

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO EM MÚSICA

MEMORIZAÇÃO E ESTUDO COM GUIAS DE EXECUÇÃO NA PEÇA *IMAGE*, DE  
EUGÈNE BOZZA

MICHELE IRMA SANTANA MANICA

RIO DE JANEIRO, 2015

MEMORIZAÇÃO E ESTUDO COM GUIAS DE EXECUÇÃO NA PEÇA *IMAGE*, DE  
EUGÈNE BOZZA

por

MICHELE IRMA SANTANA MANICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Professor Dr. Sérgio Azra Barrenechea.

Rio de Janeiro, 2015

M278  
Eugène

Manica, Michele Irma Santana.  
Memorização e estudo com guias de execução na peça *Image*, de

Bozza / Michele Irma Santana Manica, 2015.  
98 f. ; 30 cm + 1 DVD

Estado

Orientador: Sérgio Azra Barrechea.  
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do

do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Bozza, Eugène, 1905-1991 - *Image*. 2. Música – Memorização. 3. Flauta. 4. Guias de execução. 5. Música pós-tonal. I. Barrechea, Sérgio Azra. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.



## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu professor orientador Dr. Sérgio Barrenechea, pela orientação no desenvolvimento desta pesquisa e com a flauta.

Aos professores do PPGM da UNIRIO, por compartilharem seu conhecimento, contribuindo para a realização deste trabalho.

À CAPES pela bolsa de estudos concedida, essencial para a realização desta pesquisa.

À minha querida família e aos meus primos e tios, que sempre foram presentes e carinhosos comigo. Mas, obrigada em especial aos meus pais, pelo apoio, carinho e amor incondicionais, por serem sempre exemplos de seres humanos. Sei que tenho muita sorte por ter vocês ao meu lado. Não posso deixar de agradecer, individualmente, ao meu irmão Solon. Ter um irmão que, além de melhor amigo, também é flautista, é um privilégio. Obrigada por ser um exemplo como músico e como pessoa. Sem dúvida, esta dissertação também é fruto de todas as nossas conversas, experiências e conhecimento compartilhados durante todos esses anos.

Ao meu namorado Eduardo, que viveu todo o processo de elaboração deste trabalho comigo como colega, amigo e companheiro. Certamente, seria mais difícil mudar de cidade e ficar distante da minha família sem ele. Agradeço, especialmente, por estar ao meu lado nos momentos difíceis com calma e paciência incomparáveis.

Aos amigos e amigas distantes que, de uma forma ou de outra, sempre se fizeram presentes. Obrigada por me apoiarem e dividirem suas vidas comigo.

Aos colegas e amigos que fiz durante o curso, com os quais também aprendi muito e tornaram esse período mais divertido.

MANICA, Michele Irma S. *Memorização e estudo com guias de execução na peça Image, de Eugène Bozza*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Este estudo apresenta uma experiência do uso do modelo de guias de execução desenvolvido por Chaffin *et al.* (2002), na memorização de *Image* de Eugène Bozza, para flauta solo. Para fundamentar este estudo, foi levantada a bibliografia referente ao modelo de guias de execução, bem como são apresentados estudos que explicam o funcionamento da memória e as operações realizadas pelo cérebro durante a aprendizagem e o armazenamento das informações estudadas. É apresentado um relato de experiência da autora que inclui registro escrito das sessões de estudo, análise da obra e gravações das *performances* públicas. A pesquisa comprovou eficácia do modelo para a memorização e organização do estudo.

**Palavras-chaves:** Memória. Guias de execução. Música pós-tonal

MANICA, Michele Irma S. *Memorization and study by performance cues applied to Eugène Bozza's Image*. 2015. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

### **ABSTRACT**

This study presents an usage experience of the performance cues model, developed by Chaffin, on the memorization of Eugène Bozza's *Image*. To fundament this research, a literature survey on the implementation model of those cues is exposed, and other studies explaining how memory works and operations by the brain during learning and the storage of information on memory. Also, presents the author's experience, which includes record of study sessions, analysis of the piece and recordings of public performances. The research has shown efficacy of this model for the organization and storage of the study.

**Keywords:** Memory. Performance cues. Pos-tonal music.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Tipos de memória.....	22
FIGURA 2: Modelo triangular de representações internas.....	28
FIGURA 3: GEs básicos marcados em laranja.....	59
FIGURA 4: Introdução.....	60
FIGURA 5: GE básico “u” marcado em laranja.....	60
FIGURA 6: GEs básicos <i>straccatos</i> no final das ligaduras marcados em laranja.....	60
FIGURA 7: Apresentação do dórico em Mi na parte A.....	61
FIGURA 8: OCT 1,2 começa a ser apresentada.....	62
FIGURA 9: Sequências de terças nos compassos 11 e 12.....	62
FIGURA 10: Efeito de contraponto no compasso 14.....	63
FIGURA 11: <i>Codetta</i> e <i>cadenza</i> 1.....	64
FIGURA 12: Parte <i>B</i> .....	65
FIGURA 13: Rememoração de <i>B</i> e <i>A'</i> .....	66
FIGURA 14: Coda.....	67
FIGURA 15: Articulações.....	68
FIGURA 16: Parte A trecho com <i>staccato</i> .....	68
FIGURA 17: Parte A' trecho com ligadura.....	68
FIGURA 18: Final da segunda <i>cadenza</i> .....	72
FIGURA19: Escala descendente <i>codetta</i> .....	72
FIGURA 20: Acréscimo de GEs expressivo na parte A.....	73
FIGURA 21: GEs pontos de troca no compasso 59.....	73
FIGURA 22: GEs interpretativos na segunda versão da partitura.....	74
FIGURA 23: Escala cromática ascendente da primeira <i>cadenza</i> .....	75
FIGURA 24: GE básico “u francês”.....	75
FIGURA 25: GE básico “P” grafado a lápis na parte de cima da partitura.....	77
FIGURA 26: GE básico “o” marcado em laranja.....	78
FIGURA 27: GE básico “u” marcado em laranja.....	79
FIGURA 28: GE básico.....	79



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Primeira versão dos GEs.....	70
GRÁFICO 2: Segunda versão dos GEs.....	73
GRÁFICO 3: Terceira versão dos GEs.....	76
GRÁFICO 4: Evolução dos GEs durante o estudo.....	77
GRÁFICO 5: Comparação entre os GEs.....	78
GRÁFICO 6: Visualização temporal de GEs.....	80

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 MEMÓRIA E EXECUÇÃO MUSICAL.....	19
1.1 Estudos sobre a memória.....	20
1.2 Tipos de memória.....	21
1.3 Natureza associativa da memória.....	24
1.4 Memória musical e representação da obra.....	25
1.5 Prática deliberada.....	30
1.6 Prática mental.....	32
2 GUIAS DE EXECUÇÃO.....	35
2.1 Classificação dos guias de execução.....	38
2.2 Trabalhos com os guias de execução.....	39
3 ESTUDO E MEMORIZAÇÃO DE <i>IMAGE</i> , DE EUGÈNE BOZZA.....	55
3.1 Análise com a teoria dos conjuntos: principais conceitos.....	56
3.2 Análise da obra e decisões interpretativas.....	58
3.3 Processo de estudo e execuções públicas.....	67
3.3 Marcação dos guias durante o estudo da peça.....	70
3.4 Combinação entre guias.....	78
CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS:.....	83
ANEXOS:.....	89

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma experiência do uso do modelo de guias de execução desenvolvido por Chaffin na memorização de uma peça pós-tonal. Para tanto, foi escolhida uma obra que se enquadra nessas características: *Image* do compositor francês Eugène Bozza (para flauta solo). A pesquisa tem como objetivo apresentar e sugerir estratégias de estudo aos flautistas e demais músicos que busquem aperfeiçoar a aprendizagem e a memorização de peças pós-tonais. Para tal, foi levantada a bibliografia referente ao modelo de guias de execução, bem como são apresentados estudos que explicam o funcionamento da memória e as operações realizadas pelo cérebro durante a aprendizagem e o armazenamento das informações estudadas na memória.

A investigação parte da hipótese de que o uso dos guias de execução pode ser uma estratégia efetiva para o aprendizado e a memorização de peças pós-tonais. Como ver-se-á no decorrer desta pesquisa, a maior parte dos estudos, realizados com o modelo de guias de execução, foi primeiramente planejado para piano solista e obra tonal. Apesar de ainda predominarem pesquisas com pianistas, já se encontram diversos trabalhos utilizando os guias em diferentes contextos musicais, como música de câmara e peças contemporâneas. No entanto, nenhum deles com instrumento de sopro, o que valoriza e proporciona originalidade à abordagem do presente estudo. Outro aspecto relevante, para a realização deste estudo, é que os estudantes de música não possuem uma exposição tão constante ao sistema pós-tonal (início do século XX) quanto em relação ao sistema tonal, pois este último possui longa tradição (mais de três séculos) dentro do meio musical.

A fim de verificar a hipótese levantada, foi realizado um estudo com o uso do modelo de guias de execução durante um ano por esta pesquisadora, que contou com três execuções públicas. Soma-se às experiências deste estudo, relatadas nesta pesquisa, o aporte teórico levantado nas demais pesquisas que utilizam o mesmo modelo. Para orientar os questionamentos da investigação, foram formuladas perguntas norteadoras às quais se relacionam com cada um dos capítulos elaborados:

- 1- Qual a relação entre a memória e a execução musical?
- 2- O que são guias de execução?
- 3- Como aplicar o modelo de guias de execução no estudo de uma peça pós-tonal?

As questões remeteram à necessidade de contextualizar este estudo dentro do

campo de pesquisa da *performance* musical no país. Para tal, segue um breve panorama dessa área no Brasil, com a finalidade de ilustrar como a presente investigação se insere dentro dos esforços realizados pelas demais pesquisas que buscam compreender a *performance* musical em toda sua complexidade.

Nos últimos anos, é possível observar um crescente interesse nas pesquisas sobre a *performance* musical no Brasil, como podemos ver, entre outros dados, pelo número de publicações em congressos, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). As pesquisas em *performance* passaram a representar de 7,7% a 20,2% do total de trabalhos apresentados na ANPPOM entre 1990 e 2012. O surgimento em 2011 da Associação Brasileira de Performance Musical (Abrapem) (BORÉM e RAY, 2012) também demonstra a crescente atenção dada a essa área. Nos principais congressos e publicações em revistas, constam temas, como desenvolvimento de habilidades, cognição musical, estratégias de aprendizado, entre outros. Muitos desses estudos são feitos em interface com outras áreas do conhecimento pela cooperação entre músicos, médicos e psicólogos, entrelaçando informações que podem vir a colaborar, efetivamente, no processo de preparação da *performance* e a compreensão desse processo. O tema da presente pesquisa e a execução musical de memória se localiza nessa interface entre áreas do conhecimento, e tem sido alvo de recentes pesquisas.

Segundo Aiello e Williamon (2002), os grandes virtuosos do século XIX, como Clara Schumann, Liszt e Paganinni, são apontados, na tradição da música de concerto, como precursores da cultura da *performance* de memória. Desde então, a execução sem partitura vem se tornando cada vez mais comum e obrigatória em certos nichos e ocasiões dessa tradição, como em concursos, por exemplo. Essa prática se disseminou de tal forma, no meio da música de concerto, que hoje já não é mais incomum vermos até mesmo maestros regendo peças elaboradíssimas, como uma sinfonia de memória. Em alguns casos, a *performance* de memória já é prerrogativa do instrumento, como no piano ou violão, em que esse hábito tem também motivos práticos, já que evita a incômoda presença de um virador de páginas. O fato é que a execução de memória deixou, há muito tempo, de ser referência aos instrumentistas virtuosos, descendo dos palcos dos grandes recitais e invadindo as salas de aula de conservatórios e universidades.

Entretanto, a memorização ainda não é um tema comum de discussão entre flautistas, embora seja uma prática recorrente entre músicos que tocam outros instrumentos, como violino, violão e, principalmente, piano. O que se pôde observar, nos diferentes estudos utilizados nesta pesquisa, é que a ampla maioria desses são voltados

e/ou feitos por/para pianistas. O mapeamento de pesquisas sobre o tema no nosso país deixa isso evidente, visto que Carvalho *et al.* (2005), Barros (2008), Aquino (2010), Bragagnolo (2014) e Gerber (2012) são estudos voltados para o piano.

Ao tratar da execução musical, Ginsborg (2008) contextualiza o uso constante da partitura na música de concerto em divergência a outros gêneros musicais devido à preocupação com o texto musical. Essa preocupação não é exclusiva da música de concerto, todavia esse é o foco da presente pesquisa e, por isso, os autores abordados trazem opiniões referentes à música de concerto. Como visto, a tradição das execuções de memória está relacionada aos virtuosos, porém é uma prática cada vez mais presente nas escolas de música e em concursos. Opiniões sobre os benefícios da execução memorizada são divergentes. Nas discussões sobre o tema, é constante ouvir, em discursos favoráveis, os argumentos de que essa prática permite uma maior interação com o público e um melhor domínio da peça. No entanto, esse tipo de execução pode representar um trabalho penoso para muitos músicos, principalmente em situações de grande pressão, como em uma prova ou um recital, o que, naturalmente, conduz a questionamentos sobre as reais vantagens que essa prática possa oferecer.

Para tentar esclarecer algumas dessas questões, Williamon (2002) fez uma investigação sobre os benefícios que a execução de memória pode proporcionar. O artigo descreve uma pesquisa em que foram apresentados vídeos de um violoncelista tocando prelúdios de Bach em diferentes situações de execução para plateias mistas que continham músicos e leigos. Foram apresentados quatro vídeos, neles o músico executava a mesma peça nas seguintes circunstâncias: com partitura; sem partitura; com a partitura, mas com a câmera colocada de maneira em que não era possível ver a estante; e, por fim, apenas com a estante sem a partitura. O público deveria responder diversas perguntas sobre cada uma dessas diferentes situações. Todas as questões respondidas pelo público foram afirmativas em favor da execução de memória, sendo as melhores avaliações relativas à comunicação, liberdade e convicção na *performance* dadas pelos participantes que eram músicos. Ou seja, os resultados da pesquisa corroboraram com a tese de que *performance* de memória permite maior aproximação entre o músico e o público. Embora relevante, a pequena amostra, utilizada na plateia, não permite que se faça generalizações, mas uma vez que as formalidades do gênero erudito tornam essa distância mais marcante que nos demais gêneros musicais; cabe ao intérprete amenizá-la.

Recentemente, foram publicadas críticas musicais nos jornais *The Telegraph* e *The*

*New York Times* discutindo a questão da execução de memória. O fato de esse tema ser assunto nesses importantes jornais, de grande circulação e renome, por si só demonstra o espaço relevante dessa discussão no meio musical. Ambos os autores, Stephen Hough (2011), pianista, compositor e escritor britânico e Anthony Tommasini (2012) criticam o que chamam de um “protocolo tradicional” da música de concerto, no qual o artista deve executar de memória conforme a prática iniciada por Liszt. Hough ressalta que essa prática fez com que diversos artistas abandonassem os palcos, prematuramente, por se sentirem inseguros quanto à execução de memória e cita, entre eles, nomes como Glen Gould e o próprio Liszt, que, em carta, nega o convite para um recital devido, entre outros motivos, não acreditar que seria capaz de tocar de memória, o que provavelmente lhe seria exigido pelo público. Ao final, ambos os autores afirmam que a execução de memória é importante e tem papel fundamental para o desenvolvimento do músico, embora sustentem que ela não deva ser obrigatória, e que tocar com a partitura não compromete o resultado final da *performance*. Para Hough, a memorização da peça tem um papel mais relevante como estratégia de aprendizado do que como mera prescrição, mesmo se, no momento da execução, o músico optar pelo uso da partitura.

As duas publicações, acima, abordadas ilustram opiniões opostas à obrigatoriedade da execução de memória, apresentando uma série de argumentos, mas que não deixam de reconhecer a sua importância no aprendizado musical. Tal assertiva impulsionou a pesquisadora a buscar trabalhos sobre o tema. Ao levantar materiais com informações para tornar essa prática mais eficaz, encontrou-se o livro *Practicing perfection* de Chaffin *et al.* (2002) e suas demais pesquisas, que vieram a se tornar o principal referencial teórico deste trabalho. Em linhas gerais, o livro apresenta um modelo de memorização a partir de pontos referenciais da obra, funcionando como um plano de ação, que permite o músico se orientar na realização da peça através de guias de memória. A memorização da peça é intrinsecamente ligada ao modo de estudá-la, portanto é utilizada como um dos elementos que podem contribuir, significativamente, para um bom desempenho. O livro descreve com base na experiência empírica e o apoio em um forte referencial teórico. O psicólogo Chaffin e a pianista Gabriela Imreh desenvolveram juntos um modelo de memorização de guias de execução. Esse modelo tem conquistado espaço no meio acadêmico nos últimos anos. Vide os exemplos supracitados de pesquisas no Brasil, que utilizam ou citam o modelo de Chaffin.

O modelo de guias de execução tem embasamento de dois campos de pesquisa

da psicologia que se complementam: o desenvolvimento de memória *expert* e as pesquisas sobre prática deliberada. Como veremos, essas pesquisas são intimamente ligadas, pois o meio mais eficaz de adquirirmos *expertise*, em uma determinada área do conhecimento, é através da prática deliberada. Essas pesquisas são fundamentadas a partir dos processos mentais que ocorrem durante a aprendizagem e retenção do conhecimento. Em suma: o funcionamento da memória. Músicos e professores de música facilmente concordam que o fazer musical é primariamente uma habilidade mental e não física, cabendo ao nosso corpo obedecer a comandos superiores. Essas representações são nossa reconstrução interna do mundo exterior, uma versão reduzida e simplificada de uma imagem externa. Os mecanismos comuns, que mediam a execução e habilidades, são representação mental interna e processos auxiliares que atuam sobre essa representação (Lehmann *et al.* 2007, p.19). Através da análise de entrevistas de diversos pianistas famosos sobre o processo de memorização, Chaffin pôde constatar que muitos desses músicos utilizavam estratégias de memória *expert*, que consiste em criar formas de sintetizar um maior número de informações. As estratégias de memorização de peças musicais, em geral, consistiam no reconhecimento da estrutura da peça em termos de harmonia e forma musical em que a peça fora escrita. Serão apresentados os resultados das principais pesquisas desenvolvidas em diversas áreas, inclusive com músicos.

O número de pesquisas com a utilização dos guias de execução vem crescendo e oferece relevantes informações sobre o assunto. Entre essas publicações, surgiram estudos sobre os guias de execução (GEs), nos quais o foco da pesquisa é o seu papel como estratégia de estudo. Nesses casos, assim como a afirmação de Hough (2011), a memorização da peça é vista como estratégia de estudo, dando importância secundária ao uso da partitura durante a *performance*. Visando abordar o modelo como um todo, neste trabalho também serão expostas informações relevantes que correspondam à atuação dos GEs na aprendizagem e polimento da obra, bem como o monitoramento de aspectos físicos durante a execução musical.

Esta dissertação apresenta o uso das guias de execução em contexto pós-tonal. Uma característica essencial das pesquisas com método de guias é o forte embasamento na análise das peças. Grande parte das guias de *performance* normalmente é diretamente relacionada a dados levantados a partir da análise formal e harmônica da obra. Entre esses trabalhos, os que utilizam o modelo de guias em peças pós-tonais, nenhum deles apresenta informações sobre as estratégias usadas para sintetizar os

diferentes materiais musicais utilizados nesses contextos, sejam eles melódicos, harmônicos ou formais, já que, em geral, não se baseiam no agrupamento de tríades característico do tonalismo. É descrita a experiência com a aplicação dos guias de execução na peça *Image* de Eugène Bozza durante o período de um ano. Trata-se de uma peça do século XX para flauta solo, em estilo impressionista, de andamento rápido e com momentos virtuosísticos, e que já havia sido estudada por esta pesquisadora em ocasião anterior, antes de iniciar a pesquisa com as guias de execução.

Em termos metodológicos, a pesquisa parte da hipótese para a contextualização do tema abordado por meio de revisão bibliográfica. A verificação da hipótese ocorre pela aplicação do modelo de guias de execução no estudo desenvolvido da peça e das apresentações públicas subsequentes. O registro desse processo foi feito através de um caderno de acompanhamento do estudo, onde foram descritas a prática realizada em cada sessão de estudo, impressões, objetivos e gravações das *performances* públicas. A técnica metodológica utilizada é, portanto, o relato de experiência que, segundo Pádua (2012) em *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*, possibilita relacionar a teoria com uma situação concreta, ou seja, interpretar com base no conhecimento científico a realidade e revisar a teoria estudada. Essa técnica permite, ainda, ao pesquisador estar no centro da situação sem ser meramente contemplativo, mas exibir uma postura crítica e objetiva em relação ao objeto de estudo. Com base nessa técnica, o pesquisador busca uma visão global do assunto, relacionando-o com outras áreas do conhecimento por meio de uma visão interdisciplinar.

No primeiro capítulo são apresentados conceitos sobre a memória e uma revisão bibliográfica de importantes trabalhos sobre o tema. A primeira parte do capítulo expõe conceitos gerais sobre a memória e suas principais operações. A segunda parte desse capítulo trata mais especificamente sobre a memória musical e os processos que servem como embasamento para a compreensão do modelo adotado para a memorização da obra. O primeiro capítulo cumpre, portanto, a função de elucidar de maneira sucinta os mecanismos de funcionamento da memória tanto no que condiz ao armazenamento e aprendizado. Vale ressaltar que esse é um campo amplo e, por isso, o recorte desse estudo foca as operações envolvidas na memorização de peças musicais.

O segundo capítulo apresenta a estratégia dos guias de execução, as pesquisas que utilizaram esse modelo e suas contribuições. São abordados os estudos em âmbito nacional, como teses, artigos e dissertações. No âmbito internacional, são apresentados os estudos elaborados por Chaffin, autor da estratégia de guias de execução musicais



para a memorização e, por isso, o principal referencial teórico para essa investigação. Ao apresentar a abordagem desenvolvida pelas diferentes pesquisas que fazem uso dos guias de execução, tem-se em vista fundamentar as diretrizes para a realização do presente estudo.

