



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

EUGÊNIO LIMA DE SOUZA

**“TRÊS TOCATAS ARMORIAIS” PARA VIOLÃO DE DANILO
GUANAIS: PROCESSOS DE MEMORIZAÇÃO MUSICAL NO
CONTEXTO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.**

Salvador

2018

EUGÊNIO LIMA DE SOUZA

**“TRÊS TOCATAS ARMORIAIS” PARA VIOLÃO DE DANILO GUANAIS:
PROCESSOS DE MEMORIZAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA
TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música.

Área de Concentração: Execução Musical

Orientador: Prof. Dr. Mario Ulloa

Salvador
2018

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música - UFBA

S729 Souza, Eugênio Lima de
"Três Tocatas Armoriais" para violão de Danilo Guanais:
processos de memorização musical no contexto da teoria da
aprendizagem significativa. / Eugênio Lima de Souza.- Salvador,
2018.
199 f. : il. Color.

Orientador: Prof. Dr. Mario Ulloa
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de
Música, 2018.

1. Violão - instrução e estudo . 2. Interpretação musical. 3.
Teoria da aprendizagem significativa. I. Ulloa, Mario. II.
Universidade Federal da Bahia. III. Título.

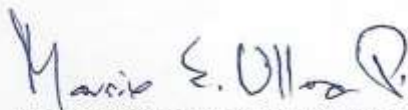
CDD: 787.87

**"TRÊS TOCATAS ARMORIAIS" PARA VIOLÃO DE DANILO GUANAIS:
PROCESSOS DE MEMORIZAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA TEORIA DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA"**

EUGÊNIO LIMA DE SOUZA

*Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade
Federal da Bahia.*

Aprovada em 21 de fevereiro de 2018



Mario Enrique Ulloa Penaranda, Orientador, UFBA
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia



Pedro Roberto

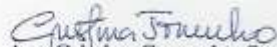
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia



Robson Barreto Matos
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia



Diana Santiago da Fonseca
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

A Deus, por sua graça infinita, força em minha vida; pelos dons, pelo amor, pelo trabalho, pelos frutos e por tudo que me faz sentir comunhão...

Salmo 29 (30)

³ Senhor, clamei por vós, pedindo ajuda,
e vós, meu Deus, me devolvestes a saúde!

⁴ Vós tirastes minha alma dos abismos
e me salvastes, quando estava já morrendo!

...Ele que é o "compositor maior", autor de todas as combinações possíveis de ritmos, melodias, harmonias, timbres (...). Todas as músicas já foram criadas; aos homens, cabe, apenas, descobri-las...

À minha mãe Alba*, arquiteta de um grande "projeto educacional" do qual sou parte. Pelos sacrifícios, pela ternura; por ter colocado os meus dedos, ainda pequeninos, para dedilhar as primeiras notas ao violão... e ao meu pai Nilberto*, pelo seu abraço "sonoro"; por sua poesia alegre, verdadeiras mensagens de esperança que sempre levarei comigo.

Aos meus irmãos Alberto, Roberto, Nalba, Regina, Lúcia, Evaristo, Aurélio* e Lourdinha, por terem me premiado com uma convivência fraterna, onde a música sempre foi, e é, presença marcante. Aos cunhados e cunhadas, verdadeiros irmãos e irmãs. Aos sobrinhos e sobrinhas, verdadeiros filhas e filhos, pela alegria da convivência.

À minha esposa Catarina, pela atenção e doação do seu tempo; pelo incentivo e apoio, pela amizade e pelo carinho demonstrado nos pequenos gestos do cotidiano.

Aos meus filhos Hugo Roberto, Djissonah, Ivo Dae-Seong, e Alba Yung Sook, que, no período do doutorado na UFBA, tanto sentiram minha ausência, até mesmo estando presente; pelo afago reconfortante.

À minha nora Laura, pela alegria contagiante e ao meu genro Edmarcos, pela amizade e companheirismo.

À minha sogra Lúcia* pela dedicação; à vovó Teresinha Shin* pelo amor e exemplo de fé em Deus e à Igreja; ao meu sogro Shin*, pelo estímulo e, sobretudo, pelas palavras "Where there is a Will, there is a Way".

