufrgs.br/graduacao/musica/provas-especificas/Canto%20-%20CV%202010.pdf>

VESTIBULAR UNICAMP 2010. Instruções para candidatos. Detalhes no link abaixo, acesso 20 agosto 2011: http://www.comvest.unicamp.br/vest2010/manual/apt_musica.html

VESTIBULAR UFU 2010. Instruções para candidatos. Detalhes no link abaixo, acesso 20 agosto 2011: <http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20101/PS20101-ManualCandidato.pdf>