No terceiro capítulo, apresento a análise da peça *Image* de Eugène Bozza, o referencial teórico utilizado na análise e reflexões sobre a utilização dos dados levantados pela análise na estratégia de estudo adotada. Nesse capítulo, constam as experiências de aprendizado e os resultados obtidos nas três execuções públicas da peça realizada, nas quais a mesma foi executada de memória. São relatados os erros e os ganhos obtidos ao longo do período de estudo com o uso dos guias de execução. Tal experiência pretende proporcionar aos músicos ferramentas para aperfeiçoar o estudo e a memorização de peças pós-tonais.



## 1 MEMÓRIA E EXECUÇÃO MUSICAL

Para a maior parte dos músicos, dos mais distintos níveis, a realização de uma *performance* musical é sempre algo desafiador. Muitos aspectos da música e da técnica do instrumento devem ser monitorados simultaneamente, daí a pertinência da reflexão e planejamento da *performance*, como explana Dominici:

A construção de uma interpretação musical é uma atividade que demanda criatividade e objetividade. O modo pelo qual planejamos, procedemos e avaliamos o nosso processo de aprendizagem terá reflexos na *performance*. Quanto mais tivermos consciência dos processos cognitivos inerentes à execução musical mais poderemos gerenciar e otimizar a prática. (DOMINICI, 2005, p. 822)

Essa observação ressalta a importância de aprofundar nossos conhecimentos dos processos envolvidos na elaboração da *performance*. A memória é ligada a qualquer tipo de aprendizado. Durante a revisão de literatura, distinguimos importantes trabalhos que mostram que a memória é um fator importante entre estratégias de estudo, aquisições e desenvolvimento de habilidade. Por isso, o estudo da execução de memória tem uma característica interdisciplinar, seja com disciplinas teóricas da área da música, tal como a análise, ou com as pesquisas sobre aprendizagem e cognição musical, conforme afirmado anteriormente na introdução. Pesquisas sobre a *performance* musical são apoiadas em informações de áreas, como a psicologia e neurociência, que buscam, entre outras coisas, compreender o processo de retenção do nosso conhecimento.

Esse capítulo apresenta informações utilizadas como base para a elaboração do modelo de memorização e aprendizagem de guias de execução. Através das pesquisas e dados apresentados neste capítulo, é possível compreender a ligação desse modelo com os processos mentais de aprendizado e armazenamento do conhecimento, e elucidar a funcionalidade e eficácia da estratégia de aprendizado investigada nesta dissertação. Na primeira parte do capítulo, são abordadas informações gerais sobre a memória, abrangendo desde os primeiros estudos experimentais realizados às distinções entre tipos de memória e informações sobre a retenção e processamento de informações. A segunda parte do capítulo aborda mais especificamente sobre a memória musical, os processos de representação mental da obra e apresenta pesquisas sobre o fazer musical, prática deliberada e prática mental.

## 1.1 Estudos sobre a memória

Filósofo alemão do século XIX, Herman Ebbinghaus<sup>1</sup> (1850-1909) foi o primeiro a estudar a memória de forma experimental. Suas pesquisas são conhecidas como o aprendizado verbal. O experimento de Ebbinghaus consistia na aprendizagem de listas de palavras e sílabas sem sentido. Ele conseguiu demonstrar que, depois de dez horas de estudo, há um forte declínio da memória em relação ao aprendizado inicial. Isso abriu precedentes para novas pesquisas. Frederic Bartlett (1886-1969) foi o primeiro a lecionar psicologia experimental em Cambridge, e se opôs à ideia de estudar a memória com conteúdo sem sentido, e utilizou contos populares de outras culturas. Possivelmente pela sua formação em sociologia e filosofia, acreditava na importância do “esforço por significado” do indivíduo. Um dos focos de sua pesquisa foi o estudo dos erros de memória cometidos pelos participantes da pesquisa ao tentar reproduzir um conto recém-apresentado. Na maior parte das vezes, os contos foram adaptados a padrões comuns do conhecimento dos sujeitos. Dessa maneira, conclui-se que nosso cérebro tende a preencher lacunas da memória fazendo inferências lógicas, baseadas nas nossas representações internas do mundo. Bartlett chamou essas representações internas de esquemas. Em suma, sua teoria argumenta que, a maneira como o nosso conhecimento do mundo é estruturado (os esquemas), influencia como uma nova informação é armazenada e lembrada (AIELLO *et al.* 2002; BADDLELEY *et al.* 2011).

No campo teórico, até o início do século XX, as teorias sobre a memória a concebiam como um conjunto de armazenamento de informações inalteradas em um espaço fechado, capazes de serem recuperadas e relidas (DIJCK, 2004, p. 351-352). No artigo *Memory matters in the digital age*, de José van Dijck, vemos como o filósofo Henri Bergson apresenta uma visão conexionista da memória, que é corroborada por pesquisas científicas recentes.

A teoria de Bergson contraria a existência de um reservatório de “memória pura” a partir do qual o sujeito deriva suas lembranças. Para ele, a imagem construída de uma lembrança é a elaboração do presente. Bergson diz que essa imagem mental, comumente criada no cérebro e associada com a recordação, jamais é reviver o passado,

---

<sup>1</sup> Estudou história e filosofia nas universidades de Bonn, Halle e Berlim, onde posteriormente também lecionou. Sua principal obra foi *Memória. A contribuição para psicologia experimental* (BADDLELEY *et al.* 2011).

mas, sim, ações do nosso cérebro contemporâneo por meio do qual as sensações do passado são evocadas e filtradas (Idem, 2004, p. 352). Transposta para o âmbito musical, essa afirmação significa que, ao tocarmos uma peça de memória, não estamos simplesmente executando-a da maneira em que foi memorizada. Cada vez que tocamos ou escutamos uma música, nós refazemos nossa memória dela de maneira diferente, sob a influência do presente.

Segundo Dijk, a teoria de Bergson é confirmada em recentes pesquisas científicas. Nessas pesquisas, o cérebro é elencado como centro de toda a nossa atividade mental e consciência e, conseqüentemente, da nossa atividade de memória. Porém, não há um único lugar no qual a memória se armazena no nosso cérebro, assim como não há um único sistema cerebral em que ela se armazene. E há espécies distintas de memória, embora algumas partes do cérebro sejam especializadas em determinadas tarefas da memória. Para se estabelecer, a memória depende do funcionamento do cérebro como um todo, o qual compreende vários sistemas de memória, incluindo a memória semântica, episódica, declarativa ou procedural (Ibid., 2004 p. 353). A classificação da memória em vários sistemas será abordada a seguir. Distinto do que se supõe, memória e imaginação são estreitamente interligadas, derivando do mesmo processo celular e neurológico, ou seja, na “matéria” com que são feitas. A imaginação pode ser reconstrutiva ao memorizar o presente e a memória pode ser criativa na reconstrução do passado. Para Dijk, a função da memória pessoal não é simplesmente recriar uma imagem fiel do seu passado, mas, sim, a criação de um mapa mental do passado através da lente do presente (Ibid., 2004, p. 357).

## 1.2 Tipos de memória

No livro *Memória* de *Baddeley et al.* (2011), os autores fazem distinções entre os tipos de memória a fim de organizar, de forma estruturada, os conhecimentos a respeito da memória humana. São apresentados os sistemas separados de memória: sensorial e memória de curta e longa duração. Cada um dos quais pode ser subdivididos em componentes separados que sugerem a fruição simples das informações captadas no ambiente para a memória de longa duração. No entanto, há evidências de que a informação flui em ambas as direções e que a memória de longa duração pode influenciar nas informações a serem captadas futuramente (BADDELEY *et al.* 2011, p. 18). Em outras palavras, as nossas experiências e conhecimentos podem influenciar na maneira

como percebemos o mundo.

A figura, abaixo, ilustra a divisão e subdivisões entre sistemas de memória, por onde as informações fluem desde uma mera percepção até se estabelecerem na nossa memória como um conhecimento.

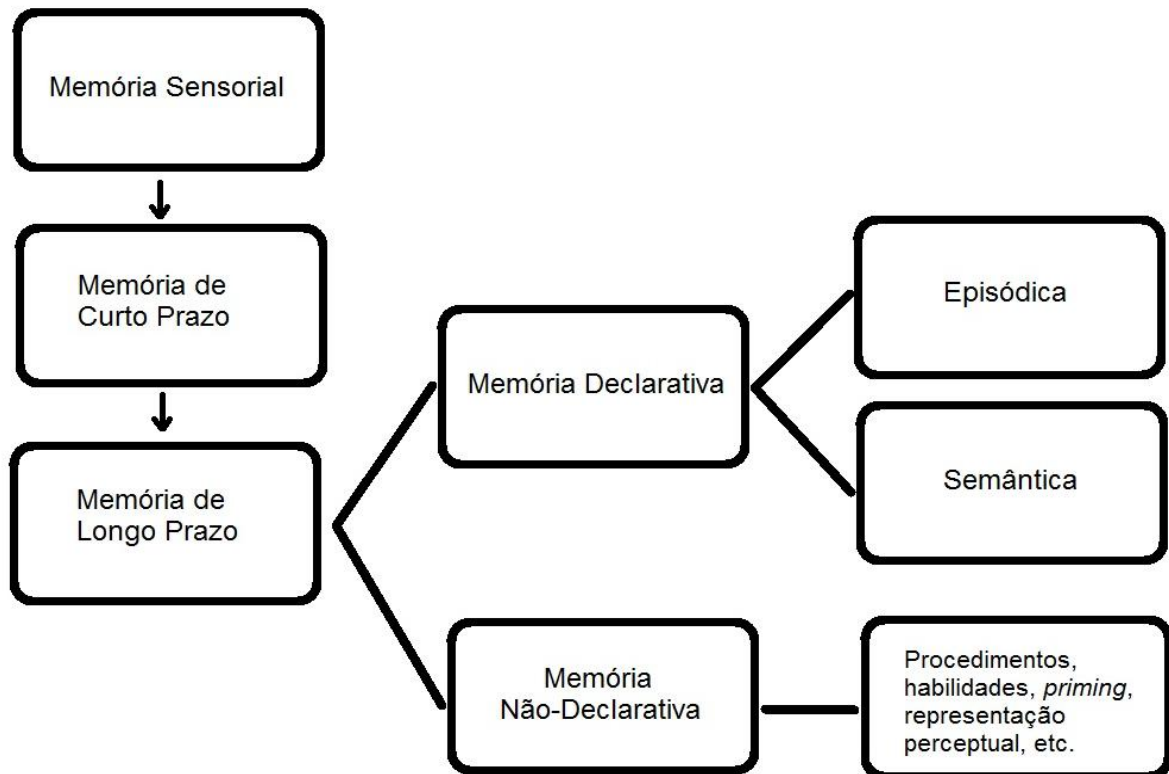


Figura 1: Tipos de memória (adaptado de BADDELEY *et al.* 2011, p. 18)

*Memória sensorial* se refere ao armazenamento de informações dentro de uma modalidade específica em um curtíssimo período de tempo. A *memória sensorial* tem subestágios, correspondentes a diferentes tipos de informações do ambiente, captadas pelos sentidos. *Memória icônica* é o termo utilizado para o breve armazenamento visual inicial, e o seu equivalente auditivo é a *memória ecoica*. A *memória sensorial* corresponde a diferentes tipos de informações do ambiente, captadas pelos sentidos e que passam, rapidamente, pela memória sem serem necessariamente detidos. Informações que captam a nossa atenção são transferidas para a memória de curto prazo ou memória de trabalho (BADDELEY *et al.* 2011, p.19-21). Estima-se que esse tipo de memória dura em média 210 milésimos de segundos (SNYDER, 2009, p. 107).

*Memória de curta duração:* se refere a pequenas quantidades de informação durante um curto período de tempo. É considerado um termo neutro para se referir à retenção temporária de pequenas quantidades de materiais sobre breves períodos de tempo, pois deixa em aberto como a informação é armazenada. Acredita-se na probabilidade de contribuição de um ou mais sistemas de memória no armazenamento da informação. Um conceito associado à *memória de curta duração* também é o de memória de trabalho, que supõe ser um sistema independente para manutenção e manipulação temporárias de informação, ou seja, de manter informações na mente enquanto realizamos tarefas complexas (BADDELEY *et al.* 2011, p. 21-22). A memória de curto prazo tem tempo e capacidades limitadas durando, em média, de 4 a 8 segundos (SNYDER, 2009, p. 107).

*Memória de longa duração:* é um sistema ou sistemas de memória que servem de base para armazenar informações por período de tempo indefinido (BADDELEY *et al.* 2011, p. 23). Há uma classificação na memória de longa duração entre memória explícita ou declarativa e memória implícita ou não declarativa. A memória explícita é a memória de eventos específicos, além de fatos ou informações sobre o mundo. A memória explícita pode ser dividida em duas categorias: *memória semântica* e *memória episódica*. A *memória semântica* se refere ao conhecimento sobre o mundo, como o conhecimento do significado das palavras. A *memória episódica* se refere à capacidade de lembrar episódios ou acontecimentos específicos. “A memória implícita é a evocação de um aprendizado por meio do desempenho e não por lembrança ou reconhecimento consciente” (Idem, p. 23), e se refere a situações em que o aprendizado se reflete no desempenho em lugar de lembrança evidente, como tocar um instrumento musical.

A *memória semântica* é a que usamos para dar sentido a agrupamentos de notas musicais, como um acorde ou uma escala de Dó Maior. Esse tipo de memória está intimamente ligado à aprendizagem e ao reconhecimento de padrões, o que é utilizado por *expertises* de memória em seus estudos e execuções musicais públicas. A análise subsequente, nessa pesquisa, visa prover informações ao músico, de modo que este possa agrupar as informações presentes na peça estudada e, conseqüentemente, facilitar o aprendizado e o reconhecimento de padrões para uma memorização eficaz.

A *memória implícita* tem duas importantes funções. Para um músico é importante ter consciência dessas duas funções: a aquisição de habilidades e um fenômeno conhecido como *priming*. Esse fenômeno pode ser claramente entendido em um experimento em que foi apresentada uma lista de palavras para pacientes amnésicos e

participantes normais da pesquisa. Logo após, eles deveriam descobrir palavras a partir das duas primeiras letras. Todos os participantes foram influenciados e utilizaram o conhecimento prévio da lista nessa tarefa. Chamamos de *priming* esse processo “pelo qual a apresentação de um item influencia no processamento do item subsequente, tornando o armazenamento mais fácil (*priming* positivo) ou mais difícil (*priming* negativo)” (Ibid, p. 24). A memorização de padrões tonais é um exemplo de *priming* positivo em contrapartida à tentativa de aplicar padrões tonais em uma peça pós-tonal que é um exemplo de *priming* negativo. O conhecimento desses mecanismos da memória ressaltam a importância da presente investigação, pois apresenta informações e ferramentas ao músico para o reconhecimento de padrões pós-tonais na peça estudada, de maneira a evitar o uso de padrões tonais na aprendizagem da música (o que resultaria em um *priming* negativo) a fim de otimizar o estudo e a memorização.

### 1.3 Natureza associativa da memória

Uma premissa comum, na qual se baseiam as teorias de organização da memória, é a sua natureza associativa. Nossas memórias são conectadas: a lembrança de um item pode guiar para a lembrança de um item associado. Esse processo ocorre constantemente durante o nosso dia-a-dia. As explicações sobre esquemas de memória e o *priming* são exemplos de processos de memória que demonstram sua natureza associativa. Outro processo importante é chamado *fragmentação* ou *segmentação*. É ele que fundamenta a estratégia dos guias de execução. O termo fragmentação foi cunhado por Georges Miller e tem a ver com a capacidade limitada da memória de curta duração. Vejamos uma breve descrição de Lehman sobre esse procedimento:

Um importante conceito psicológico para nossa discussão é chamado de “fragmentação” e tem a ver como os humanos processam a informação. Em vez de processar a informação pouco a pouco, humanos tendem a formar padrões que permitem a eles processar grandes unidades de informação ao mesmo tempo. Para isso as absorções perceptuais são agrupadas em unidades significativas (fragmentos) (LEHMAN *et al.* 2007, p. 111).

Snyder (2009) apresenta uma descrição mais detalhada que nos permite compreender a relevância das cadeias associativas da memória para essa pesquisa. Segundo o autor, a tese da natureza associativa da memória vem sendo defendida desde a metade do século XVII. Memórias de itens e eventos contínuos no espaço ou no tempo podem se tornar conectadas, e a ocorrência ou lembrança de um desses itens podem



guiar para a lembrança de um item associado. As associações são conexões entre redes de neurônios no cérebro (Hebb 1949). Um grupo de itens pode ser ligado por associação, formando um único item maior. Os itens são consolidados na memória de longa duração. Um fragmento de memória é um agrupamento de três a quatro itens que se relacionam por associação.

O que nos interessa nesse processo é que um item resultante de associações pode ser evocado inteiramente da memória de longa duração, ativado pela memória de curta duração. Isso pode ocorrer em múltiplos níveis. Fragmentos ou itens proeminentes de fragmentos podem ser utilizados como guias de outros fragmentos, permitindo a evocação de longas sequências. Isso porque ocorre um tipo de compressão hierárquica, permitindo que a memória de curta duração seja utilizada de forma mais consciente. Quanto mais fragmentável uma sequência for mais facilmente ela será memorizada e evocada com precisão. Isso pode depender também da quantidade de repetição de itens e da formação de limites pela descontinuidade ou mudanças em uma sequência. Uma figura musical normalmente consiste em um grupo de três a cinco notas e pode ser representada na memória como um fragmento, assim como uma frase musical, por exemplo, representa um nível acima de fragmentação e de agrupamento, pois consiste no agrupamento de diversas figuras musicais (SNYDER, 2009, p. 108). Esse processo pelo qual *experts* de memória de diversas áreas sumarizam ampla quantidade de informação é utilizado, conscientemente, para criar os guias de *performance*.

#### 1.4 Memória musical e representação da obra

Quando estudamos ou memorizamos uma obra, processos conscientes e inconscientes acontecem, como afirma Lehmann *et al.* “a memória musical se dá em duas variações: uma que acontece mais incidentalmente como subproduto da prática e outra que requer grande deliberação e esforço para se estabelecer [...] (Lehmann *et al.* 2007, p. 118)<sup>2</sup>. A memória motora tem uma atuação importante, seja no estudo ou na memorização. Como explanado ao explicar os tipos de memória, a *memória motora* é implícita, de modo que, ao tocar repetidamente cada passagem, criam-se conexões sequenciais. Esse efeito é descrito como *encadeamento para frente (forward chaining)*, mas nada mais é do que um *priming* positivo, e é outra maneira básica como a *memória musical* trabalha, como

---

2 Musical memory comes in two variations: one that happens more incidentally as a sub-production of practice and one that requires great deliberation an effort to establish [...].

vemos na seguinte afirmação:

No caso, cada pedaço funciona como uma guia para o próximo, assim, tocá-lo irá acionar o próximo.[...] Esse é o meio como a nossa “memória muscular” (memória cenestésica ou mecânica) trabalha. Infelizmente, quando a ligação entre dois pedaços se rompe (por exemplo devido à ansiedade), o bloco seguinte não pode ser recuperado. (LEHMANN *et al.* 2007, p. 118)<sup>3</sup>

Como apontado na introdução, a música é primeiramente uma atividade mental. Por isso, observa-se o consenso entre os autores investigados nessa pesquisa de que um dos fatores mais importantes para o músico executar uma obra sem falhas é a sua capacidade de representar a peça mentalmente, de forma clara, em todos os seus detalhes. Essa afirmação é ilustrada na citação anterior, visto que, a depender somente da memória motora, deixa o músico vulnerável ao acaso. Para a maioria dos músicos, *performances* públicas são momentos de tensão, portanto, nota-se a relevância de prevenir que pequenos erros ou distrações venham a comprometer a *performance* pela perda entre essas ligações, ocasionando erro e/ou lapso de memória. Músicos mais experientes procuram outras estratégias que permitam criar uma imagem mental clara da peça para que, durante a execução, trabalhe a música de outras maneiras para não depender, exclusivamente, do movimento mecânico, evitando que pequenos erros possam gerar lapsos de memória (LEHMANN *et al.* 2007, p. 118).

Como veremos a seguir, durante a *performance*, o músico desempenha diversas atividades, conjuntamente, através dos processos da memória já descritos, mas a maneira como isto ocorre está vinculada à prática individual de cada músico. O reconhecimento de padrões supramencionados articula-se com a memória associativa e cria segmentos nos quais se pode reconhecer, por exemplo, uma escala ou um acorde. O que também vale para frases e seções da peça, pois o reconhecimento das frases ou seções da música está vinculado aos desdobramentos dos materiais melódicos-harmônicos (a resolução do acorde de dominante no de tônica em uma peça tonal). O processo de segmentação e associação acaba por tornar mais eficaz a memorização, como demonstram os estudos que utilizam as guias de execução anteriormente citados.

As representações internas são elementos passíveis de modificações, como vimos anteriormente na abordagem de Bergson. Ericsson e Lehman (1996) encontraram importantes relações entre a capacidade de memorização e a habilidade digital de tocar

---

3 In this case, each chunk function as a cue to the next; thus playing one chunk will trigger the next [...]. This is that way our “muscle memory” (kinesthetic or rote memory works. Unfortunately, when the connection between two chunks breaks down (e.g., due to anxiety), the following chunk cannot be retrieved anymore.

uma sequência de notas com rapidez. Para os pesquisadores, isso se deve ao fato que essas representações mentais mediam outras capacidades musicais. Assim, fica evidente a importância de saber a obra trabalhada de memória, pois não se trata apenas do ato de memorização, mas de um domínio geral do texto musical. Para elaborar uma detalhada representação, além de conhecimentos teóricos da estrutura da peça como da estrutura formal da peça através de análise formal, é necessário ter a ideia clara de como o intérprete deseja que a música soe. Ou seja, passa pelas decisões interpretativas do músico, indo ao encontro da afirmação de Aiello e Williamon (2002, p. 172) “para tocar de memória, o executante deve entender uma peça em diferentes níveis, a partir de uma memória hierárquica completa, da peça inteira até ao mais ínfimo detalhe”.<sup>4</sup> O conhecimento hierárquico da peça, ao que os autores fazem alusão, são os diferentes níveis estruturais de uma composição.

Ao tentar explicar o processo de criação de representações internas do mundo, já abordado no início deste capítulo, Lehmann *et al.* (2007) ressalta que elas são os mecanismos comuns que mediam a execução de habilidades e processos auxiliares que agem nessas representações. Portanto, elas são importantes porque definem uma ampla gama de habilidades musicais. As representações se tornam complexas durante o fazer musical, visto que não representamos apenas o que estamos tocando, mas também o ideal de *performance*, além do monitoramento dos nossos movimentos no instrumento. Para compreender como acontecem simultaneamente essas representações, os autores usam o modelo de um triângulo.