(*) na comunhão dos santos.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Mario Ulloa, por me fazer acreditar que este trabalho seria possível e pela sua valiosa orientação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa que auxiliou a logística necessária à pesquisa.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA), pela acolhida; aos professores, pelas boas aulas e belas lições. Especialmente aos professores Mario Ulloa, Cristina Tourinho, Robson Matos, Pedro Robatto, Diana Santiago, Ricardo Bordini e Joel Barbosa; aos funcionários administrativos, especialmente à Maisa e Selma, por diversos serviços administrativos e pela atenção dispensada na fase final da realização deste trabalho;

Aos colegas Ricardo Camponogara Melo e Celso Benedito, pela amizade calorosa construída e compartilhada durante o período em Salvador e que permanece.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em particular à Escola de Música, por permitir o meu afastamento para a realização do Curso de Doutorado; ao professor Dr. Rubens Maribondo, Pró-reitor de pesquisa e pós-graduação da UFRN, pelo suporte e amizade; ao Professor Dr. Jean Joubert, diretor da Escola de Música; aos professores Dr. Alexandre Reche, Dr. André Oliveira e Dr. Gabriel Gagliano pelo incentivo; ao professor Dr. Zilmar Rodrigues de Souza, pela sua amizade, pelo seu interesse pela minha pesquisa, a ponto de apontar caminhos...

Ao compositor e amigo, professor Dr. Danilo Guanais, pela amizade e por ter aceito prontamente o convite para compor as peças para a minha pesquisa, e o fez com entusiasmo e maestria; ao maestro José Alberto Kaplan*, cujos ensinamentos perduram até hoje.

Ao professor Dr. Carlos Alberto, ex-aluno que hoje é colega; ao professor Dr. André Calado, pela contribuição na análise estatística deste trabalho.

Ao professor Dr. Sidarta Ribeiro, que me recebeu no Instituto de Cérebro da UFRN para me ouvir tocar violão e para conversar sobre memorização musical.

Aos meus alunos (diretos e indiretos) da Escola de Música da UFRN, especialmente os que participaram desta pesquisa, pelo carinho e pelos ensinamentos.

Ao Cônego Edson e ao Diác. Pedro Serra pela acolhida na Comunidade de Jesus Maria e José, na Barra, em Salvador. Ao padre Nunes, pelo apoio e pela belíssima carta de apresentação que me possibilitou o ingresso na Escola Diaconal em Salvador para o estudo de Teologia, com vistas à ordenação diaconal; Ao Mons. Lucas Batista Neto, pároco da paróquia de Santo Afons Maria de Ligório, em Natal, pelas orações e constante acompanhamento.

Ao Dr. Henrique Fonseca, um “instrumento” que Deus colocou em meu caminho durante a enfermidade (leucemia), cuja competência, amor, e amizade foram fundamentais para o milagre da cura.

Ao Dr. Alberto Lima de Souza, irmão mais velho, médico (“de homens e de almas”) que, mesmo querendo que eu o seguisse em sua profissão, me deu todo o incentivo e condições para que eu me tornasse um músico.

Ao Professor Dr. Roberto Lima de Souza, meu irmão, artista genuíno, popular e erudito, cuja música e poesia sempre inspiram meus passos.

Às minhas irmãs: Nalba, pelas lições de amor e doação à arte de ensinar; Regina, exímia flautista e eterna parceira na música, e Lúcia pelas conversas e reflexões sobre “o evangelho do dia” e pela espera, às vezes demorada, pela Eucaristia.

Ao meu “irmão gêmeo” Vavá – Evaristo Neto Lima de Souza – compatível para ser o meu doador de medula, pela amizade, presença constante, sendo outro “eu” onde eu mesmo não pude estar nessa fase final da elaboração da tese.

À Lelinho*, irmão “Augusto” (meu “Pad’Orela” = compadre Aurélio), exemplo de amor e doação às pessoas mais simples e humildes no exercício de medicina.

À “Lour-Dinha”, minha irmã, pela presença e fervorosas orações; ao Professor Dr. Gilson Gomes de Medeiros, querido cunhado, por estar sempre disponível e atento às necessidades do próximo.

À minha esposa Catá, companheira, amiga e conselheira de todos os momentos; pelo apoio e carinho, pela presença constante e pelos diálogos, pelo incentivo nas horas mais difíceis, sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho.

Aos meus preciosos filhos Huguinho, Nanah, Ivinho e Albinha, grandes artistas e ótimas pessoas que me fazem acreditar que, na vida e na música, a prática nos leva a pensar mais...

Aos meus queridos sobrinhos e sobrinhas, principalmente Rodrigo e Lincoln que compartilham a profissão de ensinar... e aprender.

Ao primo Teófilo César pelo suporte na tradução de alguns textos.

Aos amigos e colegas diáconos da Arquidiocese de Natal.

Aos amigos e amigas que tanto se privaram da minha companhia no período de preparação e escrita da tese de doutorado, especialmente a Anchieta Grilo e aos distintos casais Cláudio Loureiro e Adriana, e Júlio Xerez e Eclésia.

À Zélia e Joana (em Natal), e Antônio e Graça (em Salvador), por tantos serviços prestados com amor e dedicação.

À Nina, Lili, Gato, Chica, Airon e Bolt, pela alegre e divertida companhia.

A todos os que, de alguma forma, colaboraram para o encaminhamento e conclusão deste trabalho.

SOUZA, Eugênio Lima de. “Três Tocatas Armoriais” para violão de Danilo Guanais: processos de memorização musical no contexto da Teoria da Aprendizagem Significativa. 232 f. 2018. Tese (Doutorado), Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

O Foco principal deste trabalho é a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa no processo de memorização do texto musical. Para isso, parte-se da explanação dessa teoria proveniente da psicologia educacional, tomando-se como referencial a visão de David Ausubel. Também foram tomados alguns fundamentos da psicologia da música e das Neurociências aplicados à aprendizagem para se conhecer melhor a estrutura em que se dá esse processo. Nesse contexto, é feita uma operacionalização das memórias auditiva, visual, muscular e tátil, rítmica, nominal, analítica e emotiva, com a finalidade de formatar um método de memorização do texto musical. Para testar a eficácia desse método, foi conduzido um experimento utilizando o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney com dois grupos formados entre a população de alunos de violão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pedido, o compositor Danilo Guanais escreveu a obra “Três Tocatas Armoriais” especialmente para ser utilizada nessa pesquisa. O grupo experimental estudou essa obra utilizando o método proposto, enquanto o grupo controle estudou da forma prevaiente. Como resultado, verificou-se que o grupo experimental obteve um melhor desempenho do que o grupo de controle.

Palavras-chave: Música. Teoria da aprendizagem significativa. Psicologia da música. Memorização musical. Interpretação musical. Violão.

SOUZA, Eugênio Lima de. “Três Tocatas Armoriais” for guitar by Danilo Guanais: musical memorization processes in the context of Meaningful Learning Theory. 232 f. 2018. Tese (Doutorado), Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The main focus of this work is the application of the Meaningful Learning Theory in the process of memorization of the musical text. The starting point of the explanation of this theory originated from educational psychology and takes the vision of David Ausubel as its main reference. In addition, some foundations of Neuroscience were applied to the learning process in order to better understand the structure in which it happens. In this context, an operationalization of the aural, visual, muscle and tactile, rhythmic, nominal, analytical and emotional memories was made with the goal of formatting a method for memorizing the musical text. To evaluate the efficiency of this method, an experiment was conducted utilizing the Wilcoxon-Mann-Whitney. The test was conducted with two groups of guitar students of Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Upon request, composer Danilo Guanais wrote the work “Três Tocatas Armoriais” specifically to be utilized in this research. The experimental group studied the work utilizing the proposed method, while the control group studied in the prevailing form. As a result, it was verified that the experimental group obtained better results than the control group.