---

<sup>4</sup> [...] to play from memory performers must understand a piece at many different levels, from a complete overall hierarchical memory of the entire piece down to the smallest detail.

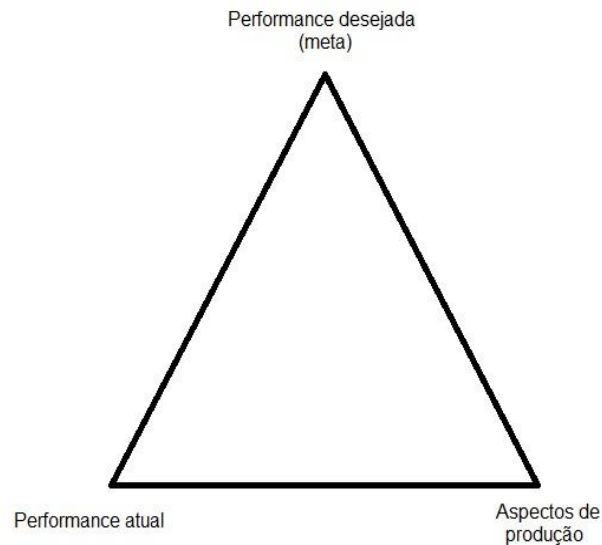


Figura 2: Modelo triangular de representações internas

Na figura, a base do triângulo corresponde à cenestesia. O artigo de Paula e Borges (2005) aborda o processo de representação mental, que vem sendo apresentado baseado no trabalho de Pinker (1997). Primeiramente, os autores enfatizam a insuficiência do texto musical, uma vez que a partitura deve ser decifrada e as ações e sons devem ser arquitetados, criando representações internas e a utilização de esquemas, como os da teoria de Bartlett, que diminui a quantidade de informação. A pesquisa exemplifica que, no caso da música, a harmonia e outras disciplinas teóricas produzem e cumprem esse papel, para que sejam retidas as informações relevantes. O processamento das informações requer tempo e energia, além do espaço para que elas sejam armazenadas na nossa memória como imagens internas.

Pinker (1997) explica a cenestesia como a capacidade de observar o movimento e cumprir essas duas funções de intérprete-expectador, e se refere ao lado direito da figura supracitada. A mente envia um estímulo ao músculo que origina o movimento e, através da cinestesia, ela também percebe e constrói a representação interna desse movimento. Paula e Borges (2004) fazem uma descrição da formação dessas imagens, pois no caso da música, como observado na figura do triângulo, são criadas imagens motoras e sonoras. Imagens motoras correspondem às sequências de movimentos, criadas e armazenados pela repetição consciente. É durante essa sequência que são constituídos três planos do triângulo já apresentado. Os autores ressaltam que as representações devem ser gradualmente automatizadas, sem que seja perdida a consciência durante o

processo. As imagens sonoras da escuta da *performance* irão estabelecer um padrão que determina a relação entre o sucesso obtido e a *performance* ideal. Os autores ressaltam que, ao pensar na informação do texto musical em conjunto com o movimento muscular, relacionamos, pensamos e produzimos o som. Devemos estar conscientes disso no nosso estudo. Um recital ou apresentação de uma peça é entendido como a exteriorização dessas representações bem solidificadas em uma ação mental-motora automática.

Por isso, é ressaltada pelos autores a importância do estudo em andamento lento, para que esses três planos sejam observados como um “zoom”, já que, em um pequeno trecho de música, tem grande quantidade de informações. Holloway (2003) destaca que a prática inconsciente prejudica a formação de representações, e como há uma complexidade mental envolvida nesses movimentos, a falta de atenção, durante a formação das representações de uma série de movimentos de dedos que é repetidamente usada, pode fazer com que a(s) região(ões) de um (ou mais) dos dedos se funde com outro(s), o que pode ocasionar a distonia focal. A distonia focal é quando a região do córtex cerebral, relativa ao movimento de um dedo, funde-se com a de outro. Quando isso ocorre, ao se movimentar um dedo, inevitavelmente outro(s) também irá(ão) se movimentar. (*apud* PAULA E BORGES, 2006, p. 38-39). Todos esses processos de memorização descritos utilizam a *memória semântica* e se estabelecem através do esforço racional do músico.

O trabalho de Carvalho *et al.* (2005) mostra que executantes e professores acreditam na memória conceitual como a mais confiável em uma apresentação pública. O trabalho fala que os intérpretes devem ter consciência de várias informações a cada trecho musical, o que depende de tempo para se formar, pois deve adquirir vários tipos de representações internas.

A importância da prática consciente é outro assunto unânime, não só para evitar lesões, mas como parte essencial para o aprendizado musical e a memorização eficaz, como se pode depreender da seguinte afirmação:

Otimização da prática é principalmente alcançada através de auto-regulação. Isso significa que a pessoa pode selecionar estratégias apropriadas, planos, monitorar resultados e revisar de acordo com as dificuldades encontradas. [...] Os caminhos variam consideravelmente de instrumento para outro, de peça a peça e de um músico para o outro. [...] Essa auto-regulação não acontece automaticamente; ela requer objetivos específicos, feedback e motivação. (LEHMAN *et al.* 2007, p. 78)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Optimizing practice is mainly achieved through self-regulation. This mean that person can select appropriate strategies, plan, monitor the outcome, and revise according to the difficulties encountered. [...]

Essa descrição coaduna com os estudos sobre prática deliberada, próximo assunto a ser abordado.

### 1.5 Prática deliberada

Segundo as teorias de memória *expert*, a prática deliberada é o meio pelo qual especialistas formam e praticam estratégias que sintetizam com grande número de informações. Segundo Ericsson *et al.* (1993), podemos entender a prática deliberada como:

[...] atividades que foram especialmente projetadas para melhorar o atual nível de desempenho [...] uma atividade altamente estruturada, seu objetivo explícito é para melhorar o desempenho. Tarefas específicas são inventadas para superar as fraquezas, e o desempenho é cuidadosamente monitorado para fornecer sugestões de formas de melhorar ainda mais. Afirmamos que o exercício da prática deliberada exige esforço e não é inerentemente agradável. Indivíduos são motivados a praticar porque a prática melhora o desempenho. Além disso, a prática de prática deliberada não gera imediatas recompensas monetárias e gera custos associados com o acesso a professores e ambientes de treinamento. Assim, uma compreensão das consequências a longo prazo da prática deliberada é importante (Ericsson *et al.* 1993, p. 368)<sup>6</sup>

A pesquisa pilar sobre prática deliberada no campo da música foi realizada por Ericsson *et al.* (1993). Nessa pesquisa, para comprovar a importância da prática deliberada, foram traçadas comparações com músicos de diferentes níveis de execução. Para desenvolver seu trabalho, os autores tomam como base trabalhos que demonstraram que os níveis máximos de desempenho de indivíduos em um determinado domínio não são alcançados automaticamente, mas através de experiência prolongada, como o estudo clássico de perícia no xadrez de Simon Chase (1973), que observou que, com menos de uma década de preparação intensa, nenhum sujeito havia alcançado o nível de um mestre internacional de xadrez. Pesquisas sobre prática deliberada surgiram pela insatisfação de cientistas em aceitar a tese popular de que a capacidade de

---

Possible ways vary considerably from instrument to instrument, from piece to piece and from player to player. [...] Thus self-regulation does not simply happen; it requires goals, feedback, and motivation.

<sup>6</sup> [...] activities that have been specially designed to improve the current level of performance. [...] deliberate practice is a highly structured activity, the explicit goal of which is to improve performance. Specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further. We claim that deliberate practice requires effort and is not inherently enjoyable. Individuals are motivated to practice because practice improves performance. In addition, engaging in deliberate practice generates no immediate monetary rewards and generates costs associated with access to teachers and training environments. Thus, an understanding of the long-term consequences of deliberate practice is important.

desempenho de uma pessoa em qualquer área é determinada, prioritariamente, por fatores intatos, como talento. A tese principal é que a capacidade de *performance* de um indivíduo está ligada à quantidade de prática.

No estudo de Ericsson *et al.* (1993) foi pesquisada a prática de violinistas e pianistas. Participaram da pesquisa 30 violinistas da Academia de Música de Berlim divididos em três grupos, representando diferentes níveis de *performance*: os melhores estudantes, bons estudantes e licenciandos em música. A pesquisa incluiu entrevistas e acompanhamento da prática diária do instrumento. Os grupos apresentaram grande semelhança nas suas biografias, importância e tempo dedicado às atividades teóricas musicais (com exceção dos licenciandos que tinham que se dedicar a disciplinas pedagógicas), o que serviu para comprovar aos pesquisadores que o principal motivo para a diferença de níveis de execução instrumental se deu devido à quantidade de prática individual, que era maior no primeiro e segundo grupo.

Os estudantes do primeiro e segundo grupo dedicavam o mesmo tempo à prática individual. A diferença entre eles é que, em geral, os do primeiro grupo começaram o estudo do instrumento mais cedo, por isto então possuíam maior acúmulo de horas de prática. No estudo com pianistas, foram comparados 12 estudantes da academia e 12 pianistas amadores. Os grupos apresentaram diferentes biografias. Os amadores começaram o estudo do instrumento mais tarde que os profissionais e, além disso, mantiveram um nível de *performance* e de quantidade de estudo, enquanto os profissionais, progressivamente, aumentaram a quantidade de prática e, conseqüentemente, o nível de execução do instrumento. Nessa diferença significativa, os alunos da academia mostraram estudar dez vezes mais do que o grupo de amadores. Os estudos sugerem que quatro horas diárias é o limite de prática antes da exaustão, analisando a quantidade de prática dos violinistas e pianistas que, em geral, era isso.

Pode-se entender a prática deliberada como um estudo consciente, focado em um fim específico e constante avaliação dos resultados alcançados. As teorias sobre a prática deliberada tratam sobre como experiência e formação podem explicar as diferenças individuais alcançadas em níveis de *performance* (ERICSSON, 2006, pág. 15). A concentração é o principal foco desse tipo de prática, como afirma o autor:

A prática deliberada apresenta intérpretes com tarefas inicialmente fora da sua atual execução, mas que podem ser dominadas através de horas de prática, concentração em aspectos críticos e refinamento gradual da execução, por meio de repetições após constantes avaliações do conteúdo estudado. Assim, a exigência de concentração define a prática deliberada para além da repetição negligente [...] (ERICSSON, 2006, pág. 694)

Lehman *et al.* (2007) apontam para o papel da motivação durante o estudo. Os autores falam que a autorregulação em parte depende da motivação, já que é difícil manter a motivação sem uma prática efetiva. No caso dos músicos, diferente de atletas, por exemplo, nós somos nossos próprios *coaches*. Por isso, os músicos que conseguem otimizar sua prática sustentam a motivação por uma maior quantidade de tempo (p. 77-78).

## 1.6 Prática mental

No início deste capítulo, falamos que é senso comum, no meio musical, que tocar um instrumento é muito mais uma atividade mental do que física.

Algumas vezes nossos estudantes dizem que o ensaio mental não funciona, mas muitos desses questionamentos revelam que suas experiências são baseadas em uma única tentativa depois de um longo dia de trabalho. Ensaio mental é em si mesmo uma habilidade e requer um certo processo de aprendizagem como outras habilidades mentais [...].<sup>7</sup>

Tocar um instrumento também é uma atividade física e, como em qualquer tipo de atividade física, o excesso de prática pode ser prejudicial para o nosso corpo levando a tendinite<sup>8</sup>, muito comum entre músicos. A fadiga também deve ser evitada, pois, como vimos anteriormente, o estudo inconsciente pode levar, entre outras coisas, ao desenvolvimento de distonia focal. Além disso, distribuir seções de estudo durante o dia pode ser vantajoso, pois, “durante o descanso e sono, a reestruturação cognitiva (consolidação) acontece, dando ao cérebro tempo para digerir o material estudado” (LEHMANN *et al.* 2007, p.78). A citação, abaixo, ilustra motivos que levam a uma maior quantidade de prática:

Músicos falam sobre memória motora como estando 'nas mãos'. Talvez a mais importante característica da memória motora é que ela é implícita (inconsciente). Músicos sabem *que* [grifo do autor] podem tocar uma determinada peça (conhecimento declarativo), mas o conhecimento de *como* tocar só pode ser exibido realmente por tocar (conhecimento processual). Esta é uma fonte de ansiedade, e pode levar a mais prática. Tocar parece ser o único meio de assegurar-se de que a memória de uma peça está intacta. (CHAFFIN *et al.* 2009, p. 355)<sup>9</sup>

7 Sometimes our students claim that mental rehearsal does not work, but further questioning often reveal that their experience is based on a single try after a long day's work. Mental rehearsal is in itself a skill and requires a certain learning process just like other mental skills [...].

8 Tendinite é quando há inflamação em um tendão (retirado de <dicionárioauélio.com>)

9 Musicians talk about motor memory as being 'in the hands'. Perhaps the most important feature of memory motor is that it is implicit (unconscious). Musicians know *that* they can play a particular piece (declarative knowledge), but they the knowledge of *how* to play can only be exhibited by actually playing (procedural knowledge). This is a source of anxiety, and may lead to over-practice. Playing seems to be only way to reassure oneself that memory for piece is intact.



Vimos anteriormente a importância das representações mentais. Uma pesquisa desenvolvida por Patricia Holmes (2005), sobre memorização em música, tem como foco a prática mental e seus processos imaginativos. A pesquisa foi feita com dois instrumentistas, um violoncelista e um violonista. Ambos tiveram suas práticas gravadas e, logo após, os instrumentistas respondiam as perguntas de uma entrevista semiestruturada. Os participantes enfatizaram a importância e eficácia da prática mental e deram depoimentos ricos em detalhes de seu estudo sem o instrumento, o que incluiu a imaginação do som a ser gerado e das ações feitas ao tocar. A importância desses depoimentos se dá pelo fato de que pesquisas de neuroimagem demonstraram que a atividade do cérebro é similar quando uma música é ouvida ou imaginada. A partir de técnicas de neuroimagem,<sup>10</sup> os pesquisadores descobriram que, ao imaginar uma ação, ativamos as mesmas vias neurais responsáveis pela sua execução, e isto causa uma resposta muscular de baixo nível (KOSSLYN *et al.* 2001 *apud* HOLMES, 2005, p. 227).

Isso também ocorre quando músicos escutam peças conhecidas que ele já tenha estudado. Ou seja, a prática mental é uma forma eficiente de reforçar as imagens mentais e o sistema motor. A prática mental é definida como o ensaio mental de tarefas específicas na ausência de movimentos físicos e se distingue de outras tarefas mentais, como o estudo analítico, imitação etc. (PALMER, 2006).

Coffman (1990) demonstrou que a prática mental traz melhoria da *performance* se comparada à ausência de prática. Foram feitas comparações entre os resultados da prática física, mental e a associação das duas, para testar a eficácia de cada uma dessas ações. Na comparação entre o estudo mental e somente o estudo físico, o estudo físico se mostrou mais eficaz (Coffman, 1990). Mas a comparação entre a prática física isolada e a prática física associada à prática mental, a combinação entre os dois tipos de ação se mostrou muito mais eficaz (Rubin-Rabson, 1937). Isso sugere que, em geral, o aprimoramento com a prática se dá devido a dois componentes: um físico (motor) e um mental (não motor). Meta-estudos interpretam as diferenças entre as descobertas da prática mental como indicativo que tarefas com grandes requerimentos cognitivo (memória, atenção e manipulação de símbolos) mostram maiores efeitos da prática mental do que tarefas com grandes requerimentos motores (coordenação, resistência, força) (*apud*

---

10 Exemplos de exame de neuroimagem são tomografias computadorizadas e a ressonância magnética, que permite ter imagens da estimulação mental enquanto se desempenha uma tarefa (ROCHA *et al.* 2001).

PALMER, 2006, p. 44).

Tanto a prática deliberada quanto o estudo mental exigem um esforço de racionalização do intérprete em relação ao seu entendimento da peça e suas ações no instrumento para que o estudo traga resultados significativos. No próximo capítulo veremos que, a partir das informações das pesquisas aqui expostas, o modelo de guias de execução foi ideado como estratégia de memorização e estudo.

## 2 GUIAS DE EXECUÇÃO

O principal referencial teórico, utilizado neste trabalho, é o livro *Practicing perfection* dos psicólogos Roger Chaffin, Mary Crawford e da pianista Gabriela Imreh (2002). Esse livro foi resultado de uma pesquisa em conjunto, que uniu conhecimentos de *expert* de memória e a prática de uma pianista profissional, elaborando um modelo estratégico de recuperação da memória. Os guias de execução são, ao mesmo tempo, um plano de ação e um esquema de recuperação da memória.

Muitos músicos não usam um método consistente ao decorar uma peça, sendo a memorização meramente fruto da repetição, sem pensar em uma visão global da música. Entre os trabalhos voltados para estratégias de estudo, Ginsborg (2004) apresenta recomendações gerais para auxiliar na memorização. Essas podem ser divididas em quatro passos: (1) melhorar a memória no sentido mais geral, através da compreensão de como ela opera; (2) protelar ou remediar a deterioração da memória relacionada à idade, evitando o uso de álcool e drogas, diminuindo o stress, mantendo uma dieta balanceada e a mente ativa; (3) técnicas de estudo para melhorar a memória, recitar, elaborar mapa mental, organizar, interpretar e compreender a música, e (4) utilizar mnemotécnicas ao associar informações sem sentido com o material a ser recordado (GINSBORG, 2004, *apud* AQUINO, 2011 p. 14).

A estratégia dos guias de memória pretende satisfazer os dois últimos passos mencionados por Ginsborg e surgiu da observação da prática de memorização de músicos. O interesse pelo trabalho desenvolvido no livro de Chaffin *et al.* se deu, principalmente, por englobar diversas estratégias de memorização em um único modelo, através dos guias de execução. Durante sua pesquisa, Chaffin observou que a pianista utilizou estratégias mnemônicas semelhantes à de sujeitos de pesquisas de *expert* de memória de outros campos. A pianista usou uma organização hierárquica, em forma de guias de recuperação, para que informações armazenadas na memória de longo prazo fossem recuperadas em uma ordem particular, muito praticada. Os guias de recuperação foram chamados de guias de *performance*, pois a pianista pensava neles durante a *performance* (CHAFFIN *et al.* 2002, p.71). No primeiro capítulo, falamos sobre a natureza associativa da memória, sua capacidade de ligar uma maior quantidade de informações através de fragmentos. Os guias operam como os fragmentos falados na memória de trabalho e conduzem às informações da memória de longa duração.

Para melhor compreender a eficácia como os guias operam na recuperação da

memória, é preciso conhecimento sobre pesquisas de *expert* de memória. As primeiras pesquisas sobre *experts* de memória se basearam na prática de jogadores de xadrez que deveriam saber de cor um número de jogadas e, posteriormente, as investigações se expandiram para diversos campos, inclusive o musical. Foi possível estabelecer três princípios comuns de habilidade de *experts* de memória: codificação significativa de novo material em padrões pré-moldados já existentes na memória, no caso dos músicos esses materiais se referem a escalas, arpejos, acordes; o segundo princípio corresponde ao uso do bom aprendizado de estruturas de recuperação que músicos e outros artistas usam para auxiliar no acesso aos agrupamentos que formam a memória de uma peça; e o terceiro princípio é a rápida recuperação da memória de longo prazo, um processo normalmente lento que é acelerado através de longas horas de prática (MANDLER e PEARLSTONE, 1966; MILLER, 1956; TULVING, 1962; HALPERN e BOWSER, 1982; ERICSSON e OLIVER, 1989; ERICSSON e KINTSCH, 1995 *apud* CHAFFIN, 2009, p. 189).

Aqui vemos as representações internas, esquematicamente, gravadas na memória, discutidas no capítulo anterior. *Experts* de memória, no domínio da música, têm gravados junto à memória motora, escalas, arpejos e acordes em suas variações mais comuns, o que os permite tocá-los automaticamente, que corresponde ao primeiro princípio. Para adquirir proficiência nesses aspectos técnicos, músicos profissionais dedicam grande parte da sua rotina diária aos estudos durante sua formação. Aqui vemos o papel da prática deliberada. Esses padrões são estudados através de exercícios de técnica pura ou colocados em contextos musicais em estudos, termo para peças musicais de caráter didático que, no século XIX, consolidaram-se como um gênero musical à parte, com as composições de Paganini e Chopin. Ter esses padrões bem trabalhados auxilia a reduzir o tempo e esforço na leitura de uma obra musical, pois reduz a quantidade de material a ser examinado, permitindo que o intérprete tenha decisões rápidas em situações difíceis, como, por exemplo, durante a leitura à primeira vista (CHAFFIN *et al.* 2002, p. 198).

Em entrevistas, diversos profissionais afirmaram utilizar, como estratégia de estudo e memorização, o conhecimento formal da obra e estruturas harmônicas. O trabalho desenvolvido com os guias explora a similaridade entre a maneira hierárquica de organização da maior parte das peças musicais e das informações armazenadas na memória. Mesmo que um intérprete não tenha a intenção de criar um esquema de recuperação da memória, a estrutura de uma parte significativa das principais peças do repertório de música clássica de todos instrumentos oferece uma hierarquia

organizacional pré-estabelecida, através de divisões e subdivisões em movimentos, sessões, temas e motivos. A identificação das estruturas formais da obra corresponde ao segundo princípio de memória e ao terceiro passo indicado por Ginsborg, como estratégia de organização da peça. Além disso, para distinguir repetições de temas, é necessário se localizar dentro da peça e, portanto, é fundamental para o intérprete o conhecimento da estrutura formal da peça.