Keywords: Music. Meaningful Learning Theory. Psychology of music. Music memorization. Music Interpretation. Classical Guitar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	David Ausubel.....	28
Figura	2	Representação de um neurônio recebendo impulsos nervosos no corpo celular	37
Figura	3	Córtex cerebral.....	38
Figura	4	Partes do cérebro e suas funções.....	38
Figura	5	Fantasia e Toccatas – capa e primeira fantasia.....	53
Figura	6	Release da Missa de Alcaçus	54
Quadro	1	Trecho do “Poema Negro” de Augusto	78
Figura	7	‘O vaso de Rubim’	92
Figura	8	Posição das mãos na execução do comp. 4 do sistema 25.....	111
Figura	9	Posição das mãos na execução do comp. 4 do sistema 25 com zoom ...	112
Figura	10	Posição das mãos na execução do comp. 4 do sistema 25 – visão por cima	112
Quadro	2	Amostra 1: Sujeitos do Grupo Experimental na peça Poema Negro	119
Quadro	3	Amostra 2: Sujeitos do Grupo Controle na peça Poema Negro	119
Quadro	4	GE x GC quanto ao nível	119
Figura	11	Trecho da Gynopedie n° 3 de Erik Satie	123
Figura	12	“Mapa mental” proposto por Shockley.....	124
Quadro	5	Variáveis e suas relações com as hipóteses.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Método das médias (visão geral).....	129
Tabela 2 - Método das Médias – Aspecto Quantitativo – 2º Agrupamento	130
Tabela 3 - Método das Médias – Aspecto Qualitativo – 3º Agrupamento	132
Tabela 4 - Comparativo do Teste das Médias e Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney (aspectos quantitativos)	133
Tabela 5 - Comparativo do Teste das Médias e Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney (aspectos qualitativos)	133
Tabela 6 - Teste Wilcoxon-Mann-Whitney com o Romance do Boi da Mão de Pau	134

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1	Destaques nos compassos 1 a 12 do RBMP.....	57
Exemplo 2	Destaques nos compassos 1 a 17 do RBMP.....	58
Exemplo 3	Destaques nos compassos 18 a 23 do RBMP – início do material “B”	60
Exemplo 4	Destaques nos compassos 24 a 29 do RBMP: simetria e assimetria.....	61
Exemplo 5	Destaques nos Comp. 30 a 41 do RBMP: “material flutuante”	62
Exemplo 6	Destaques nos compassos 42 a 55 do RBMP.....	63
Exemplo 7	Destaques dos comp. 51 e 52 do RBMP – Ponte do material A para o B (da parte 3 para a 4)	64
Exemplo 8	Destaques nos compassos 48 a 67 do RBMP.....	65
Exemplo 9	Destaques nos compassos 68 a 85 do RBMP.....	66
Exemplo 10a	Destaques nos compassos 83, 84 e 85 do RBMP.....	68
Exemplo 10b	Destaques nos compassos 22 a 29 do Estudo 12 para violão de Heitor Villa-Lobos.....	68
Exemplo 11	Destaques nos compassos 86 a 90 do RBMP.....	69
Exemplo 12a	Destaques nos compassos 91 a 94 do RBMP.....	70
Exemplo 12b	Destaques nos compassos 19 e 94 do RBMP.....	70
Exemplo 13a	Destaques nos comp. 95, 96 e 97 do RBMP	71
Exemplo 13b	Destaques nos compassos 11, 12 e 13 do RBMP.....	71
Exemplo 14	Destaques nos compassos 98 a 113 do RBMP.....	72
Exemplo 15a	Destaques nos compassos 114 a 117 do RBMP - início da parte 5.....	73
Exemplo 15b	Destaques nos compassos 30 a 33 do RBMP– “gesto inicial”.....	73
Exemplo 15c	Destaques nos comp. 53 a 56 do RBMP – idêntico ao “gesto inicial”	73
Exemplo 15d	Destaques nos compassos 67 a 70 do RBMP – idêntico ao “gesto inicial” em outra tonalidade	74
Exemplo 16	Destaques nos compassos 118 a 121 do RBMP.....	75
Exemplo 17	Destaques nos compassos 122 ao final do RBMP	76
Exemplo 18a	Destaques nos compassos de 1 a 5 do Poema Negro	79
Exemplo 18b	Destaques nos comp. 1 a 5 do Estudo 11 de Villa-Lobos.....	80
Exemplo 19	Destaques nos compassos de 1 a 13 do Poema Negro	81
Exemplo 20	Destaques nos comp. 14 a 24 do Poema Negro	83
Exemplo 21	Destaques nos comp. 25 a 33 do Poema Negro	84

Exemplo 22	Destaques nos comp. 34 a 54 do Poema Negro	85
Exemplo 23	Destaques nos comp. 57 a 72 do Poema Negro	87
Exemplo 24	Comp. 47 e 48 do Estudo 11 de Villa-Lobos	87
Exemplo 25	Destaques nos comp. 73 a 88 do Poema Negro	88
Exemplo 26	Destaques nos comp. 90 a 103 do Poema Negro	90
Exemplo 27	Comp. 1 a 5 do Prelúdio N°1 de Guerra Peixe	93
Exemplo 28	Destaques nos comp. 104 a 125 do Poema Negro	94
Exemplo 29a	Destaques nos comp. 126 a 135 do Poema Negro	95
Exemplo 29b	Destaques nos comp. 126 a 135 do Poema Negro – texto original.....	96
Exemplo 30	Destaques nos comp. 138 a 144 do Poema Negro	98
Exemplo 31	Destaques nos comp. 165 a 169 do Poema Negro	101
Exemplo 32a	Destaque com os sistemas 1 a 4 de OVAPM	102
Exemplo 32b	Destaque com os sistemas de 1 a 4 de OVAPM - com digitação	103
Exemplo 33a	Destaque com os sistemas de 5 a 8 de OVAPM	103
Exemplo 33b	Destaque com os sistemas de 5 a 8 de OVAPM – com digitação.....	104
Exemplo 34	Destaques nos sistemas 1 e 2 de OVAPM – Parte introdutória	105
Exemplo 35	Destaques nos sistemas 3 a 6 de OVAPM – 1° Voo	106
Exemplo 36	Destaques nos sistemas 6 a 11 de OVAPM – 2° Voo	107
Exemplo 37	Destaques nos sistemas de 11 a 15 de OVAPM – 3° Voo.....	108
Exemplo 38	Destaques nos sistemas 16 e 17 de OVAPM – 4° Voo	108
Exemplo 39	Destaques nos sistemas 18 a 21 de OVAPM – 5° Voo	109
Exemplo 40	Destaques nos sistemas 22 e 23 de OVAPM – Início da seção B.....	110
Exemplo 41	Destaques nos sistemas 24 e 25 de OVAPM – Continuação da seção B .	111
Exemplo 42	Destaques nos sistemas 26 a 28 de OVAPM – Final da sessão B, ponte e início de A'.	113
Exemplo 43	Destaques nos sistemas 32 a 35 de OVAPM – Diferenças entre A e A' .	114
Exemplo 44	Destaques nos sistemas 36 a 39 de OVAPM – Parte final	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MD	Mão Direita
ME	Mão Esquerda
p	Dedo polegar da mão direita
m	Dedo médio da mão direita
a	Dedo anelar da mão direita
Ex.	Exemplo
Exs.	Exemplos
MN	Memória Nominal
MV	Memória Visual
MAud	Memória Auditiva
MAn	Memória Analítica
MMT	Memória Muscular e Tátil
MC	Memória Cinestésica
MM	Memória Mecânica – similar a MMT
RBMP	Romance do Boi da Mão de Pau
PN	Poema Negro
OVAPM	O Voo Admirável do Pavão Misterioso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	28
2.1	CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA TAS	29
2.1.1	Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica	29
2.1.2	Aprendizagem por recepção e por descoberta	31
2.1.3	Formação de conceitos e assimilação de conceitos	31
2.1.4	Organizadores prévios	32
2.1.5	Diferenciação progressiva e reconciliação integrativa	32
2.2	A MEMORIZAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA TAS	32
3	A MEMÓRIA	34
3.1	MEMÓRIA E APRENDIZAGEM.....	35
3.2	FUNDAMENTOS DA NEUROCIÊNCIA APLICADOS À APRENDIZAGEM	36
3.3	MEMORIZAÇÃO MUSICAL.....	39
3.3.1	O uso da memória e sua importância na performance musical	39
3.3.2	As memórias musicais	41
3.3.2.1	<i>Memória nominal</i>	41
3.3.2.2	<i>Memória visual</i>	43
3.3.2.3	<i>Memória auditiva</i>	44
3.3.2.4	<i>Memória analítica</i>	44
3.3.2.5	<i>Memória muscular e tátil</i>	45
3.3.2.6	<i>Outras memórias</i>	46
3.3.3	Operacionalização das memórias musicais	46
3.3.4	O Mapa mental	47
3.3.5	Como um jogo	48
4	AS TRÊS TOCATAS ARMORIAIS	50
4.1	MÚSICA ARMORIAL	50
4.2	O ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU	55
4.3	O POEMA NEGRO	77
4.4	O VOO ADMIRÁVEL DO PAVÃO MISTERIOSO	101
5	O EXPERIMENTO	116
5.1	EM BUSCA DO OBJETO DE ESTUDO	116
5.2	A ESCOLHA DA POPULAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS GRUPOS	117
5.3	OS PROCEDIMENTOS DE MEMORIZAÇÃO (MÉTODO PROPOSTO).....	120
5.4	AS HIPÓTESES E VARIÁVEIS	125
5.5	AS SESSÕES (AULAS, FILMAGENS, DISCUSSÕES E RELATOS) DO POEMA NEGRO	126