Os guias de execução são uma proposta de esquema de recuperação em vários níveis de detalhamento. Eles operam como instrução mental que o músico utiliza para recordar a si mesmo o que deve fazer em pontos referenciais da peça (CHAFFIN *et al.* 2002, p. 199). Como já vimos, as representações mentais de um músico, ao estudar e executar uma obra, engloba aspectos formais, expressivos e técnicos. Ao longo das pesquisas, se compreendeu que os GEs (guias de execução) são uma espécie de memória linguística e estrutural. No entanto, nas primeiras publicações, os GEs eram caracterizados como memória conceitual ou declarativa. A observação, a seguir, descreve como os guias operam:

Estas instruções não envolvem necessariamente palavras. Elas são armazenadas em um resumo 'sujeito-predicado' (proposicional), forma que geralmente aponta para outras modalidades (motor, auditivo, visual e memória emocional). [...] Uma característica importante das memórias linguísticas é que elas podem ser ensaiadas na memória de trabalho, onde podem servir para dirigir outros processos mentais. (CHAFFIN *et al.* 2009, p. 357)<sup>11</sup>

Em suma, trabalhar com os GEs significa formar uma rede de instruções mentais associadas a respostas motoras correspondentes. Ao pensar no GE (sujeito), imediatamente se realiza a execução (predicado). Isso torna possível o artista pensar, constantemente, em aspectos expressivos e interpretativos da obra sem abandonar o monitoramento dos aspectos técnicos. Diante das informações até aqui apresentadas sobre o reestabelecimento da memória e suas interconexões, essa estratégia é uma forma consciente de trabalhar com características intrínsecas da memória motora. Ao ensaiar os GEs, o intérprete pode estudar os elementos artísticos e inspiradores de uma peça, até que esses objetivos expressivos se tornem automáticos, como o que ocorre com a atividade motora das mãos (CHAFFIN *et al.* 2002 p. 71).

O terceiro princípio de *expert* de memória propõe a recuperação do conteúdo

---

11 These are instructions do not necessarily involve words. They are stored in an abstract 'subject-predicate' (propositional) form that usually points to other modalities (motor, auditory, visual and emotional memories).[...] An important characteristic of linguistic memories is that they can be rehearsed in working memory, where they can serve to direct other mental processes.

trabalhado no segundo princípio (no caso, os guias de execução) da memória de longo prazo, e este é um processo lento. Portanto, para aumentar a rapidez com que se acessa essas informações, permitindo valer-se delas durante a execução, é necessária a prática prolongada. Assim como gravar padrões digitais de acordes e arpejos, a prática deliberada desempenha um papel importante. Praticar a execução através dos GEs permite ao intérprete contar com a memória conceitual em situações em que a maioria dos músicos precisaria de uma ajuda externa (a partitura) e focar aspectos expressivos durante a *performance*.

## 2.1 Classificação dos guias de execução

Os GEs são anotados na partitura, durante o processo de estudo de uma obra, e classificados de acordo com os níveis da hierarquia musical com os quais foram relacionados. Os GEs são organizados em quatro categorias: guias estruturais, guias expressivos, guias interpretativos e guias básicos.

Os guias estruturais se referem à forma geral da peça no sentido mais amplo. Por exemplo, na forma sonata temos a exposição, transição e desenvolvimento, entre outras partes formais. Um tipo específico de guia estrutural são os pontos de troca (*switch*). Trata-se de momentos onde ocorrem reapresentação de temas ou quaisquer que sejam os materiais musicais recorrentes com alterações. Os guias expressivos podem estar vinculados a seções ou subseções, abarcando muitos compassos que tenham a mesma expressão. Geralmente são marcações descritivas dos compositores, como “*Giocoso*”, por exemplo. Guias interpretativos e básicos de *performance* estão nos próximos níveis, representando características específicas da música em cada compasso. Guias interpretativos geralmente são ligados às dinâmicas ou acentuações. Guias básicos são ligados às ações mecânicas que os instrumentistas devem executar como planejado na *performance*.

Ao descer os níveis dessa hierarquia, são representados mais detalhadamente por características básicas e interpretativas, que no seu nível mais abaixo se referem às notas individuais (CHAFFIN *et al.* 2002, p. 199). Em geral, nas primeiras sessões de estudo de uma obra, surgem os guias estruturais e básicos, momento em que o músico está formando uma visão geral da peça e reconhecendo dificuldades técnicas. No decorrer do estudo, surgem os demais guias, acrescentando o detalhamento à percepção do

intérprete.

## 2.2 Trabalhos com os guias de execução

A primeira pesquisa com os guias, como foi dito, surgiu de uma parceria entre Roger Chaffin e a pianista Gabriela Imreh. Durante dez meses, observaram a preparação da musicista para executar o movimento *Presto* do *concerto italiano* de Bach, totalizando 29 horas de estudo. Como elucidado, a partir desse trabalho, criou-se a estratégia de aprendizagem e memorização dos GEs. Foram coletados dados através de gravações do estudo, apresentações e a partir da análise dos dados e relatos de cada sessão de estudo da pianista. Verificou-se que, durante as sessões de estudo, os limites estruturais da peça foram utilizados para organizar a prática, servindo como pontos iniciais, o que demonstrou que a estrutura formal da obra serviu como um esquema de recordação. Consequentemente, os GEs estruturais tiveram papel essencial até o fim da pesquisa para a memorização da obra em conjunto com os guias de execução expressivos que compreendiam várias frases ou, por vezes, seções inteiras da peça. Um dado relevante é que, do total de horas de prática, três quartos foram gastos pensando e não tocando. O que para os pesquisadores confirmou que o planejamento e esforço mental fazem com que a prática de *experts* revele melhores resultados.

O artigo *Preparing for memorized cello performance* de Chafin (CHAFIN *et al.* 2009) trata de uma das primeiras pesquisas com os guias para instrumento diferente que o piano. O estudo segue as bases de uma pesquisa anterior (CHAFIN, 2002) relatada acima. Por esse estudo, utilizar uma peça do mesmo compositor, *Prelúdio da suíte n°6*, para violoncelo solo, e de equivalente importância dentro do repertório do instrumento escolhido, o esperado é que, como no estudo anterior, o músico possa através da organização hierárquica da peça e de guias otimizar a preparação para a *performance*.

A pesquisa conta ainda tanto com a perspectiva em terceira pessoa como em primeira pessoa, visto que a violoncelista pesquisada é também uma das autoras do artigo. A visão em primeira pessoa permite saber quais as decisões tomadas durante o estudo da peça e como interpretar esses dados, o que complementa as observações, em terceira pessoa, dos outros três autores do estudo.

A violoncelista reportou diante da câmera o que estava fazendo durante os ensaios,

e após fazia uma retrospectiva de todos os elementos trabalhados durante os ensaios (técnica, interpretação, aspectos estruturais da música etc.). A correspondência entre os autorrelatos e a análise de comportamento, realizado pelos outros autores em terceira pessoa, fornece evidências para testar as hipóteses sobre prática e memória. Foram 75 sessões, dez apresentações públicas, num total de três anos e cinco meses de estudo.

As sessões foram divididas por duas pausas de oito e 18 meses, respectivamente. A primeira pausa após as 26 sessões (8.5 horas durante três meses), o primeiro reaprendizado consistiu de 41 sessões (25.5 horas durante quatro meses) e o segundo reaprendizado teve oito sessões (4.5 horas durante um mês). Ocorreram pausas curtas adicionais de um a quatro meses entre os períodos de aprendizagem de um e dois. Quanto às apresentações públicas, oito ocorreram após o segundo período de aprendizagem e dois após o terceiro.

Ao final da pesquisa, como resultado, ficou evidenciada a importância dos guias para a memorização da peça. A violoncelista relatou, em duas ocasiões, nos quais trechos melódicos parecidos eram executados em momentos diferentes da peça, o uso de guias estruturais de pontos de troca. Primeiramente, utilizou guias básicos e, em seguida, quando estes apresentaram falhas. Os guias de interpretação e expressão contribuíram para uma memorização efetiva da peça.

Na primeira pesquisa de um programa de pós-graduação brasileiro sobre os guias de execução, a pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental apresenta a reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso, elaborada por Luís Cláudio Barros (BARROS, 2008), durante seu curso de doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS) e co-orientado por Roger Chaffin. Seu estágio de doutoramento foi nos Estados Unidos, onde ele trabalhou com Chaffin e participou como sujeito em um estudo de caso feito pelo psicólogo. Foi elaborado um teste-tarefa de resgate de guias que simulava momentos de falhas. Para tanto, foi escolhida uma obra musical já memorizada, o primeiro movimento da 2ª Sonata de Johannes Brahms para piano. A peça fez parte do recital de doutorado executado três meses antes do início do estudo de caso. A peça foi escolhida por Barros devido à sua estrutura formal clara (forma sonata) e a dificuldade na memorização da obra.

Na pesquisa foram elaborados dois testes experimentais aplicados no autor. O Teste Experimental I foi aplicado em três sessões. Nele, foi averiguado se, ao tocar de maneira



não programada, o sujeito altera sua percepção, maneira no qual as informações são resgatadas e guiam a interpretação. Foi solicitado ao pianista executar nove vezes a peça, separadas por intervalos, em três sequências de três execuções. Na primeira sequência, a peça deveria ser executada (1) como o autor costumava fazer. A seguir, com um grande exagero na interpretação e, logo após, com o mínimo de variação de tempo e dinâmica, ou seja, de forma antimusical; (2) execução antimusical, execução normal e execução exagerada; (3) execução exagerada, execução normal e execução antimusical. Os registros mostraram pouca variação entre as gravações, mas o pianista manifestou dificuldade na execução antimusical, inclusive, com erros motores em pontos onde havia guias básicos.

O Teste Experimental II foi formulado com intenção de simular a ocasião em que um músico tem uma falha de memória e deve prosseguir na peça através de alguma estratégia. Foram realizadas quatro sessões com esse teste e nas duas primeiras o autor teve bloqueios que o impediram de resgatar a memória. Para a elaboração desse teste, selecionou-se nove guias básicos, oito expressivos, sete estruturais e dez locais, onde não havia indicações de GEs marcados na partitura. Esses trechos foram recortados de gravações anteriores e colocados em ordem para aplicação. Primeiramente, a pianista escutava três pulsos metronômicos (referentes à indicação de compasso da peça em  $\frac{3}{4}$ ) e eram apresentados dois compassos de cada trecho relacionado. Após a apresentação do trecho, seguia-se um pulso metronômico para indicar seu término. O pianista, sentado ao piano com as mãos repousando sobre os joelhos, deveria prosseguir imediatamente do local onde a gravação terminou. As análises dos resultados mostraram que as respostas imediatas, após o término das gravações, variaram de acordo com o tipo de guia utilizado pelo pianista, sendo as mais rápidas correspondentes aos guias de execução expressivos e as mais lentas aos guias de execução básicos.

Ginsborg *et al.* (2006) apresenta o trabalho de uma cantora e um pianista/regente com GEs na preparação de duas apresentações públicas da obra *Richercare* de Igor Stravinsky. Esse trabalho foi o primeiro a inserir o modelo de guias de execução dentro do âmbito da música de câmara. A peça foi apresentada com formações diferentes em cada uma das *performances*. Na primeira execução pública a peça foi apresentada com a formação de piano e voz e na segunda com voz e orquestra. Foram registradas duas sessões de prática individual da cantora e seus comentários sobre o trabalho desenvolvido nelas. Primeiramente as partes foram estudadas separadamente. Nas

sessões de estudo da cantora foram identificadas características da obra que viriam a ser usadas como guias de execução empregadas em pontos de referência para a intérprete orientar-se durante a *performance*.

Além dos registros da prática individual da cantora também foram gravados dois ensaios, um no início e um no final da preparação da obra. A cantora utilizou os GEs identificados nas sessões individuais dos ensaios e alguns desses recursos foram transformados em GEs comuns a serem usados para coordenar as ações do conjunto. Para que esse entrosamento fosse possível, foi necessário que maestro e solistas entrassem em comum acordo quanto a ideias musicais e concepções da obra. O que, por sua vez, exigiu negociações e colaborações de todas as partes. Nesse sentido, quanto maior o período de convivência musical melhor e mais natural se torna o processo de preparação para a *performance*, uma vez que, com o diálogo constante, os componentes do grupo passam a compartilhar ideias, auxiliando as negociações. A autora ressalta que é essencial que sejam estabelecidas rotinas e metas nos ensaios, pois sem isso não é possível organizar o trabalho em conjunto.

Os guias de execução compartilhados durante os ensaios são apresentados em uma tabela. Em geral, seu conteúdo se referia a objetivos musicais. Para esse fim, foram compartilhados os guias expressivos e estruturais. Os guias interpretativos em geral também foram compartilhados, exceto nos momentos em que havia divergências nas partes de cada intérprete, mas os guias relativos à agógica, por exemplo, foram compartilhados. Os GEs individuais também foram utilizados e, em geral, foram os GEs básicos que se reportavam a questões técnicas específicas. No entanto, a autora considera que os guias individuais têm pouca relevância, se comparados aos compartilhados, quando se trata do ambiente de música de câmara, uma vez que os últimos conduzem e coordenam a obra desde a prática até a *performance* pública. As questões técnicas devem ser internalizadas previamente à *performance* pública, privilegiando durante a execução a exposição das ideias musicais.

Em sua dissertação de mestrado *Reflexões sobre estratégias de estudo em música de câmara a partir do reconhecimento dos "guias de execução musical"*, Aillyn da Rocha Unglaub Schimitz (SHIMITZ, 2010) também traz a perspectiva da música de câmara para o uso dos guias de execução. Baseada em Ginsborg *et al.* (2006), a autora descreve a utilização dos guias no aprimoramento do trabalho em duo que desenvolve desde o início de sua graduação com a violinista Izabela Köenig. Os guias não são utilizados para a

memorização das obras estudadas, visto que a autora relata que a execução das mesmas foi feita com o uso da partitura. Eles foram utilizados para memorizar os gestos e as intenções expressivas do duo, como, por exemplo, em entradas, cortes, mudanças de andamento, entre outros aspectos, durante a execução das obras estudadas.

As peças selecionadas para esta pesquisa foram as *Sonatas n°1* e *n°4* para violino e piano de Cláudio Santoro. A primeira peça, a *Sonata n°1*, é atonal e a segunda, a *Sonata n°4*, é tonal/modal de estética nacionalista. As duas instrumentistas, envolvidas na pesquisa, relataram ter pouco contato com obras de uma estética pós-tonal, pois o ensino tradicional da música são as mais recorrentes obras que utilizam o sistema tonal. Isso implicou a falta de familiaridade com a linguagem musical usada pelo compositor na *Sonata n°1*, que, embora não apresentasse grandes dificuldades técnicas para os dois instrumentos participantes, trouxe dificuldade de caráter expressivo e interpretativo. Enquanto na *Sonata n°4* ambas as instrumentistas definiram com certa facilidade as frases e intenções expressivas do duo, na *Sonata n°1* optou-se por uma execução o mais fiel possível ao texto escrito na partitura em decorrência da pouca intimidade com a linguagem pós-tonal/atonal. A autora afirma que o próprio Chaffin, em seus estudos, observa que a familiaridade de um intérprete com o sistema composicional ou a escrita do compositor “proporciona ao intérprete a facilidade de antecipar as tomadas de decisão com relação à técnica, interpretação e expressividade no início do estudo” (Idem, p.31).

O estudo teve duração de um ano e meio (de agosto de 2008 a dezembro de 2010). Os ensaios da *Sonata n°4*, de Cláudio Santoro, iniciaram em agosto de 2008 e os da *Sonata n°1* em maio de 2009, porém a autora ressalta que não se pode afirmar que uma peça foi mais ensaiada do que a outra, pois quando iniciados os ensaios da *Sonata n°1* em 2009, a *Sonata n°4* foi deixada de lado por algum tempo. Ocorreu que a *Sonata n°1*, como explicitado anteriormente, ofereceu mais dificuldades às intérpretes.

Os guias mais utilizados foram os guias básicos, por vezes representados em gestos corporais ou apenas assinalados musicalmente, como, por exemplo, uma das instrumentistas enfatiza tempos do compasso (acentos) para acertar as entradas, cortes, durações de notas e respirações (SHMITZ, 2010, p. 59-60). A autora realça que para esses guias não foi utilizada a linguagem verbal, mas, sim, sinais e gestos corporais para sincronizar as intenções do duo. Os guias interpretativos compartilhados referem-se a mudanças de dinâmica, de andamento etc. Guias individuais, em geral, foram guias

básicos e referiam-se mais a dificuldades técnicas específicas de cada instrumento encontradas no decorrer das peças, como, por exemplo, uso dos pedais e dedilhados para pianista e arcadas e afinação para violinista. Os guias expressivos e estruturais foram compartilhados, pois a estrutura da peça era compartilhada, “já em relação à expressividade da peça, seu objetivo sonoro compartilhado, em todos os ensaios, cada uma apontava sua opinião sobre o que pensava que deveria ser reproduzido sonoramente como resultado final” (Idem, p. 60).

Ao final da pesquisa, a autora afirma que, inicialmente, os guias básicos foram os mais utilizados devido à necessidade de acertar as entradas e outros detalhes técnicos referentes à execução das peças pelo duo. Após o estudo desenvolvido, ao longo do período de ensaios, os guias interpretativos e expressivos foram adquirindo maior importância. Ao final, nas apresentações públicas, as intérpretes perceberam que os guias expressivos prevaleceram. O objetivo das instrumentistas era que o resultado sonoro representasse as intenções expressivas do duo.

Em *Estratégias de recuperação da memória na execução musical: aprendendo Clair de Lune*, Chaffin (CHAFFIN, 2012) confirma sua hipótese que, mesmo com pouco tempo para preparar uma obra musical, a pianista Gabriela Imreh usaria os GEs na memorização. O aprendizado da peça durou três meses com interrupções, pois foi realizado em um intervalo da pesquisa realizada com o *Presto* de Bach. É interessante salientar que, no momento em que este estudo foi realizado, a ideia de guias de execução ainda não havia sido articulada pela pianista, e só veio a ser delineada quatro meses depois durante seu processo de aprendizagem e memorização do *Presto*. Ao todo, a preparação da peça compreendeu sete sessões, somando quatro horas e 45 minutos de prática. Todas as sessões de estudo foram gravadas, desde o primeiro contato com a obra ao piano até a execução pública. A peça possui uma estrutura simples ABBA' e, apesar de harmonicamente complexa, possui andamento lento, não apresentando dificuldades técnicas significativas.

A pianista considerou que a memorização da peça *Clair de Lune*, de Debussy, seria mais fácil que o *Presto* de Bach, por se tratar de uma peça de andamento lento e, assim, teria tempo de pensar na recuperação da memória. Além disso, a peça possui uma estrutura menos repetitiva. Os compassos posteriores, ao início de uma seção, foram repetidos mais vezes, e foram locais de interrupções com mais inícios e paradas. O que foi interpretado como dificuldade na memorização e que a memória foi organizada em

segmentos baseados nas seções da estrutura formal. Por sua vez, isso sugere a presença de GEs estruturais no início de cada seção. Analogamente, houve maior número de interrupções em compassos posteriores aos guias de execução expressivos do que em outros pontos durante o estudo. O que indica que os guias expressivos tenham sido utilizados para subdividir a música em frases expressivas, subdividindo também as seções formais da peça.

Os comentários de Imreh sustentaram a evidência comportamental da prática da recuperação de memória. Para que a peça fluísse sem interrupções ou hesitações, foram averiguadas evidências inequívocas de treino de recuperação nos inícios e nas paradas durante as sessões de estudo; nas hesitações durante os ensaios para a execução; nos comentários da pianista; e na razão frequência/andamento. Na análise dos resultados da pesquisa, surgiu um questionamento se os efeitos dos GEs básicos e expressivos não seriam reflexos do trabalho técnico e de interpretação da obra e não propriamente relativos à prática de recuperação da memória. Em uma análise expandida dos resultados, a pianista relatou o uso desses GEs e que, para estabelecê-los como guias de recuperação no processo de memorização durante a prática, foi dada atenção especial a eles. Os efeitos dos GEs básicos e expressivos foram muito significativos, e as análises não se prestaram a explicações alternativas se não a presença dos GEs durante a preparação e *performance* da obra.

A tese de doutorado de Daniela Tsi Gerber, *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas* (GERBER, 2012), coletou dados de um experimento que teve duração de 20 meses e contou com três participantes, todos pianistas com níveis próximos de desenvolvimento no instrumento. Foram escolhidos nomes fictícios para manter o anonimato da pesquisa: Érika, Lina Tzog e Jung. Para essa pesquisa, os participantes escolheram obras que já haviam sido tocadas anteriormente. As obras estudadas pelos participantes, durante a pesquisa, são todas do compositor Cláudio Santoro: *Prelúdios n° 5* (1958) e *n° 9* (1959), *Estudo n° 1* (1959) e *Paulistana n° 7* (1953). Ao longo do estudo foram realizadas duas execuções públicas em diferentes períodos da pesquisa.

A autora constatou que os guias interpretativos foram os mais utilizados pela pianista Érika durante a maior parte do período de estudo e na primeira execução memorizada. Somente no final do estudo, os GEs expressivos prevaleceram seguidos dos guias básicos e interpretativos na segunda *performance* memorizada. A pesquisadora

afirma que estudos apontam que aspectos técnicos são revistos, constantemente, por músicos, e quando realizados estudos prolongados os guias básicos, interpretativos e expressivos tendem a nortear a execução.

Os dados coletados do estudo de Lina Tzog no *Preludio n° 5* apontam que o músico se concentrou, inicialmente, nos guias básicos seguido dos interpretativos e, por fim, expressivos, enquanto os guias estruturais influenciaram a prática em todos os momentos (Idem, p. 249). A pesquisadora aponta que, ao final da pesquisa, houve uma volta aos guias básicos, e que Lina estava, perceptivelmente, presa aos aspectos técnicos ao tocar. Estudos mostram que os guias básicos podem ser fonte de estabilidade ao tocar, porque garantem que as ações sejam executadas da mesma maneira durante as execuções, e que a quantidade e os tipos de guias de execução variam conforme a experiência do músico e a dificuldade da peça estudada.

Jung utilizou principalmente os guias estruturais e interpretativos no estudo do *Prelúdio n° 9*. Na primeira execução memorizada prevaleceram os guias interpretativos seguidos dos guias básicos e expressivos. Na segunda execução memorizada prevaleceram os guias expressivos e interpretativos. A diferença da utilização dos guias encontrados entre os três participantes se deve, considera a autora, às diferenças da dificuldade entre as peças e da experiência entre os músicos, assim como constatado por Chaffin.

É importante ressaltar que, para todos os participantes da pesquisa, os GEs representaram uma estratégia de estudo deliberadamente singular às demais já realizadas, fazendo com que, conscientemente, refletissem sobre os diferentes aspectos das peças durante seu aprendizado e afirmaram que prosseguirão utilizando-o. O trabalho de Gerber corroborou com essa informação com a pesquisa de Chaffin (2009) sobre a diferença entre estudar uma peça pela primeira vez e recordar uma peça já memorizada. No primeiro caso, o músico deve passar por uma série de etapas de aprendizado que são suprimidas no segundo, pois quando tocamos uma peça já aprendida os processos cognitivos são reavivados. Reestruturar esses processos é mais ágil e simples do que decodificar os materiais da peça para elaborá-los.