5.6	A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A OBTENÇÃO DE DADOS NO POEMA NEGRO	127
5.7	ANÁLISE DOS RESULTADOS NO POEMA NEGRO	128
5.7.1	O Método das Médias	128
5.7.2	Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney	132
4.8	ANÁLISE DOS RESULTADOS NO ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU ...	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICES	144
	APÊNDICE A - Entrevista com o Compositor Danilo Guanais sobre as “Três Tocatas Armoriais”	145
	APÊNDICE B - Quadro com Ocorrências para <i>feedback</i> do Compositor	149
	APÊNDICE C - Questionário Aplicado aos Alunos do Grupo Controle	150
	APÊNDICE D - Questionário Aplicado aos Alunos do Grupo Experimental ...	152
	APÊNDICE E - Ficha para Avaliação dos Alunos pelos Professores com Instruções e Critérios de Avaliação	154
	APÊNDICE F - Questionário para Sondagem de Professores Aplicam Métodos de Memorização Musical com seus Alunos	156
	APÊNDICE G - Sugestão Bibliográfica para Pesquisas	158
	ANEXOS	162
	ANEXO A - “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – Capa	163
	ANEXO B - “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – Romance do Boi da Mão de Pau	164
	ANEXO C - “Três Tocatas Armoriais” De Danilo Guanais – Poema Negro	168
	ANEXO D - “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – O Vôo Admirável do Pavão Misterioso	173
	ANEXO E - “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – Romance do Boi da Mão de Pau – com Digitação de Eugênio Lima	179
	ANEXO F - “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – Poema Negro – com Digitação de Eugênio Lima	183
	ANEXO G - “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais - O Vôo Admirável do Pavão Misterioso - com Digitação de Eugênio Lima	188
	ANEXO H - “Romance do Boi da Mão de Pau” – Cordel de Fabião das Queimadas (1848-1928) e Fabião Hermenegildo Ferreira da Rocha	194
	ANEXO I - “Poema Negro” – Augusto dos Anjos	197

1 INTRODUÇÃO

As proposições apresentadas e discutidas neste trabalho são fruto da minha experiência, seja como estudante ou professor de música¹; procedem de questionamentos e reflexões que me acompanharam e que, de certa forma, perduram até hoje sobre o ensino e aprendizagem musical, instrumental, e mais especificamente violonística. Para se preparar uma obra para a performance² são necessárias muitas horas de estudo. Acontece que, muitas vezes, essas horas não são bem otimizadas por falta de conhecimento e aplicação de uma metodologia de estudo adequada. Normalmente se emprega a maior parte do tempo dando atenção aos procedimentos técnicos, ou se toca a peça distraidamente sem por diante de si o objetivo daquela sessão; ainda se observa estudantes repetindo arduamente um trecho musical sem refletir e sem se dar conta de que em cada repetição se deve ter um propósito. São muitos os aspectos que formam a arte de estudar violão: leitura, digitação, técnica instrumental, análise musical, entre outras. A questão da memorização consciente do texto musical também deve fazer parte desse elenco. No entanto, o que se observa é que este aspecto vai sendo deixado de lado, dando a impressão de que basta tocar a peça centenas de vezes para se ter garantida uma performance de excelência.

Em minha vida de estudante de música me deparei com várias situações inusitadas. Ainda em meados da década de 1970 e início da década de 1980, quando era aluno de violão na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), eu travava uma batalha comigo mesmo. Durante o exercício de uma performance, seja em audição de alunos ou recitais, quando eu ficava tocando diante da plateia, chegava um determinado momento em que eu começava a divagar e a pensar em várias coisas e não dava plena atenção à música que estava executando. Quando tornava à consciência de que estava tocando em público, eu começava a tentar me situar em que ponto da peça eu me encontrava, se já havia repetido tal parte ou se já havia ultrapassado aquele trecho mais difícil. Enfim, precisava me dar conta do que havia começado e precisava pensar de que maneira chegaria ao fim. Enquanto eu tentava

¹ Sou professor das disciplinas de violão (Instrumento 1 a 8), história e literatura do instrumento e música de câmara da Escola de Música da UFRN desde 30 de abril de 1984, sem contar os anos anteriores como monitor que, na época era chamado de professor bolsista.