Fernando Rauber Gonçalves fez um estudo de multicaseos longitudinais com três alunos da graduação em piano da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), de diferentes momentos na formação acadêmica, para que fossem avaliados os níveis

distintos de *expertise* musical. Nesse trabalho, intitulado *Trajetórias de aprendizado de novas obras pianísticas: três estudos de caso*, o modelo de guias de execução é descrito enfocando os seus efeitos como estratégia deliberada de aprendizado de uma nova peça pelos participantes da pesquisa (GONÇALVES, 2014). Os GEs foram utilizados na pesquisa como marcos regulatórios do aprendizado, de modo que o aprendizado pudesse ser monitorado pelos GEs marcados na partitura e em entrevistas realizadas com os participantes após as sessões de estudo gravadas pelo pesquisador.

Para verificar até que ponto os GEs poderiam ser utilizados como marcos regulatórios pelos mecanismos de coleta de dados, o autor fez um estudo-piloto com o objetivo de observar em que medida os GEs se consolidariam em decisões interpretativas e incentivariam o aluno a abordar seu estudo de maneira mais eficaz e objetiva. Além de indagar até que ponto os guias de execução seriam codificadores confiáveis das diretrizes de estudo. As diferentes dimensões de GEs foram compreendidas como demonstrativos das diretrizes de estudo e/ou marcos interpretativos/regulatórios que ajudam na retenção durante o aprendizado. E tendo relação direta com decisões interpretativas e em conjunto com o relato do estudo, foi possível rastrear a trajetória de aprendizado do sujeito do estudo-piloto e deu-se prosseguimento à pesquisa.

A pesquisa foi realizada durante o período de um semestre acadêmico. Foram realizados cinco encontros com o pesquisador. Os encontros eram de periodicidade quinzenal nos quais eram gravadas sessões de estudo e entrevistas contendo autorrelatos e avaliações do estudo. Também foram gravadas as bancas avaliativas realizadas pelos professores de instrumento ao final do semestre. O participante 1, de 23 anos e cursando o 2º semestre, escolheu a peça *Sonatina* de Maurice Ravel; o participante 2, de 20 anos e cursando o 6º semestre, escolheu a peça *Toccatina em Mi Menor BWV 914* de J.S.Bach, e o participante 3, de 22 anos e cursando o 8º semestre, escolheu a peça *Sonata Op. 22 em Sib Maior*, de Beethoven.

O elemento central da trajetória de aprendizado do Participante 1 foi o aprimoramento das dimensões básicas. Sua prioridade foi a regulação da realização mecânica dos desafios técnicos que a *Sonatina* de Ravel lhe impunha. Em seu relato de estudo foram mencionadas metas em relação às dimensões interpretativas, como dinâmicas, fraseado e equilíbrio de texturas. Suas metas e guias, relacionadas às questões mecânicas, mostraram uma compreensão pouco refinada da técnica instrumental. Apresentou também dificuldades na realização das ideias propostas quanto

às metas interpretativas, ainda que elas tenham sido aumentadas significativamente durante o semestre. Seu sucesso em integrar dimensões expressivas foram pontuais, embora a análise da partitura revele marcos interpretativos e guias expressivos como “agitado vs. suave”, “grandioso”, melancólico, “canto e dança”, entre outros.

O participante 2, apesar de demonstrar facilidade para atingir um nível razoável de proficiência mecânica após a leitura inicial da obra, evidenciou dificuldade em apurar sua compreensão em níveis mais profundos nas dimensões interpretativas e expressivas. Na trajetória de aprendizado, se limitaram os marcos interpretativos, e os marcos expressivos não apresentaram um aprofundamento, sofrendo poucas alterações e se restringindo às sessões iniciais da peça onde centrou seus esforços na transmissão de uma atmosfera improvisatória. Suas metas e diretrizes de estudo na Fuga permaneceram estanques, focado em duas metas centrais: “acelerar o andamento” e mostrar “a entrada das vozes”.

O participante 3 destacou-se pela criatividade e sustentação contínua de atitudes investigativas. Sua trajetória mostrou uma visão integrada quanto às suas metas de estudo e decisões interpretativas, com objetivos e marcos minuciosos, variação de abordagens e estratégias. Ele utilizou grande quantidade de linhas de investigação interpretativa e expressiva. Suas linhas de investigação interpretativa foram em grande quantidade.

O pesquisador concluiu (Ibidem, p.157) que a adoção de perspectivas longitudinais, para a avaliação do aprendizado de instrumento, se mostraram importantes, pois tais perspectivas podem consistir de autorrelatos, diários de estudo e gravações de produtos parciais. O autor ressalta que, devido à limitação de conhecimentos teóricos musicais, os dois primeiros participantes deram um enfoque menor na estrutura da peça (se encontravam em semestres iniciais do curso). Eles trabalharam principalmente com dimensões básicas dentro das limitações de seus conhecimentos, pois o participante 1 se encontrava no 1º ano do curso e o participante 2 possuía pouca familiaridade na execução de obras do compositor escolhido. O participante 3, que se encontrava na etapa final da graduação, demonstrou maior conhecimento teórico-analítico, contribuindo para sua compreensão da peça, o que incitou buscas para destacar diferentes texturas, momentos estruturais e movimentos harmônicos inesperados. Os guias de execução serviram como meio de o pesquisador averiguar quais aspectos haviam sido consolidados em marcos para a execução e quais aspectos haviam sido negligenciados nos relatos ao



reconstruir a trajetória de aprendizado dos participantes.

O pesquisador relata ainda que os períodos de maior rendimento entre os participantes do estudo estiveram relacionados com o esforço em expandir os marcos interpretativos (relacionados com os guias interpretativos e expressivos) e que, embora o trabalho de aspectos básicos tenha conferido maior confiança e segurança aos participantes, não alteraram de forma significativa a qualidade dos produtos, ou seja, o resultado sonoro das execuções.

Selva Viviana Martinez Aquino (AQUINO, 2011), em sua dissertação *Guias de execução na memorização do segundo movimento da Sonata nº 2* de Dmitri Shostakovich, faz uma descrição da sua experiência individual do uso do modelo de guias de execução. A escolha do repertório se fundamentou na sua observação das dificuldades de memorização de pianistas constatadas em sua prática como intérprete e professora. Segundo a autora, em geral, pianistas têm mais dificuldade na memorização de peças lentas e de peças não tonais. Sem a presença de maiores dificuldades técnicas, as peças lentas demandam menor tempo de estudo, pois não são necessárias tantas repetições para a automatização dos movimentos. Além disso, o repertório base da tradição do ensino pianístico compreende peças barrocas, clássicas e românticas de harmonia tonal. Desse modo, peças de outros períodos são abordadas em menor proporção e, conseqüentemente, linguagens fora do sistema tonal não são familiares (AQUINO, 2011, p. 6-7).

A pesquisa foi realizada no período de três meses. Durante o estudo da peça, a pesquisadora relata que os GEs interpretativos foram os mais assinalados na partitura. A maior parte desses guias se referia à sonoridade escolhida para ser executada em diferentes pontos da peça, mas os guias continham, também, diferentes informações, como reflexões de agógica, dinâmica e mudanças de andamento. A prevalência dos guias interpretativos sobre os guias básicos e estruturais demonstram o domínio técnico da instrumentista sobre a peça e, por isso, o foco de sua atenção repousa sobre aspectos interpretativos e expressivos.

Uma das constatações da autora no trabalho com os GEs foi o grande número de combinações entre GEs de diferentes dimensões musicais. A associação entre guias básicos e interpretativos ocorreu em momentos da execução em que o movimento das mãos e o som almejado, a partir dessa movimentação, eram pensados. Em momentos estruturais, em que havia uma troca de caráter musical, foram anotados os guias

estruturais e expressivos em conjunto. Mas as categorias de GEs, que obtiveram mais relações, foram a interpretativa e a expressiva. Segundo a autora, isso se deve ao fato de que esses guias estavam ligados à sonoridade requerida (Idem, p. 49-50). A associação entre os guias também demonstra o aspecto de interligação entre as informações armazenadas na memória e que estas informações estão armazenadas na memória de longo prazo na qual é possível ao músico ter um maior domínio sobre as informações armazenadas, diferentemente do que ocorre na memória de curto prazo. Esse aspecto mostra a efetividade do uso dos guias de execução para o armazenamento das informações sobre a música na memória de longo prazo do intérprete.

Antes da apresentação final da peça, os GEs foram revisados. Chama a atenção que os guias de execução interpretativos, que foram utilizados para a aprendizagem da peça, foram todos suprimidos, pois a recuperação a qual correspondiam já havia sido automatizada. Os guias de execução estruturais, utilizados para a delimitação de sessões da peça, também foram suprimidos por guias de execução expressivos. No entanto, os guias de execução básicos foram importantes para a recuperação de memória até o fim do processo e proporcionaram segurança para a execução das passagens relacionadas.

A peça foi apresentada em público em cinco ocasiões, sendo a última delas na ocasião do recital de mestrado da autora, registrada em vídeo e áudio. Na primeira apresentação da peça, nos momentos iniciais de estudo, ocorrem 17 erros de memória. Na apresentação final aconteceram falhas quase imperceptíveis em cinco pontos da peça que a autora não considerava passíveis de erro (Ibidem, p.45). Ao final, foram os guias de execução expressivos que conduziram a execução da peça pela pianista, proporcionando à intérprete a sensação de comunicar suas ideias interpretativas. Esse fato em conjunto, com o sentimento de segurança no momento da *performance*, assegura à autora, evidenciam a relevância do trabalho com os guias de execução.

Com uma proposta bastante original, Bragagnolo (BRAGAGNOLO, 2011) utilizou o modelo de guias de execução, proposto na memorização da peça pós-tonal, baseando-se na sonoridade, mais especificamente nos timbres da peça *Máquina de escrever* da Mini Suíte das *Três máquinas* de Aylton Escobar. A autora justificou essa escolha na sua percepção da sonoridade e dos timbres como os principais elementos explorados no movimento em questão:

A sonoridade e os timbres são muito explorados neste movimento, o autor se utiliza de recursos como clusters variados, appoggiaturas, glissandos e um momento de improvisação. Por mais que existam notas escritas de maneira

convencional na pauta, a função delas não deixa de ser a de recurso sonoro (Idem, p. 236)

Além disso, a leitura da peça constituiu uma tarefa árdua para a pianista, pois foi seu primeiro contato com o repertório contemporâneo para o instrumento. Sem o referencial harmônico tonal, ela buscou outros parâmetros para compreender sua organização. Para a elaboração dos GEs, foram identificados os principais timbres na construção dessa peça, organizados de acordo com a estrutura. A peça possuía uma estrutura definida, apesar de sua escrita não convencional ser composta de seis frases musicais. Os GEs expressivos delimitados, para a memorização, foram os primeiros e os últimos timbres de cada frase, pois, segundo a autora, eles cumpriam o papel de determinar o caráter da frase e auxiliar na condução para a frase seguinte. Para guiar sua execução da obra, ela manteve seu enfoque nesses GEs, construindo sua percepção estrutural da obra diretamente ligada à sonoridade.

Bragagnolo (2014) faz a descrição da sua experiência individual, do uso do modelo de guias de execução, nas *Variações Abegg* de Robert Schumann. A pesquisa teve a duração de 13 meses. Foram feitas duas aplicações distintas do modelo de guias. A primeira aplicação dos guias de execução compreendeu o período de sete meses até a apresentação final. Nessa ocasião, os guias de execução anotados na partitura não foram classificados. A autora afirma que isso não interferiu no processo de memorização, mas, sim, na análise posterior.

A pesquisadora optou por classificar os guias de execução apenas no fim dessa primeira aplicação após a apresentação. No entanto, no seu relato, é possível notar que ela já possuía consciência dos tipos de guias de execução com os quais trabalhou durante os diferentes momentos da aprendizagem. A princípio, a estrutura da peça foi fator determinante para a presença de guias de execução que ajudaram não só na memorização, mas também na organização do estudo, como é descrito por Chaffin (CHAFIN ET AL. 2002) no seu primeiro trabalho com os guias. Isso é confirmado pelo maior número de guias de execução estruturais em relação a outros utilizados durante a *performance* da peça.

Os principais marcos determinantes para os GEs foram os locais onde a peça despertava abstrações na intérprete e dificuldades técnicas. Durante a aprendizagem da peça, os guias de execução foram manipulados de acordo com a ocorrência de falhas na

memorização. Essa primeira aplicação foi considerada como teste e se mostrou eficaz uma vez que não ocorreram falhas de memória. No entanto, a autora considerou que o uso excessivo de guias estruturais (foram os mais utilizados) causou fragmentação do discurso, pois, ao seu ver, os GEs utilizados têm influência direta na interpretação do músico, auxiliando-o e conectando-o com a expressão musical. Os GEs básicos auxiliaram a resolução de dificuldades técnicas, o planejamento gestual e a concentração nessas passagens, ou seja, os guias de execução básicos também auxiliaram no fortalecimento da memória.

Durante a primeira aplicação foi observado pela autora que quando aspectos expressivos tinham o foco da *performance* havia um número de falhas menor. Esse fato, em conjunto com a ausência de falhas em guias de execução expressivos, levantou a hipótese de uma maior potencialidade da memória quando relacionada à expressão. Portanto, durante a segunda aplicação, procurou-se a maior utilização de guias de execução que tivessem relação com as decisões interpretativas da pianista, capazes de gerar maior comunicação com o público. A análise da gravação da *performance* pública, da primeira aplicação dos guias, corroborou com essa decisão, pois ficou evidente que muitos dos guias de execução, utilizados na *performance*, não estavam sendo empregados em conjunto com as intenções expressivas.

A segunda aplicação dos guias foi avaliada em três apresentações públicas. Nessas três ocasiões, apenas no último recital ocorreu uma falha de memória, o que novamente confirma a eficiência do modelo de guias. Partindo do pressuposto que a expressão musical está diretamente relacionada com a manipulação do tempo e do timbre, informações referentes a esses parâmetros constituíram os guias de execução utilizados na segunda aplicação.

A autora observa que, apesar de não utilizar os guias de execução básicos e estruturais estabelecidos durante a primeira fase da pesquisa durante a sua execução, persistiu praticando-os para caso eles se tornassem necessários na interpretação musical como um todo. Como resultado das duas aplicações dos GEs, concluiu que pode haver duas modalidades de guias de execução. Guias acionados na recuperação de falhas de memória ocasionais e guias que conduzirão a *performance* de memória em tempo real, atuando como focos de concentração e possibilitando uma memorização mais refinada e aliada a intentos expressivos.

Um item comum a todas as pesquisas sobre memória musical, apresentadas desde o capítulo anterior, é que elas partem do funcionamento comum da memória inerente a qualquer ser humano. Mas não devemos esquecer que cada mente humana, assim como cada indivíduo, tem as suas particularidades e diversidades. Portanto, há um número ilimitado de estratégias possíveis a serem utilizadas de forma a se adaptar melhor às características de cada um. O que parece ser a grande peculiaridade do modelo de Chaffin em relação a outros é que, através do aperfeiçoamento de um componente presente em qualquer tipo de aprendizagem à memória, há uma articulação que traz melhorias para os demais componentes da atividade musical. O modelo proposto parece específico o suficiente para que se possa trabalhar, de maneira consistente, a obra musical e também abrangente para influenciar as demais atividades intelectuais.



### 3 ESTUDO E MEMORIZAÇÃO DE *IMAGE* DE EUGÈNE BOZZA

Neste capítulo apresento a minha experiência com o uso de guias de execução. Será abordado tanto do ponto de vista da memorização como da aprendizagem e aprimoramento da execução. Como foi demonstrado em outras pesquisas, o modelo de GEs já se mostrou bastante eficaz como estratégia e avaliação de aprendizagem de uma obra musical, portanto esta exposição tenciona uma abordagem integral desse modelo.

Para tanto, durante a exposição, serão utilizados os seguintes recursos: 1) apresentação de análise da obra e como ela influenciou nas decisões interpretativas e formação dos GEs; 2) observações pertinentes anotadas em um caderno de estudo no qual foi feito um acompanhamento da prática com a comparação entre os GEs anotados na partitura durante diferentes estágios do estudo; e 3) reflexões e resultados obtidos nas apresentações.

A análise tem um papel fundamental nas pesquisas com guias de execução, integrando o reconhecimento de padrões e a representação estrutural da obra que servem para a elaboração de várias categorias de GEs, em especial os GEs estruturais. A análise formal da peça foi realizada desde o início e influenciou tanto em GEs estruturais como em GEs expressivos, uma vez que a obra possui caracteres contrastantes entre si.

No início dessa pesquisa foi realizada uma primeira aplicação dos guias de execução de cunho experimental. Nessa ocasião, embora a peça estudada seja pós-tonal, a análise da peça foi feita pelas ferramentas tradicionais de análise para peças tonais. Devido à evidente limitação em adaptar teorias analíticas de um contexto para outro, nessa análise, por vezes, não foi possível identificar a origem de materiais utilizados pelo compositor ou os materiais encontrados não apresentavam uma relação lógica imediata entre si. Como consequência, esses elementos não foram agrupados e a memorização se deu nota a nota, um método pouco eficaz. Com essa experiência foi possível adquirir bases e levantar questões devido às evidentes limitações na abordagem da peça. Durante uma disciplina de análise do curso de mestrado, foram estudados métodos de análise pós-tonal e, em especial, a teoria dos conjuntos. O livro *Introduction to post-tonal theory*, de Joseph N. Straus, é o principal referencial teórico para compreensão e análise da peça trabalhada nesta pesquisa. O suporte teórico presente no livro permitiu identificar e compreender, mais profundamente, as relações entre os materiais musicais presentes

na peça. São entendidas como peças pós-tonais, diferentes correntes musicais surgidas em meados do século XX em que os conteúdos melódicos e harmônicos, elaborados pelos compositores, não desempenham funções da harmonia tradicional com as funções de tônica, subdominante e dominante.

Straus faz uma compilação da contribuição de diversos teóricos sobre o assunto. Como em qualquer livro introdutório, o assunto não se esgota em suas páginas, mas através delas é possível obter um arcabouço teórico suficiente para compreender e guiar aquele que resolve se aventurar na análise das peças de três das principais correntes musicais do período: o atonalismo livre, o serialismo e a música cêntrica. No entanto, ressalta-se que os limites entre essas correntes não são claros musicalmente, o que também acontece no campo teórico, apesar das teorias razoavelmente distintas desenvolvidas em torno de cada uma delas. Essa ambiguidade possibilita o uso de um único método ou ferramenta analítica em uma grande variedade de peças. Sendo assim, essa ferramenta não tem como enfoque apenas as peças seriais, pelo contrário, é suficientemente abrangente para o estudo de peças de Stravinsky e Villa-Lobos a Schoenberg e Webern.

Optou-se por incluir a análise completa da obra para demonstrar o auxílio da teoria dos conjuntos para uma adaptação mais precisa do modelo de guias de execução no estudo de peças pós-tonais e os importantes subsídios fornecidos pelos dados da análise para as escolhas interpretativas. A peça foi executada em público em três ocasiões, portanto foram elaboradas três versões de GEs na partitura em decorrência da preparação e reflexão sobre erros e busca de melhorias para as futuras *performances*.

### **3.1 Análise com a teoria dos conjuntos: principais conceitos**

A teoria dos conjuntos considera cada um dos 12 sons de uma oitava como classe de notas. As classes de notas estabelecem igualdade entre oitavas e notas enarmônicas, o que não acontece no contexto tonal devido às suas diferentes funções. Além disso, cada nota recebe uma notação como inteiro, a partir do Dó que corresponde a 0 e ascendendo cromaticamente até 11, cada inteiro se refere a uma classe de notas. No decorrer da obra cria-se o que é classificado como espaço de notas, que se refere a notas ou classe de notas em um módulo de 12, ou seja, como  $12 = 0$ . Por exemplo, Si#, Dó, Rébb estão na mesma classe de notas. Qualquer número resultante da subtração ou adição de 12, tratando-se de inteiros, resulta na mesma classe de notas.



A identidade básica entre notas e intervalos de uma ideia musical forma um *conjunto de classes de notas*. Em geral, os conjuntos são usados para dar unidade e coerência na música pós-tonal e podem ser apresentados melódica ou harmonicamente. Há diferentes formas de apresentar um conjunto de classe de notas, pois cada qual com propostas importantes teóricos pós-tonais. Milton Babbitt propôs a *forma normal*, que tem relação com a posição fundamental das tríades de um acorde, porque são o meio mais simples e comprimido de apresentar uma sonoridade que pode acontecer em diferentes espaçamentos e posições. Para tanto, primeiro é necessário identificar o conjunto de classe de notas e logo após dispor ascendentemente (0,1,5 etc.), de maneira a ter o menor número de semitons entre a primeira e última nota. Essa é a *forma normal*. Allen Forte estipula a *forma prima*, na qual, após encontrada a *forma normal*, os elementos devem ser transpostos de modo a iniciar em 0. Os membros do conjunto também são colocados entre parênteses e sem vírgula entre eles. A partir da *forma prima*, ele nomeia o conjunto por par de números separados por hífen, onde o primeiro é o número de classes de notas que o conjunto possui, e o segundo número é a posição do conjunto em uma extensa lista de conjuntos criada pelo autor.

Uma *classe de conjuntos* consiste em todas as inversões e transposições possíveis de um determinado conjunto de classes de notas. Ao transpor um conjunto deve-se manter a mesma relação intervalar. Usa-se a abreviação  $Tn$ , onde  $n$  se refere ao intervalo de transposição, que é contado em semitons. As inversões ( $TnI$ ), por convenção, são feitas em torno de 0 e aplicadas a cada um dos inteiros do conjunto. O número de índice é um recurso que mostra quando os conjuntos têm relação (inversão ou transposição). Quando comparados os conjuntos relacionados por inversão, soma-se os números dos inteiros e o resultado será o número de índice.

Quando analisamos uma peça, vemos diversos recursos que dão continuidade ou contraste entre conjuntos. O uso de notas comuns é um desses recursos. Uma maneira simples de calcular o número de notas comuns, sob determinada transposição de um conjunto, é consultar o vetor intervalar. Um conjunto que possui na sua estrutura três intervalos de cinco semitons terá cinco notas comuns com a sua transposição a cinco semitons. O intervalo de trítono é a única exceção, pois ele gera duas notas comuns. Da mesma forma para informar o número de notas comuns sob inversão podemos consultar o número de índice de cada par de elementos. Alguns conjuntos são bastantes simétricos e estabelecem uma série de relações descritas pelo autor e que confere unidade de uma obra.

Os conjuntos encontrados serão apresentados nas formas normais e prima, considerados e comparados pela sua origem. Com isso, pretendo demonstrar como, a partir da análise, foi possível mapear os materiais (padrões melódico/harmônicos) usados pelo compositor, tendo em vista a importância do reconhecimento destes padrões no processo de memorização.

### 3.2 Análise da obra e decisões interpretativas

A palavra pós-tonal imediatamente evoca o dodecafonismo, pois esta foi uma das principais e mais polêmicas correntes composicionais que marcaram o século XX. Talvez sejam as reações extremas a essa corrente que causou em algumas adorações e em outros repúdios. No entanto, outras correntes também se destacaram nesse século, ocupando um lugar entre os limites do tonal e atonal. Uma dessas correntes é a música cêntrica, assim denominada devido à sua organização em torno de centros referenciais, focalizando notas, classe de notas ou conjuntos de classes de notas (STRAUS, 2000, p.105). O autor dedica o quarto capítulo do seu livro a essas peças, discorrendo sobre meios de gerar centricidade sem o encadeamento de acordes tradicionais. Em *Image*, além de escalas diatônicas, são encontrados recursos tonais, entretanto, em nenhum momento da obra é possível discernir tonalidade e funcionalidade harmônica.

A peça é escrita na forma ternária<sup>12</sup>. A forma ternária possui três partes, *ABA'*, e remete às danças do período barroco. Tradicionalmente, na forma ternária, as partes *A* e *B* são contrastantes. No contexto tonal, esse contraste geralmente é feito pela mudança de tonalidade para um tom vizinho, o que traz novos materiais harmônicos a serem desenvolvidos. Bozza quebra com a tradição, pois, diferentemente de como ocorre em uma dança barroca, em que as seções são apresentadas uma após a outra sucessivamente, em *Image* cada uma delas é precedida por um trecho de *cadenza*. Tampouco surgem novos materiais harmônicos na parte *B*. A parte *B* usa os mesmos recursos harmônicos, inclusive o motivo apresentado no início dessa seção nada mais é do que uma inversão do motivo apresentado no início da parte *A*. No entanto, o contraste se dá pela troca de atmosferas, que acontece de maneira muito efetiva pela passagem

---

12 Foge ao escopo deste trabalho uma discussão mais profunda sobre formas musicais. As informações aqui expostas podem ser encontradas em <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/27700>, onde é apresentada uma discussão completa sobre o tema.

para o andamento rápido ao lento e caráter rítmico e jocoso ao lírico e improvisatório da parte *B*. A parte *A* tem andamento rápido *Allegro ma non troppo* e o compositor marcou a notação de caráter *scherzando*, que significa brincando, ou seja, sugere uma leveza. A parte *B* possui andamento lento e o compositor acrescentou a descrição de caráter a *piacere, avec le caractère d'une improvisation* (à vontade, com caráter de uma improvisação), o que remete a um caráter mais lírico. Dessa forma, o compositor altera a estrutura de forma fixa sem comprometer a unidade da obra.

A peça tem início com uma introdução em caráter de *cadenza* com a indicação de andamento *lento*. Apesar da dinâmica inicial marcada na partitura ser *mezzo forte*, penso em começá-la em *piano*, pois atribuo esta marcação devido à região da flauta em que começa a peça na nota Mi grave, região em que o som do instrumento naturalmente tem uma dinâmica menor. Quanto a ideias musicais, a introdução tem um caráter que me remete ao ambiente sonoro do solo inicial para a flauta de *Prelude a l'après midi d'un faune* de Debussy, ou seja, um som que surge em meio ao silêncio, ao longe. Por isso, nesse momento, optei por utilizar um timbre de som mais escuro, não tão brilhante e não tão focado, pensando em utilizar a vogal “o” como guia básico do timbre.



Figura 3: GEs básicos marcados em laranja

A centralização da nota Mi se dá através do arpejo de tríades, cria a impressão de introduzir o tom de Mi Menor, com o acréscimo do Fá sustenido e Ré no segundo arpejo, formando o acorde de Mi com nona maior. A nota Mi continua sendo centrizada através das notas Fá sustenido e Si, notas presentes no acorde de dominante, porém afasta o sentido tonal, enfatizando a sensação modal através de um retorno ao quarto grau, Lá. A centralização do Mi é reforçada a partir de repetições e uso contínuo de tríades, dando fim à introdução. Para dar mais fluência à saída do arpejo, permaneço um pouco mais nas notas Ré e Fá sustenido, como podemos ver na primeira marcação dos GEs na partitura.



Figura 4: Introdução (fonte: MANICA, 2014, p.1164)

Na parte A, o compositor utiliza o modo dórico iniciado em Mi e começam a aparecer as coleções de escalas octatônicas. Essa seção tem um caráter rápido e rítmico, por isso para essa parte da peça o GEs básico de timbre “u” busca dar mais brilho ao som.



Figura 5: GE básico “u” marcado em laranja

Como já foi mencionado, na partitura é marcado *scherzando* e sua melodia e figuras rítmicas remetem a um caráter de dança. Para salientar esse aspecto, foram marcados diversos GEs básicos para permanecer menor tempo nas notas finais de ligaduras, com o objetivo de dar uma sensação de mais movimento à música.

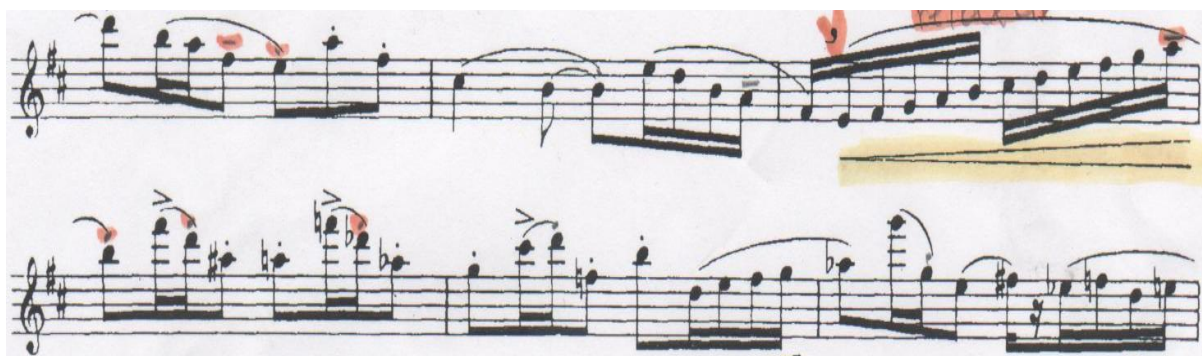


Figura 6: GEs básicos *straccatos* no final das ligaduras marcados em laranja

Assim como no início da peça, a parte A inicia com um arpejo de Em7, mas se afasta do tonalismo com uma melodia no modo dórico. Apresenta o contraste melódico

entre arpejos e escalas. A escolha dessas escalas em conjunto ao modo dórico certamente não se deu ao acaso, as coleções diatônicas e octatônicas compartilham muitos subconjuntos. Entre eles, destaca-se o primeiro tetracorde do modo dórico, em especial a OCT 0,1, que contém o primeiro tetracorde da escala dórica em Mi, na classe de conjuntos 4-10 (0235).

Figura 7: Apresentação do dórico em Mi na parte A. No compasso 4 a ligadura destaca a primeira vez que a escala dórica é apresentada por completo

O compartilhamento de materiais entre as escalas, utilizadas na composição, proporciona unidade à obra nas suas diferentes sessões. As escalas octatônicas são identificadas pela sua classe de notas mais grave e possui apenas três formas distintas, mapeando-se cada forma nela mesma em quatro níveis de inversão e quatro níveis de transposição; além disso, os subconjuntos presentes nessas escalas também são simétricos inversiva e transpositivamente. Devido à sua simetria, as octatônicas foram largamente empregadas em obras pós-tonais.

A primeira octatônica a ser apresentada na peça é a OCT 1,2 (124578AB), que começa a ser apresentada no quinto compasso, formando o subconjunto dessa octatônica na *forma normal* 1578 e na *forma prima* (0 1 3 7). No compasso seguinte, a escala octatônica é introduzida integralmente e, logo após, inicia uma sequência de segundas maiores que afasta de seu padrão intervalar característico (alternância entre intervalos de tom e semitom) e diminuindo a tensão, e é acompanhado de GE interpretativo de decrescendo, redirecionando ao modo dórico. Em geral, a apresentação das octatônicas são acompanhadas de GEs interpretativos decrescendo a intensidade de dinâmica, pois acrescentam cromatismos conferindo tensão à peça.



Figura 8: OCT 1,2 começa a ser apresentada

Nos diversos momentos da peça em que as octatônicas são apresentadas, o compositor adicionou intensidade na dinâmica, sendo assim os locais onde elas se encontram em geral são acompanhados de GEs interpretativos. A próxima octatônica utilizada, OCT 0,1 (013467910), surge no compasso 11. Nesse trecho são introduzidas sequências de terças menores, formando subconjunto pertencentes às octatônicas, como exemplo (0346) *forma normal* 346 e forma 3-2 (0134) presente em OCT 0,1. No compasso 12, as terças menores, subconjuntos presentes em OCT 1,2 e, em seguida, as combinações entre os subconjuntos presentes em ambas as escalas formando cromatismo, gerando tensão, o que necessariamente é acompanhado por acréscimo na dinâmica.



Figura 9: Sequências de terças nos compassos 11 e 12

As coleções diatônicas e octatônicas compartilham muitos subconjuntos. Essas escalas têm amplos recursos de polarização, pois contêm quatro tríades maiores e quatro tríades menores que surgem em diversos momentos da obra, como nesse trecho. Com isso, o compositor transmite a impressão de que ao mesmo tempo simula e afasta qualquer tipo de estabilidade tonal. As octatônicas OCT 0,1 e OCT 1,2 são apresentadas integralmente na composição, e a OCT 2,3 parcialmente ou em combinação com o modo dórico.

No compasso 14, há um interessante efeito de contraponto, em que ambas as vozes

se direcionam por movimento contrário ao Sol sustenido, primeira nota do compasso 15.

Figura 10: Efeito de contraponto no compasso 14

OCT 1,2 é apresentada integralmente no compasso 16, onde se inicia a *codetta*, com sequências escalares ascendentes que, através de seus pontos iniciais e finais, polarizam a nota Ré. Essas sequências culminam em um movimento cromático, destacado pela troca de articulação (do ligado para o *staccato*) até o Lá bemol. O Lá bemol forma um intervalo de trítono em relação ao Ré, nota centricizada até então, tornando este o ponto de maior tensão desde o princípio da peça. No movimento descendente que dá fim à *codetta* e introduz a *cadeza* 1, observa-se uma combinação do dórico e OCT 2,3, formando o conjunto (56789012) e *forma prima* 8-8 (01234789). Essa combinação entre as escalas novamente centraliza a nota Ré pelo cromatismo gerado da combinação das escalas, interrompido pelo salto de terça menor de Fá para Ré e de Dó para Lá. O intervalo de terça menor gera polarização dessas notas que têm relação de quinta, reforçando a centricidade em Ré.

A primeira *cadenza* inicia no compasso 19 e continua centralizando Ré e Lá, a partir de tríades (arpejadas) repetidas no registro médio e grave da flauta. A figura de seis semicolcheias forma o conjunto 6-Z12, com a *forma normal* (4568AB) e *forma prima* (012467), a qual simula duas vezes em contraponto, que se afastam cromaticamente por movimento contrário. Na frase seguinte, as OCT 0,1 e OCT 2,3 são combinadas formando o conjunto 5-21 (0145), cuja *forma normal* é (69A12) e o conjunto (90125) na *forma normal* que, em sua *forma prima*, é 5-Z37 (0345), estes em meio a cromatismos formam o acorde de Ré maior. Essas escalas também se combinam para formar a escala cromática. A escala cromática perpassa duas oitavas do instrumento iniciando e repousando em Lá, que aparece pela primeira vez nesse momento e depois volta a aparecer na segunda *cadenza* de maneira descendente e na *Coda*. As figuras cromáticas descendentes, combinações entre as octatônicas, seguem polarizando Lá como pedal, que muda para

La# até a fermata no Dó grave. Após a fermata, OCT 1,2 é tocada quase integralmente, com exceção da classe de notas 11 até a próxima fermata no Fá sustenido, que faz a ligação com o dórico e inicia a parte *B*.

The image displays a musical score for a piece, divided into two main sections: a Codetta and a Cadenza. The Codetta section, marked 'CODETTA' in red, begins with a melodic line in a grand staff, featuring dynamics such as *mf* and *rit.*. The Cadenza section, marked 'CADENZA' in red, is characterized by various performance instructions including *(avec fastidie)*, *(rubato)*, *(cresc.)*, and *rit.*. The score includes detailed notation for notes, rests, and phrasing, with dynamic markings like *f* and *mf* indicating volume changes. The piece concludes with a *Lento* marking and a fermata.

Figura 11: Codetta e cadenza 1

Na parte *B*, após a apresentação do tema em dórico, a OCT 1,2 começa a ser inserida através das notas complementares à escala dórica. Após apresentar a octatônica completa, no sétimo compasso da parte *B*, observa-se um retorno ao modo dórico em um *piano* súbito. Após permanecer três compassos em dórico, o compositor insere o conjunto 5-31, *forma normal* (1347A) e *forma prima* (01369), presente na OCT 0,1 na sextina, e logo completa a octatônica ainda no movimento descendente com as próximas duas colcheias. Na indicação de andamento *Animando*, inicia-se uma combinação de OCT 0,1 com as notas complementares a ela presentes em OCT 1,2. Existe uma renovação da



centralização da nota Ré, mas desta vez esta centralização é feita de forma ambígua tanto pelas suas tríades maiores como pelas menores. O tema da parte B é reapresentado na indicação *a Tempo*, seguido de uma nova *cadenza*.

*(a piacere, avec le caractère d'une improvisation)*

The musical score consists of seven staves of music. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic and includes a quintuplet. The second staff features a *rit.* (ritardando) marking followed by *a Tempo* and a *mf* dynamic. The third staff starts with *p* and includes a sextuplet. The fourth staff is marked *Animando* and *f* (forte). The fifth staff includes an *écho* (echo) marking and a *pp* (pianissimo) dynamic. The sixth staff returns to *a Tempo* and includes a *mf* dynamic. The seventh staff concludes with a *rit.* marking and a '6' indicating a sextuplet.

Figura 12: Parte B

No trecho da *cadenza* 2 a OCT 1,2 aparece incompleta até o Si bemol. Nesse trecho também ocorre uma sequência descendente de acordes diminutos conjuntos 4-28

(147A) e (0369) subconjuntos de OCT 0,1 e OCT 1,2, respectivamente. Como resultado da combinação entre as duas octatônicas, observa-se também, logo a seguir, a escala cromática que finaliza esse movimento descendente. A cadência acaba com uma sequência de terças ou décimas ascendentes, presentes na OCT 1,2.

Aproveitando-se das similaridades e do compartilhamento de materiais entre os motivos da peça, o compositor faz uma rememoração da parte *B*, que, na realidade, funciona como uma transição que conduz à re-exposição de *A*.

The image shows two staves of musical notation. The top staff is titled "REMEMORAÇÃO DE B" in red and includes the instruction "(Più lento)". It begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. The music starts with a dynamic marking of *mf dolce*. The melody features a descending chromatic scale, with fingerings 5, 3, 3, and 6 indicated. The tempo changes to *poco a poco animando* towards the end of the staff. The bottom staff is titled "A'" in red and includes the instruction "All<sup>o</sup> ma non troppo". It begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 6/8 time signature. The melody is a re-exposition of the material from the top staff, with some register changes and articulation adjustments.

Figura 13: Rememoração de *B* e *A'*

A reapresentação da parte *A* ocorre quase integralmente. São feitas pequenas trocas de articulação e mudanças de registro. Essas mudanças de oitava conferem mais tensão e virtuosidade à peça, uma vez que é reconhecida a dificuldade de trocas de registro na técnica flautística. A escala OCT 1,2 é mais uma vez utilizada durante a *Coda*, que compreende os nove últimos compassos da peça. Não obstante, novamente manifestando o seu desejo de evitar qualquer tipo de estabilidade harmônica, o compositor termina a peça em uma escala cromática ascendente.

The image shows a musical score for a Coda section, consisting of three staves of music. The first staff begins with the word "CODA" in red. The music is written in a treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff has a dynamic marking of *cresc.* followed by a series of notes with slurs and accents, leading to a *ff* (fortissimo) dynamic and the instruction *(stringendo)*. The second staff continues with similar notation, including a *mf* (mezzo-forte) dynamic marking. The third staff starts with a *mf* dynamic, followed by a *cresc.* marking, and ends with a *ff* dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Figura 14: *Coda* (fonte: MANICA, 2014, p. 1168)

### 3.3 Processo de estudo e execuções públicas

O processo de estudo da obra foi registrado em um caderno de estudo onde foram anotadas as sessões de estudo no qual relatei os objetivos e reflexões de cada sessão. No total, foram feitas três versões do texto musical com as marcações de GEs na partitura referentes à diferentes etapas do estudo, além de apresentação pública e gravação. O processo de reestudo durou um ano e sete meses. Nesse período houve intervalos em que a peça não foi estudada. Foram realizadas três apresentações da obra. A primeira em 25/11/2013, a segunda em 24/04/2015 e a última em 19/07/2015.

Nessa dissertação, escolhi uma peça que já havia estudado anteriormente, mas que não fora tocada em público. A peça foi escolhida por apresentar desafios técnicos e ser constituída por materiais que não são os da harmonia tonal, o que no meu entender dificulta a memorização. No início da pesquisa, resolvi testar a eficácia dos GEs para a memorização relâmpago de um trabalho de uma disciplina cursada no mestrado. Nesse teste apliquei os GEs num período de duas semanas antes de apresentar a peça

Surpreendentemente, para mim, os resultados dessa experiência foram positivos do ponto de vista da recuperação da memória. A peça foi executada sem interrupções, acontecendo apenas duas falhas. No compasso 15, foi executada a mesma articulação do

segundo tempo do compasso 12, e na reapresentação dos temas do compasso 58 com diferente articulação da apresentada no compasso 9.



Figura 15: Articulações

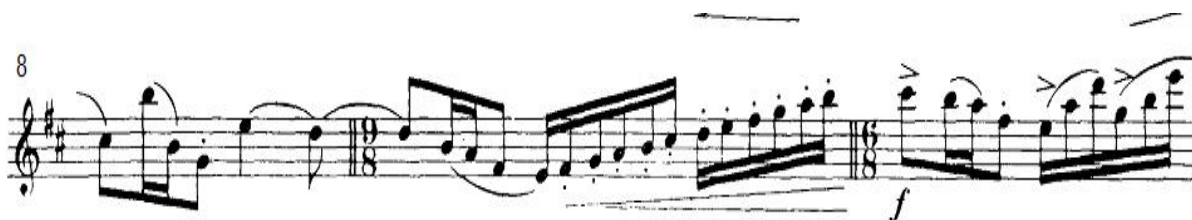


Figura 16: Parte A trecho com *staccato*

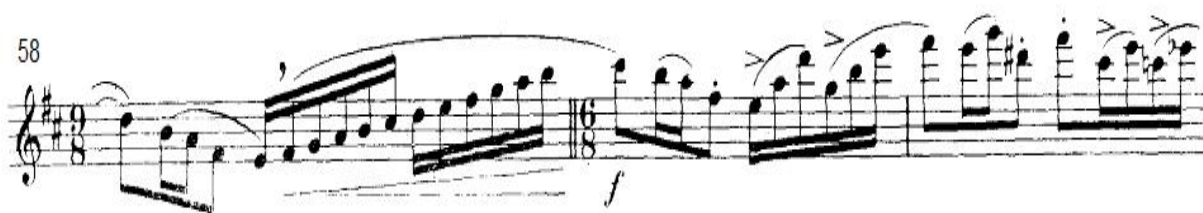


Figura 17: Parte A' trecho com ligadura

Embora do ponto de vista da análise de falhas de memória essa primeira experiência tenha sido satisfatória, ainda não me sentia suficientemente segura, e por isso minha atenção teve enfoque especial nesse aspecto, o que, em alguns momentos, não permitiu monitoramento necessário de aspectos técnicos e expressivos da execução, e sendo assim não me senti muito satisfeita com a *performance*. Ficou evidente que o

processo de estabelecimento seguro da memória e amadurecimento da peça ainda estava em pleno desenvolvimento. Para tocar com segurança era necessário aprimorar a execução através dos GEs, assim como é enunciado no terceiro princípio de *experts* de memória. A recuperação da memória de longo prazo é lenta, e por isso deve ser intensamente treinada para que aconteça com rapidez e permita nos acostumar a associação da memória linguística à resposta motora.

No intervalo entre a primeira e a segunda *performance* foi cursada uma disciplina de análise musical, onde tive contato com a teoria dos conjuntos e como o trabalho final. Para essa disciplina fiz a análise dessa peça. Durante a análise foi possível identificar a origem e as relações dos materiais utilizados ao longo da peça. Como previsto, a peça de Bozza possui um maior número de padrões conhecidos. Além de uma grande repetição de classes de conjuntos, o que diminuiu consideravelmente as informações e simplificou o trabalho de memorização, pois a partir da análise foi possível reconhecer as notas centralizadas em cada trecho e um número maior de padrões familiares, o que é previsto pelo primeiro princípio de memória *expert*.

Antes do contato com a teoria de conjuntos, já havia feito uma análise formal da peça e procurado realizar uma análise harmônica bastante deficiente, apesar de notar o uso de tríades e que na parte A o tema é apresentado no modo dórico em Mi. Foi feita uma tentativa de compreender os materiais harmônicos da peça com referência a relações tonais de tônica, relativas, dominante e subdominante que não se aplicavam à peça. O reconhecimento da estrutura musical teve implicações na prática desde o início da aprendizagem da peça, anterior mesmo ao estudo realizado nesta dissertação, e demarcou os pontos de início do estudo de seções até o fim da aprendizagem.