² Algumas pessoas preferem não utilizar o termo *performance* talvez por ser mais usado em língua inglesa. O próprio *software* Word em português sublinha esta palavra em verde e sugere a sua substituição por “desempenho”. Como Sonia Ray (2006, p. 41), no entanto, eu prefiro usar o referido termo que neste trabalho significa o ato de executar em público uma peça ou obra musical, seja por um instrumentista, cantor ou regente, exposto ao julgamento de outro(s). Este significado ainda pode ser alargado para situações em que o aluno toca para o professor em sala de aula (ou vice-versa – por que não?), ou ainda na realização de um concurso, avaliação ou exame de habilitação para ingresso em uma escola ou universidade.

resolver essa questão, os dedos seguiam seus caminhos mecanicamente em um emaranhado de movimentos e combinações sem que eu tivesse um controle consciente sobre eles. Felizmente, eu nunca passei por situações desastrosas, mas esse fato começou a me incomodar.

Foi quando por volta de 1985 o violonista Turíbio Santos esteve tocando em Natal dentro de uma série de recitais promovido pela FUNARTE³. O recital foi na Escola Doméstica de Natal e lembro que, perto do final da apresentação, o Turíbio deixou o público à vontade para fazer perguntas. Imediatamente levantei o braço e lhe fiz a seguinte indagação: - *O que você está pensando quando está tocando?* Ele respondeu sorrindo dizendo que a minha pergunta era muito técnica e que, naquele momento, preferia responder outro tipo de questão. Naturalmente, havia uma plateia predominantemente feminina, pois, nessa época, a Escola Doméstica, que era ligada à UFRN, tinha a sua clientela direcionada exclusivamente para esse público. Na ocasião, o concertista comentou que a sua esposa havia estudado naquela instituição. O fato é que, sem resposta, saí dali um pouco frustrado. Mas, a pergunta continuou no ar: - *o que pensamos ou o que deveríamos pensar enquanto estamos tocando?*

Foi justamente o próprio Turíbio quem deu um impulso inicial para que eu iniciasse uma investigação sobre o assunto. Em 1991 ele esteve novamente em Natal, dessa vez a convite da TV Cabugi (afiliada da Rede Globo) para tocar nas comemorações do seu primeiro aniversário de fundação. Como naquele tempo eu estava em preparação para as provas de seleção para ingresso no mestrado da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EMUFRJ), entrei em contato com ele e solicitei que me ouvisse tocando. No dia seguinte, antes de sairmos para um passeio nas praias de Natal, fui ao hotel onde ele estava hospedado e pude tocar parte do programa que iria apresentar na prova dali a pouco mais de dois meses. Lembro que umas das obras que executei foi o Prelúdio, Fuga e Allegro BWV 998 de J. S. Bach (1685-1750). Naquela ocasião, a recomendação vinda do futuro professor foi a de “tocar cantando os nomes das notas simultaneamente”. Eu não sabia ainda que esse procedimento era chamado de *memória nominal* e que fazia parte de um conjunto de técnicas de memorização, como veremos mais adiante. Também não sei se o professor Turíbio tinha consciência disso, pois em todo o percurso de três anos como seu aluno de mestrado na EMUFRJ nós não voltamos a conversar mais e nem a se aprofundar sobre este assunto. Apenas me disse, no início do curso, que eu estava tocando com mais segurança e que já não percebia a falta de concentração e memorização observada naquele encontro anterior. Realmente, apenas

³ A Fundação Nacional de Artes está ligada ao Ministério da Cultura do governo brasileiro. É o órgão responsável pelo desenvolvimento de políticas públicas para as artes em geral em todo o território nacional.

aquele pequeno exercício havia me ajudado bastante. Porém, eu queria mais que isso. Eu necessitava de mais ferramentas para a construção de uma performance musical mais segura e eficaz.