As anotações de estudo mostraram que, longe da perspectiva de uma apresentação, poucas vezes a peça era tocada do início ao fim, concentrando o estudo em sessões que eram praticadas com objetivo de resolver problemas técnicos como a passagem descendente rápida do compasso 18 da *codetta*, ou verificar a acuidade dos dedos e fluência em passagens que não foram encontradas dificuldades desde o início da aprendizagem, como nas escalas cromáticas, e também dificuldade de sonoridade em passagens onde há trocas da região aguda para a grave da flauta ou o contrário, que exigem movimentos rápidos de troca de embocadura que foram estudados lentamente.

Como estratégia de estudo, para auxiliar na memorização da peça *Image*,

acrescentei as escalas octatônicas e o modo dórico iniciado em Mi no meu estudo diário de técnica, pois não tinha intimidade com essas escalas. Também passei a dar maior atenção aos acordes diminutos presentes na peça, exercitando-os separadamente. Além disso, acrescentei na minha rotina a prática mental. Isso incluiu não só aspectos motores, como imaginar mentalmente os movimentos das mãos e lábios, mas também foi treinado a condução da *performance* pensando nos GEs escolhidos para cada lugar específico da peça.

### 3.3 Marcação dos guias durante estudo da peça

Nessa primeira experiência, demarquei na partitura os GEs utilizando anotações de estudo anteriores e classificando-os de acordo com as categorias de GEs. Isso resultou em um grande número de GEs que, embora tenham sido importantes nas fases iniciais do estudo da peça, se tornaram incômodos, pois alguns já haviam sido incorporados e não foram utilizados nem no estudo nem no monitoramento durante a *performance*. O gráfico, abaixo, demonstra as quantidades de GEs marcados na primeira versão na partitura.

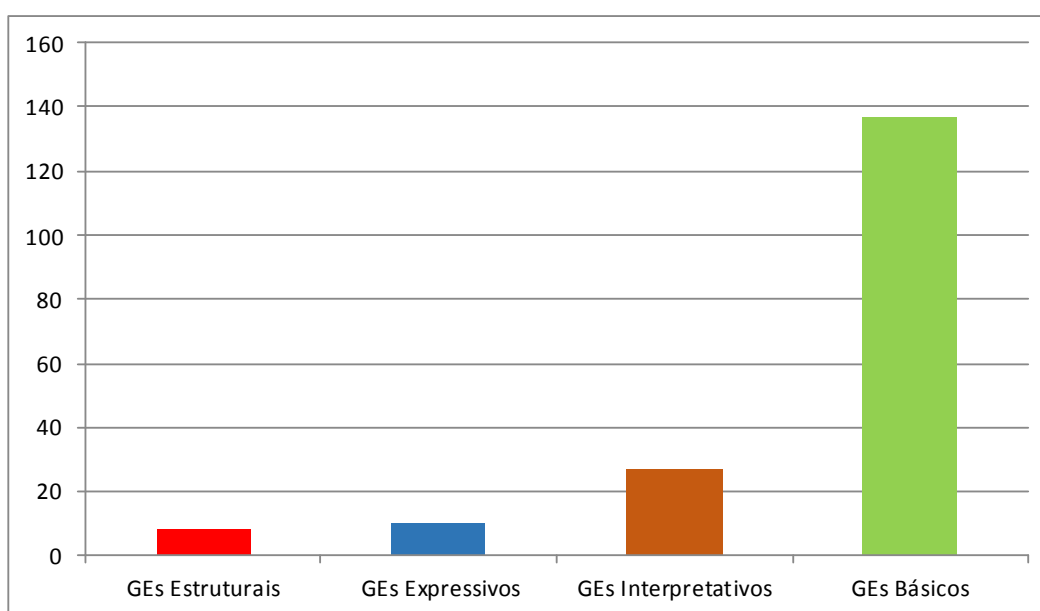


Gráfico 1: Primeira versão dos GEs

O grande número de GEs básicos, presentes na partitura da primeira experiência, condizem com o que é relatado por Chaffin *et al.* (2002) e demais pesquisas com músicos profissionais. Primeiramente, os GEs básicos são os mais marcados e, durante o processo de maturação da obra, vão sendo automatizados. O elevado número de GEs

não só se mostrou desnecessário, mas também contraproducente, uma vez que a memória visual se mostrou importante para mim, pois ao tocar a peça de memória, instintivamente, passei a imaginar a partitura no decorrer da execução. Assim, o excesso de guias grafados na partitura não colaboraram com a *performance* devido ao excesso de informação. Logo, no estudo que se seguiu, foi feita a revisão dos GEs e optou-se por marcar na partitura apenas aqueles que conduziram a execução durante a segunda *performance*.

Como dito anteriormente, na primeira apresentação não me sentia segura quanto à execução da peça memorizada. Durante o estudo, no dia anterior à *performance*, ocorreram dois erros de memória, onde há uma sequência de terças menores ascendentes da OCT 1,2 finais da *cadenza* 2 e na transição para A'. Acredito que esse fato contribuiu para o acréscimo de tensão enquanto me dirigia a esse ponto da peça, onde houve erros de digitação nas escalas OCT 1,2 antes das sequências de acordes diminutos e erro de emissão na escala cromática descendente, onde o *frulatto* de garganta falhou, uma vez que necessitava de uma grande quantidade de ar para ser executado até o final e eu não consegui sustentá-lo até o fim da escala. Na sequência de terças menores ascendentes subsequente também não considerei satisfatória a emissão sonora do registro agudo do instrumento, que pelo excesso de pressão na garganta, causado um pouco pelo nervosismo inerente à *performance* e pela desestabilização momentânea causada pelo recente erro de emissão do *frulatto*, influenciou a saída do ar, fazendo com que as notas soassem um pouco “gritadas” e com a afinação alta.

OCT 1,2

*rall.*

*stringendo*

*f* (*à volonté pour le degré de rapidité*)

*mf*

*Poco rit.* *ff*

REMEMORAÇÃO DE B  
(*Piu lento*)

*mf dolce*

Figura 18: Final da segunda *cadenza*

Além disso, na primeira e segunda execução, em alguns momentos o foco do som não foi mantido e aconteceram erros técnicos de digitação na última escala descendente da *codetta*, que ainda não estava totalmente consolidada na velocidade almejada.

*f*

*rapido*

*mf*

Figura 19: Escala descendente *codetta*

O maior tempo entre as duas execuções me permitiu estudar mais as áreas com dificuldades digitais e de emissão. Como dito anteriormente, foi realizada uma revisão dos GEs, e mantiveram-se na partitura apenas os GEs importantes para garantir a recuperação da memória e para conduzir a *performance*.



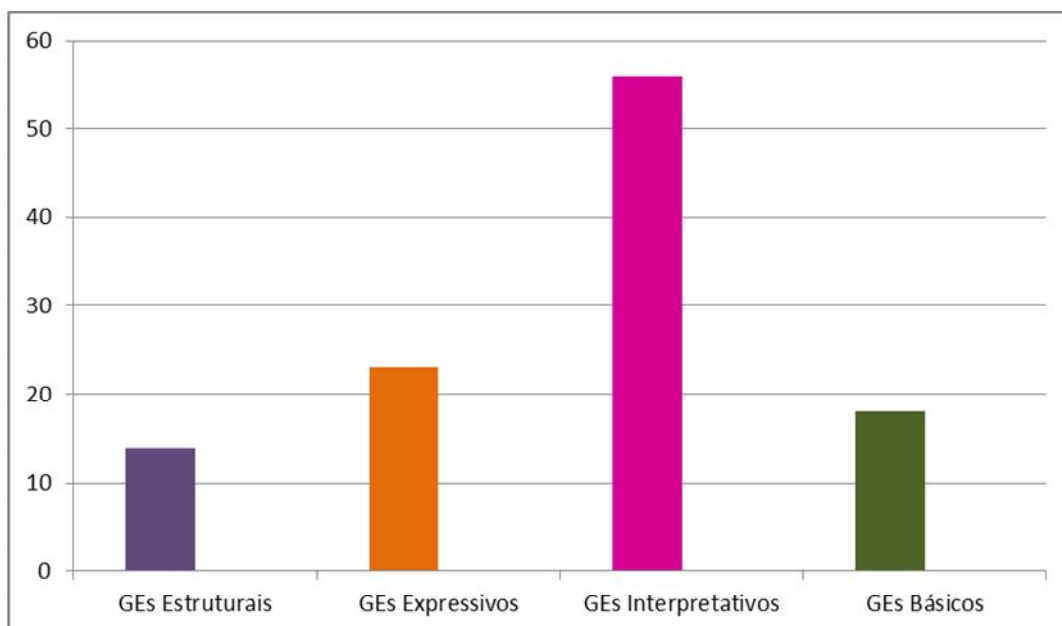


Gráfico 2: Segunda versão GEs

Na preparação para a segunda *performance* da obra, marquei o GE expressivo “leve, *giocoso*”, pois para mim os *staccatos*, em contraste com a outra sessão, passam uma sensação de leveza. Na primeira versão foram marcados os GEs básicos que tinham como objetivo conferir esse caráter à sessão, ficando menos tempo na nota.

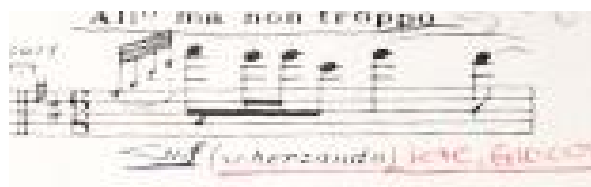


Figura 20: Acréscimo de GEs expressivo na parte A

Em vista das falhas de memória ocorridas pela ausência de GEs em pontos de troca, estes foram marcados em todos os lugares, onde temas são rerepresentados nos compassos 26, 45, 50, 59, 62 e 65.



Figura 21: GEs pontos de troca no compasso 59

Como é possível observar no gráfico, os guias que prevaleceram foram os

interpretativos. Além disso, foram acrescentados GEs expressivos, o que sugere que, à medida que os aspectos técnicos foram aprimorados, foi possível pensar mais nos aspectos expressivos da interpretação da obra.



Figura 22: GEs interpretativos na segunda versão da partitura

Foi realizado o registro em áudio dessa apresentação. Nessa *performance*, não tive receio de falhas de memória e me sentia mais segura depois de treinar a execução conduzida pelos GEs. Em geral, costumo ter níveis altos de nervosismo antes de uma apresentação. Durante o estudo, me concentrei na automatização dos GEs que se referiam à sonoridade (independente das categorias), pois esse sempre me parece o aspecto mais prejudicado por conta do nervosismo. Portanto, me pareceu importante concentrar esforços para que fosse muito consolidado, o que proporcionou um sentimento de maior domínio da *performance* gerado pela estratégia dos GEs, contribuindo para reduzir o nervosismo. Na análise da gravação, foram observados erros de emissão do Dó grave após a escala descendente com Lá, e o Lá sustenido pedais que falhou levemente à emissão e não pôde ser sustentada durante o tempo planejado pela falta de ar.



Figura 23: Escala cromática ascendente da primeira *cadenza*

Quanto à emissão de notas agudas, também foi notado na análise da gravação que, em alguns momentos, os agudos soaram com afinação alta e pouco delicada ou um pouco estridente. Para evitar isso, surgiram novos GEs básicos, de forma que, quando a peça se dirige à terceira oitava, penso na vogal “u” como ela é pronunciada na língua francesa para auxiliar a manter a afinação e soar mais delicado (som “redondo”).



Figura 24: GE básico “u francês”

Entre a segunda e terceira apresentação, transcorreu um período de tempo menor no qual tive tempo escasso para me dedicar ao estudo da peça. No entanto, ela já se encontrava bem consolidada do ponto de vista técnico e da recuperação da memória. Foram acrescentados os GEs básicos do “u” francês. Grande parte dos GEs interpretativos foi retirado, pois se tratava de aspectos naturais do instrumento, como crescendo em direção à região aguda do instrumento, o que já acontece devido à natureza do som do instrumento, que soa mais nas regiões agudas. Alguns GEs interpretativos, combinados com GEs expressivos, também foram considerados desnecessários, permanecendo apenas os GEs expressivos.

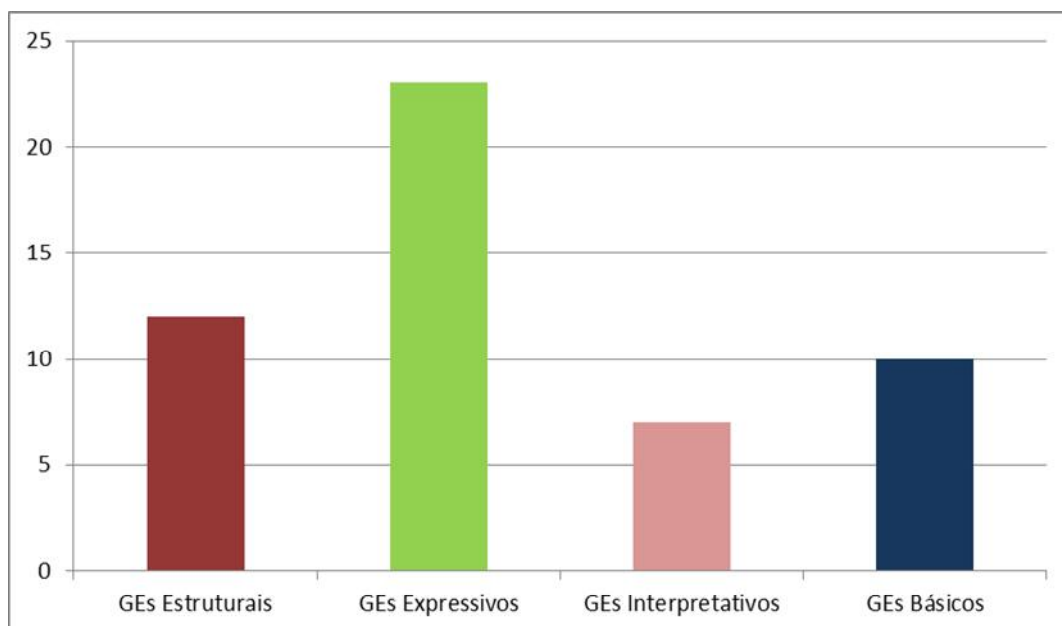


Gráfico 3: Terceira versão do GEs

No entanto, durante a *performance*, aconteceram erros digitais em locais que não considerava passíveis, como no compasso 5 e na escala descendente cromática da segunda *cadenza*, partes da peça que não temia por erros. O erro inesperado na escala cromática me desestabilizou momentaneamente, tirando minha atenção da peça, o que acarretou erro de memória no compasso nas terças ascendentes.

Apesar desses erros, considereei essa *performance* mais satisfatória da obra em diversos aspectos, principalmente quanto à fluência e emissão sonora. O único erro que gerou incômodo foi o que ocorreu no final da segunda *cadenza*. Quanto à emissão sonora, esse aspecto é sempre de maior preocupação minha durante a *performance*. Fiquei satisfeita com o resultado final e a evolução em relação às *performances* anteriores.

Conforme o previsto, os tipos de GEs básicos, marcados por flautistas, diferem muito dos observados nos trabalhos com outros instrumentos. A maior parte dos GEs continha instruções para o aparelho respiratório e embocadura, como indicações de vogais para um determinado timbre no som. Também foram marcados GEs básicos referentes à emissão das notas graves, uma dificuldade inerente ao instrumento para as quais pensei na consoante “P”

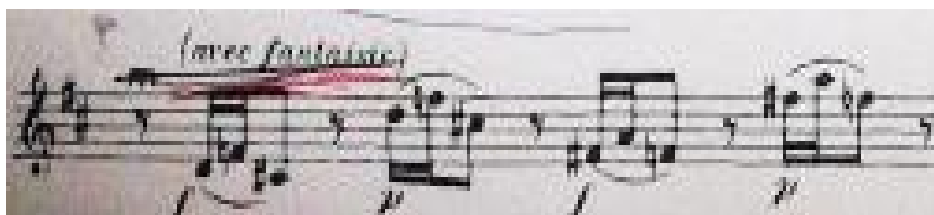


Figura 25: GE básico "P" grafado a lápis na parte de cima da partitura

Como vem sendo observado durante a pesquisa, os GEs sofreram mudanças de acordo com as necessidades de estudo, erros ocorridos e aperfeiçoamento da *performance*. O gráfico, a seguir, compara o número de cada categoria de GEs marcados na partitura para estudo e monitoramento de cada uma das execuções. Nele, pode-se perceber que, progressivamente, a cada execução o estudo e as preocupações se voltaram para os fatores interpretativos e expressivos.

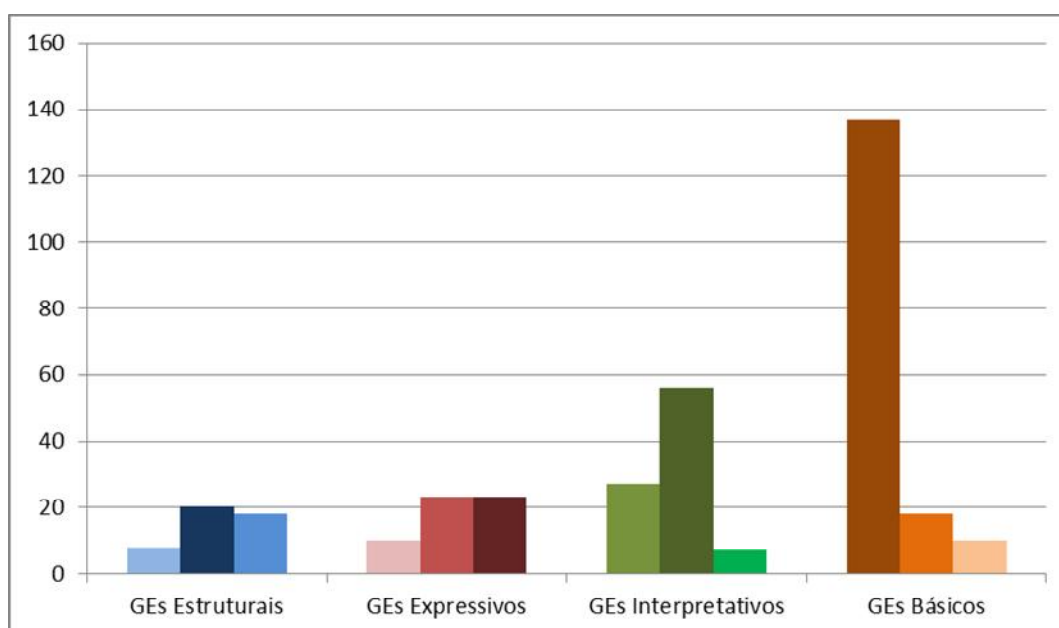


Gráfico 4: Evolução dos GEs durante o estudo

O gráfico, a seguir, demonstra como as diferentes categorias de GEs marcados relacionam-se entre si. Em seus dados, é possível observar visualmente o caminho percorrido no desenvolvimento da interpretação a cada *performance*. Fica claro que o processo de preparação e, conseqüentemente, execução em si enfocou um determinado aspecto em cada uma das *performances* revelado pela quantidade de GEs notados na partitura: a primeira apresentação teve como alvo a proficiência técnica, a segunda evidencia uma maior preocupação com fatores interpretativos e a última execução teve

como foco a expressividade. A presença constante de GEs estruturais sugere seu papel para a memorização e orientação na obra durante a execução.

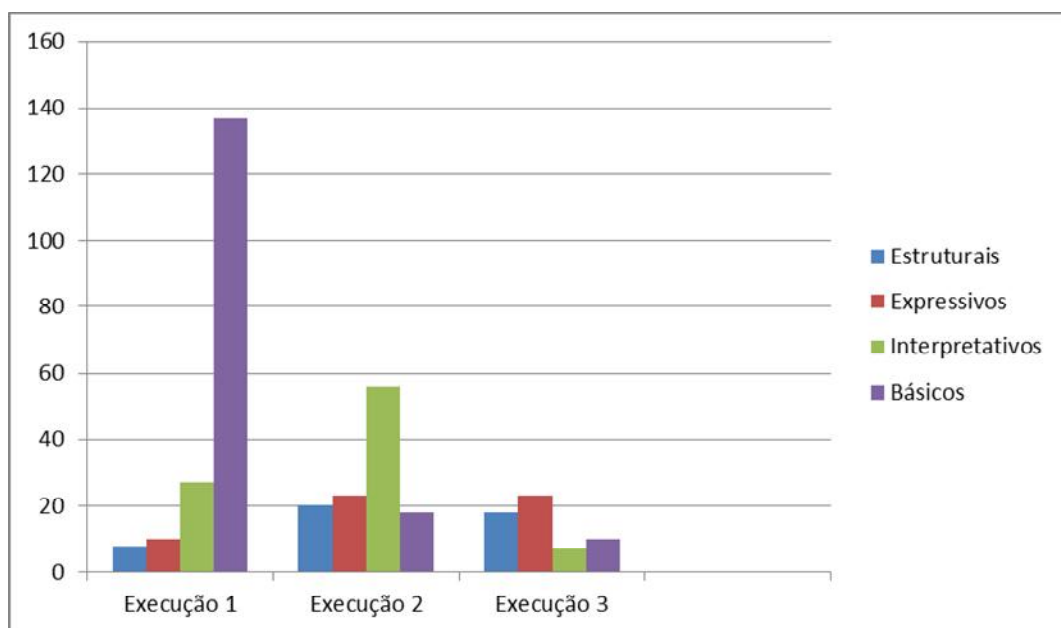


Gráfico 5: Comparação entre os GEs

### 3.4 Combinação entre guias

Desde o primeiro momento, foram notados vários GEs com a mesma função. Os GEs estruturais anotados, em geral, sempre foram acompanhados por GEs expressivos, pois a peça possui partes com caracteres e andamentos contrastantes. Para enfatizá-los, pensei em diferentes vogais para causar mudanças tímbricas apropriadas para cada uma dessas atmosferas. Para as partes rápidas, A e A' a vogal “u” que traz um som mais vivo e brilhante e para a introdução parte B e início das *cadenzas*, escolhi a vogal “o”, visando um som mais escuro e misterioso, conforme já explanado durante a descrição da análise da peça. Esses GEs permaneceram importantes durante todo o estudo da obra.

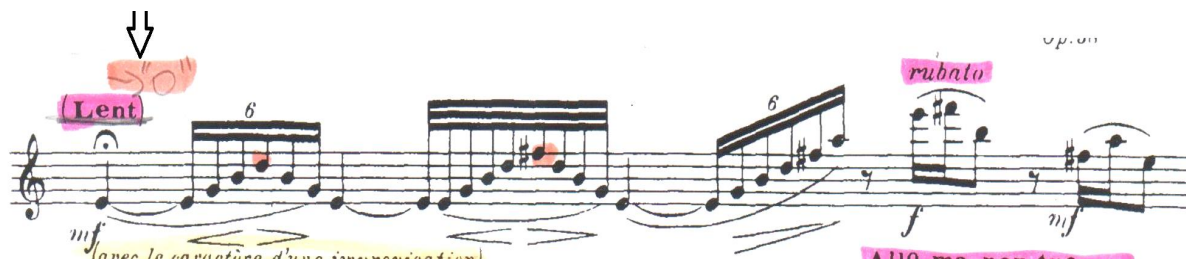


Figura 26: GE básico “o” marcado em laranja



Figura 27: GE básico “u” marcado em laranja

Uma das características mais marcantes do trabalho com os GEs foi que, apesar de sua classificação em categorias, quase todos eram ligados aos GEs básicos que foram internalizados posteriormente. Assim, ainda que a última versão da partitura contenha GEs básicos relacionados a vogais, eles foram englobados pelos GEs expressivos referentes àquela sessão e pensados durante a execução. Os únicos GEs básicos que permaneceram sem sobreposições foram os GEs referentes à emissão (“P”) e os “u francês” que foram adicionados na última *performance*.

Também os GEs básicos tinham ligação com os GEs expressivos para realizar ações específicas no instrumento com intensão e transmitir, ao público durante a execução, o que foi pensado nos GEs expressivos. Vide o exemplo abaixo, no qual foram marcados os GEs básicos para que as últimas notas das ligaduras não fossem alongadas e que a sessão soasse mais leve, atentando aos GEs expressivos “*Scherzando*” e “*Giocoso*”, marcados no início da sessão.



Figura 28: GE básico

No entanto, na hora de tocar, penso nos GEs expressivos, ou seja, eles contêm guias para a ação da embocadura (relação com GEs básicos) e referencial da obra (relação com GEs estruturais). Os GEs interpretativos também foram incorporados por GEs expressivos nos momentos de troca de andamento dentro das sessões da peça, como já foi mencionado. O gráfico, a seguir, apresenta a disposição dos GEs na partitura. Através dele é possível observar a incidência de diferentes categorias de guias grafadas, simultaneamente, na partitura.

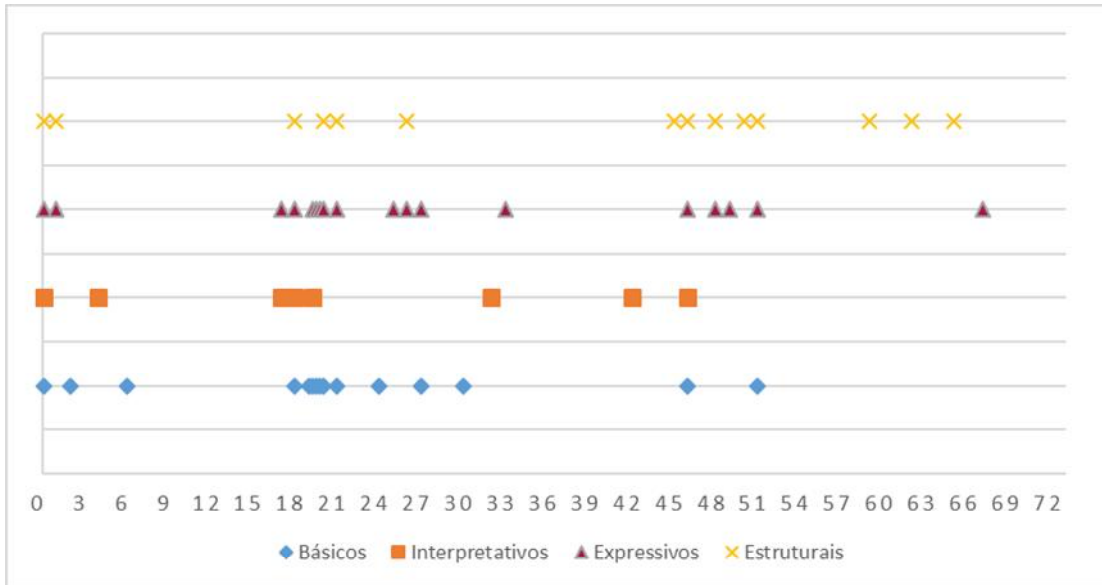


Gráfico 6: Visualização temporal de GEs

Como já foi observado em outros trabalhos com os GEs, a associação entre diferentes conteúdos, armazenados na memória, demonstra que esses conteúdos foram armazenados em longo prazo. Portanto, a sobreposição de GEs de diferentes dimensões foi considerada benéfica, pois permitiu que eles fossem gravados na memória de longo prazo, proporcionando ao músico mais segurança na execução sem contar, exclusivamente, com a memória de trabalho que possui capacidade limitada.



## CONCLUSÃO

Este trabalho procura fundamentar o modelo de estudo de memorização dos GEs, expor como se desenvolveu o estudo desta pesquisa e os seus resultados. As informações contidas no primeiro capítulo sobre a memória, além de esclarecer diversos aspectos da cognição e aprendizado, permitiram compreender mais a fundo o modelo de GEs. De posse dessas informações, foi possível refletir sobre a prática com o instrumento de forma crítica, revendo hábitos e costumes pouco eficientes e acrescentando estratégias, como, por exemplo, o estudo mental que não era valorizado. Uma vez ciente dos benefícios dessa prática, foi incorporada a rotina de estudos com bons resultados.

As pesquisas analisadas demonstraram certa variação de contextos musicais em que foram analisados dados de participantes com níveis distintos de *expertise* no instrumento. Como previsto, predominam os relatos e trabalhos realizados com pianistas, o que é considerado natural, tendo em vista a consolidada tradição da *performance* memória no estudo desse instrumento. No entanto, a presença dessas pesquisas em quatro diferentes instituições nacionais, instrumentos, contextos e aumento de publicações, sugerem já uma certa disseminação desse conhecimento.

Barros (2008), Aquino (2011), Gerber (2012), Gonçalves (2014) e Brabagnolo (2014) corroboram com a conclusão da pesquisa de Chaffin *et al.* (2002) de que os “guias expressivos representam o mais alto nível de organização e incorporam o efeito combinado de outras questões básicas e interpretativas” (CHAFFIN *et al.* 2002, p. 171). Todos os autores observaram em suas pesquisas, ao trabalhar uma peça musical, que o estudo com guias expressivos é mais efetivo para a recuperação da memória. Dois trabalhos utilizaram os guias com foco na estratégia de aprendizado. Na pesquisa de Gonçalves (2014), foi possível acompanhar a trajetória de aprendizagem de uma nova obra através da aplicação dos guias de execução na aprendizagem, demonstrando a eficácia desse modelo quando voltado para o estudo consciente e firmando esse modelo como estratégia de estudo em si e não só de memorização. Os trabalhos de Ginsborg *et al.* (2006), Schimitz (2014), Aquino (2011) e Brabagnolo (2012) também utilizaram o modelo na memorização de peças do século XX pós-tonais e, ainda que menos familiarizados com essa linguagem em comparação ao tonalismo, obtiveram resultados satisfatórios. Isso demonstra a contribuição dos guias na memorização mesmo em situações em que os padrões interiorizados anteriormente pelos intérpretes de

determinada linguagem musical são escassos. Nesta pesquisa, foi utilizado como recurso para auxiliar na síntese de informações a visão da teoria dos conjuntos sobre essas peças.

Desde o princípio se tornou claro a eficácia do modelo para a memorização. A primeira experiência realizada com os GEs revelou que não basta apenas usar um esquema eficiente de recuperação da memória. Esse sistema deve ser intensamente treinado por períodos significativos de tempo para que seja conquistada agilidade na recuperação da memória de longa duração. Para tocar a peça através dos GEs foi preciso reestudá-la de maneira diferente. Pois, ainda que as ações referentes à digitação (dedos) e som (lábios, respiração, coluna de ar etc.), em geral, apenas tenham sido refinadas e sofrendo poucas alterações, o modo de conduzir a peça mentalmente foi absolutamente diferenciado.

Ao longo da pesquisa, foi possível discernir o amadurecimento da interpretação e o direcionamento dos cuidados técnicos à expressividade através dos GEs utilizados. As combinações, entre diferentes dimensões de GEs, mostram que as informações trabalhadas durante a prática foram armazenadas na memória de longa duração. Em diversos momentos, houve sobreposições de mais de uma categoria de GEs. Os GEs que conduziram melhor a memória foram os guias expressivos que englobaram guias estruturais e básicos ao mesmo tempo. Os GEs interpretativos englobam guias básicos e também expressivos. Na realidade, em alguns momentos do estudo, foi difícil distinguir os básicos de outras dimensões de GEs, porque, a não ser quando se tratavam de aspectos digitais em passagens difíceis ou os GEs básicos, como o “P” de emissão dos graves, os GEs básicos sempre eram utilizados buscando um determinado caráter ou expressivo ou interpretativo. Em geral, esses guias eram relativos à embocadura, à articulação. Esses guias eram, na realidade, aspectos técnicos necessários para executar determinada passagem ou seção com o caráter desejado.

Concluiu-se que o trabalho com os GEs e o conhecimento acumulado, através das pesquisas aqui apresentadas, tiveram reflexos positivos muito além da mera memorização. Realizar essa pesquisa incitou um olhar mais atento e rigoroso para a prática diária, aprofundando, assim, a percepção do próprio aprendizado. A prática com GEs contribuiu para a organização do estudo, tornando-o mais objetivo e eficaz, proporcionando estratégias de estudo mesmo sem a flauta. O treino de associação de memórias linguísticas a movimentos motores trouxe uma sensação de segurança muito maior do que o costume nas apresentações públicas. Praticar conscientemente o que

pensar e a resposta a esse pensamento, a cada momento da *performance*, aplacou a tensão e o medo de possíveis erros. O fato desse modelo incluir, desde o princípio, aspectos expressivos, contribuiu para que estes estivessem, continuamente, em foco e despontassem para o primeiro plano.



## REFERÊNCIAS:

AIELLO, Rita; WILLIAMON, Aaron. Memory. In: PARNCUTT, Richard. *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Cary: Oxford University Press, 2002, p. 167-181.

AQUINO, Selva Viviana Martínez. *Guias de execução na memorização do segundo movimento da Sonata nº 2 de Dimitri Shostakovich*. 2011. Dissertação (Mestrado em música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michel W.; ANDERSON, Michael. *Memória*. São Paulo: ARTMED, 2011.

BARROS, Luis Cláudio. *A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso*. 2008. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRAGAGNOLO, Bibiana Maria. Memorização para performance da “Máquina de Escrever” da Mini Suíte das Três Máquinas de Aylton Escobar: uma abordagem a partir do timbre. *DA Pesquisa*, nº 9 Ago/2011 a Jul/2012 p. 234-245

BRAGAGNOLO, Bibiana Maria. *Guias de execução para memorização aplicados à interpretação das Variações Abegg de Robert Schumann*. 2014. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BORÉM, Fausto; RAY, Sônia. Pesquisa em Performance Musical no Brasil: problemas, tendências e alternativas. In: *II Simpósio Brasileiro de Pós-graduação em Música*. Anais 2012, p. 121-168.

BOZZA, Eugène. *Image*. Paris: Alphonse Leduc, 1940. Partitura.

CHAFFIN, Roger. Estratégias de recuperação da memória na execução musical: aprendendo Clair de Lune. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 20, n. 34/35, p. 187-221, janeiro a dezembro 2012.

CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher R.; BEGOSH, Kristen T. A memória e a execução musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 20, n. 34/35, p. 223-244, janeiro a dezembro 2012.

CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. *Practicing perfection: memory and piano performance*. Mahwah: Erlbaum, 2002.

CHAFFIN, Roger; LISBOA, Tânia; LOGAN, Topher; BEGOSH, Kristen. Preparing for memorized cello performance: the role of performance cues. *Psychology of music*, v. 1, 2009.

CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher; BEGOSH, Kristen. Performing from Memory. In: HALLAM, Susa; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Ed.). *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 352-363.

DIJCK, José van. *Memory matters in the digital age*. Configurations Volume 12, Number 3, Fall 2004 pp. 349-373 | 10.1353/con.2007.0001

DOMENICI, Catarina. Interpretando o hoje: uma proposta metodológica para a construção da performance da música contemporânea. *In: XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Anais 2005, p. 819-825.

ERICSSON, K. Anders. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. *In: ERICSSON, K. Andres.; CHARNES, Neil; FELTOVICH, Paul; HOFFMAN, Robert (Ed.). Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 685-706.

ERICSSON, Anders; Lehmann, A. Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 1996, v. 47, p. 237-305.

ERICSSON, Anders; KRAMPE, Ralf; TESCH-ROMER, Clemen. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *In: Psychological Review*, vol. 100, n. 3, 1993.

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

GINSBORG, Jane. Strategies for memorizing music. *In: WILLIAMSON, Aaron. Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

GINSBORG, Jane; CHAFFIN, Roger; NICHOLSON, George. Shared performance cues in singing and conducting: a content analysis of talk during practice. *In: Psychology of Music*, vol. 34 (2), p.167-194, 2006.

GONÇALVES, Fernando Rauber. *Trajetória de aprendizado de novas obras pianísticas: três estudos de caso*. 2014. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HOLMES, Patricia. Imagination in practice: a study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorization processes of two experienced solo performers. *British Journal of Music Education*, vol. 22, p. 217-235.

HOUGH, Stephen. Liszt the man who invented stage fright. Disponível em <http://blogs.telegraph.co.uk/culture/stephenhough/100053906/liszt-the-man-who-invented-stage-fright/>. Acesso em: 15 de jan. 2015.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert. *Psychology for musicians*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MANICA, Michele Irma Santana. Guias de performance no estudo e memorização de Image, de Eugene Bozza. *In: II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM)*. Anais 2014, p. 182-193.

MANICA, Michele Irma Santana. Memorização de música pós-tonal: um estudo teórico-analítico da peça Image, de Eugène Bozza. *In: III Simpósio Brasileiro de Pós-graduação em Música*. Anais 2014, p. 1158-1169.

PÁDUA, Elisabete Mattalo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PALMER, Caroline. Nature of memory for music performance skills. *In: Altenmueller, Ekart; Wiesendanger, Mario Kesslerling, Jurg. Music motor control and the brain*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 35-53.

PAULA, Lucas de; BORGES, Maria Helena. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções na aprendizagem. *Música Hodie*, v. 4, n. 1, p. 29-44, 2004.

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SNYDER, Bob. Memory for music. P 107-117. *In: The Oxford Handbook of Music and Psychology*. Ed. Susam Hallam, Ian Cross, Michael Thaut. Oxford: Oxford University Press, 2009.

STRAUS, Joseph N., *Introduction to post-tonal theory*. New Jersey: 2ª ed. Presentice Hall, Inc., 2000.

SCHIMITZ, Aillyn da Rocha U. *Reflexões sobre estratégias de estudo de música de câmara a partir do reconhecimento dos "guias de execução" musical*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina.

SUTCLIFFE, Dean. Ternary form. *In: Oxford music Online*. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/27700>>. Acesso em: 9 de jul. de 2014.

TOMMASSINI, Anthony. Playin by Heart, With or Without Score. The New York Times. Disponível em: [http://www.nytimes.com/2013/01/01/arts/music/memorizations-loosening-hold-on-concert-tradition.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2013/01/01/arts/music/memorizations-loosening-hold-on-concert-tradition.html?_r=0) Acesso em: 15 de jan. de 2015.

WILDT, Francisco; CARVALHO, Any Raquel; GERLIN, Cristina Capparelli. O uso do mapeamento na memorização do Allegro Moderato da Sonatina Nº 3 de Juan Carlos Paz: Uma abordagem prática. *In: Música Hodie*, v. 5, p. 35-58, 2005.

WILLIAMON, Aaron. Memorising Music. *In: RINK, Jonh (Ed.)*. Musical performace: a guide to understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.





ANEXOS:

*Guides Estruturais*  
**Guides expressivos**  
*Guides interpretativos*  
**Guides básicos**

à Marcel Moyse

# IMAGE

pour Flûte seule

(1895 - 1891)  
 Eugène BOZZA  
 Op. 38

Ouvrage protégé - PHOTOCOPIÉ INTERDIT même partiel  
 (loi du 11-03-1957) constituerait contrefaçon (code pénal art. 425)

*Fantasia - contínuo*  
*50"*

**V** **Lent** *mf* *(avec le caractère d'une improvisation)* **rubato**

**Lent** *p* *pressez* *mf* *rit.* *cour* **Allo ma non troppo** *f* **Allegro** *(scherzando)*

**+ pressio. e + poco** *f*

**ossia**

**rapide** *f* **rit.**

**Bico** *(avec fantasia)* **Bico** *(rubato)* *(écho)* *rit.*

Paris, ALPHONSE LEDUC, Editions Musesol  
 Copyright by Alphonse Leduc & Co 1940

A. L. 19.908

Tous droits d'auteur, de transcription et  
 d'adaptation réservés pour tous pays.

2

**↑ B10**  
posez et serrez progressivement

**CALMA!**

**relaxa (labio) + serrez + relaxa**

**T**

*f* (à volonté pour le degré de rapidité)

**Lent**

*mf*

(a piacere, avec le caractère d'une improvisation)

**p**  
**doce**

*mf*

**blec**

rit. - **a Tempo** rit. -

**Animando**

**ritava**

*f*

rit. -

**U70**

*mf* (écho) *pp*

rit. - **a Tempo**

**U70**

**32**

**myster**  
(a piacere)

**CALMA!**

Handwritten musical score with various annotations and performance instructions. The score consists of ten staves of music in treble clef, with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. The music features complex rhythmic patterns, including triplets and sixteenth notes, and is heavily annotated with red and pink markings.

Annotations include:

- calma!** (written in red)
- rall.** (written in black)
- stringendo** (written in black)
- f** (written in black)
- relaxa** (written in red)
- scandita dim** (written in black)
- relaxa (embocadura egarranta)** (written in red)
- 3** (written in black)
- (à volonté pour le degré de rapidité)** (written in black)
- calma!** (written in red)
- scandita** (written in red)
- scandita** (written in red)
- mf** (written in black)
- Poco rit.** (written in black)
- ff** (written in black)
- (Più lento)** (written in pink)
- mf dolce** (written in black)
- Alto ma non troppo** (written in pink)
- poco a poco animando** (written in black)
- relaxa** (written in red)
- calma!** (written in red)
- cresc.** (written in black)
- ff** (written in black)
- (stringendo)** (written in black)
- relaxa** (written in red)
- calma!** (written in red)
- mp** (written in black)
- cresc.** (written in black)
- ff** (written in black)
- RELAXA!** (written in red)

Other markings include circled notes, arrows, and various musical symbols like accents and slurs. The bottom left corner contains the publisher information: **Doin - Deruwanx, Gr.** The bottom right corner contains the date: **C.I.S. Anières - FÉVRIER 1999**.

Segunda versão de GEs

guias estruturais = 14  
guias expressivos = 3  
guias interpretativos = 56  
guias básicos = 12  
Pontos de tico = 6

Marcel Moyse

# IMAGE

pour Flûte seule

Eugène BOZZA  
Op. 38

*Lent* (avec le caractère d'un impressionnisme)  
*Lent* *pressé*  
*Allegro ma non troppo*  
*rit.*  
*rapid.*  
*(avec fantaisie)* *(rubato)* *(echo)*

2

*piacez et serrez progressivement*

*des*

*f (à volonté pour le degré de rapidité)*

**Lent**

*(à piacere, avec le caractère d'une improvisation)*

*rit. - a Tempo*

**Animando**

*rit. -*

*(écho)*

*rit. - a Tempo*

*(à piacere)*

A. K. 15, 705

Handwritten musical score on ten staves. The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and various time signatures (3/4, 2/4, 3/8). The score features complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and dynamic markings such as *all.*, *stringendo*, *pp*, *mf*, *ff*, *spicc.*, *rit.*, and *stringendo*. Performance instructions include *(a volontà pour le degré de rapidité)*, *(Plus lent)*, *Alto ma non troppo*, *molto dolce*, *poco a poco animando*, *fol*, and *scorc.*. The manuscript shows signs of being a working draft, with some ink bleed-through and corrections.

Terceira versão de GEs

Guias estruturais = 12  
 Guias expressivos = 20  
 Guias interpretativos = 7  
 Guias básicos = 10

(Pontos de traça) = 6

à Marcel Meyer

## IMAGE

pour Flûte seule

Eugène BOZZA  
Op. 34

Quatre pages - Préparation intégrale dans l'ouvrage (à la fin) - Contient les conseils pour jouer au 120

Lento  
 avec le caractère d'une improvisation  
 pressé  
 rit.  
 cresc  
 f  
 All<sup>o</sup> ma non troppo  
 mf (scherzando)  
 rubato  
 rapid  
 f  
 (avec fantaisie)  
 (rubato)  
 lento  
 rit.

Paris, ALPHONSE LEDUC, Editeur, 8, rue de la Harpe.  
 Copyright de l'édition Leduc, A. 271, 1930.

Les deux directions de transcription et  
 l'adaptation finale pour une page.

plus et accrés progressivement

*f* (à volonté pour le degré de rapidité)

Lento

(à piacere, avec le caractère d'une improvisation)

rit. - a Tempo

rit. -

Animando

*f*

*mf* *mf* *pp* (cresc.)

rit. - a Tempo

*mf* *pp*

*mf*

La piacere

*p*

2. L. 10,306



Handwritten musical score for a piano piece, consisting of ten staves. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. Key performance instructions include:

- Staff 1:** *rall.* *stringendo* *f* *(a volontà pour le degré de rapidité)*
- Staff 3:** *mf* *Poco rit.* *ff*
- Staff 4:** *(Piu lento)* *mf dolce* *and a poco animando*
- Staff 5:** *Allo ma non troppo*
- Staff 7:** *cresc.* *ff* *(stringendo)*
- Staff 8:** *mp* *cresc.* *ff*

The score is written in a cursive hand and includes various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings. The bottom right corner of the page contains the text "C. L. Aubin - FÉVRIER 1899".