A partir daí eu passei a procurar literatura sobre o assunto. Foi quando, entre outros títulos, encontrei o livro “*Educación de la memoria musical*” de Rodolfo Barbacci (1965), que trata da individualização e desenvolvimento das memórias musicais: muscular e tátil, auditiva, visual, nominal, rítmica, analítica e emotiva⁴. Com isso, eu passei a adotar procedimentos em minha prática de estudo do violão, contemplando e vivenciando cada uma dessas memórias. Passei a criar exercícios de memorização abrangendo esse conteúdo e a desenvolvê-lo de tal forma que essa prática passou a ser incorporada em minha metodologia de estudo. Isto mudou completamente a minha vida no que diz respeito à atenção, segurança e concentração na execução musical, pontos que estão diretamente ligados à memorização.

Convicto de que essa forma de estudar era um bom caminho para a construção de uma performance musical eficaz, passei, então, a compartilhar esse aprendizado com os meus alunos da Escola de Música da UFRN, onde tive muitas experiências com resultados positivos. Ministrei uma disciplina chamada “Tópicos Especiais em Música” na qual se inscreveram alunos de vários instrumentos (piano, violino, flauta, além de violão) e canto. A ementa desta disciplina é aberta, deixando o professor ministrante à vontade para abordar um assunto específico de seu domínio, alguma pesquisa que esteja realizando ou ainda algo de interesse da própria classe. O assunto abordado na disciplina nesse semestre foi justamente sobre memorização musical, fazendo uma aplicação prática das memórias estudadas. Tive que fazer algumas adaptações, já que um instrumentista de sopro, por exemplo, não poderia fazer a memória nominal, uma vez que, por razões óbvias, não daria para tocar cantando os nomes das notas. Mas era possível cantar as notas e, simultaneamente, fazer as “posições” (combinações correspondentes às notas) com os dedos nas chaves da flauta. Com esses instrumentistas e também com os cantores, trabalhei mais intensamente com a memória visual.

Houve vários casos surpreendentes também nas disciplinas de instrumento. Muitos venceram o temor de palco, a dificuldade de memorização, otimizaram a leitura musical e passaram a se ouvir mais, procedimento um tanto difícil, porém necessário para quem toca. Entretanto, tudo isso era apenas uma observação empírica, embora houvesse evidências significativas sobre o progresso desses alunos, inclusive sobrepujando os outros que, por

⁴ O detalhamento e a aplicação dessas memórias serão realizados no decorrer do trabalho.

qualquer motivo, não enveredavam por esse processo de estudo. Alguns encontravam dificuldade, pois tinham que adquirir novos hábitos - é verdade que o solfejo e a leitura métrica nem sempre são atrativos para estudantes de instrumento; havia quem dissesse que “só queria tocar”; outros afirmavam que estudar desse modo demandava mais tempo; por fim, ainda havia aqueles que praticavam os exercícios propostos de maneira parcial ou superficialmente. De fato, a utilização ou não desses procedimentos para a memorização musical era uma escolha feita pelo aluno sempre de forma espontânea. Eu apenas apresentava e tentava “vender o produto”, mostrando as suas vantagens.

Outra referência de suma importância para o amadurecimento do meu trabalho como educador musical foi a “Teoria da aprendizagem pianística” de José Alberto Kaplan (1987). Eu diria que o termo “aprendizagem pianística” colocado no título da obra a delimita bastante e não traduz a abrangência que o trabalho possui, pois aplica-se também à aprendizagem violonística ou relativa a qualquer outro instrumento. É lógico que a referência ao piano tem que estar no título da obra porque, primeiramente, ela é dirigida aos pianistas e, além disso, era o instrumento de ofício do professor Kaplan. Mas, todos podemos verificar que esse livro abre um leque para uma aprendizagem sobre a performance musical. Nesse trabalho Kaplan não trata a memória como objeto principal, mas a coloca como parte fundamental dentro do processo psicológico da aprendizagem instrumental quando evidencia aspectos como a motivação, percepção motora e cognição, além de dispor elementos de ordem biológica. Mesmo sem se deter em todos os tipos de memória tratados por Barbacci, Kaplan vai além, pois aborda outros fatores que influenciam na memorização musical como a repetição seletiva⁵, memorização prévia, duração ideal para sessões de estudo, processos associativos⁶, fragmentação do texto musical e transferência da aprendizagem⁷.

Assim, tanto a “*Educación de la memoria musical*” quanto a “Teoria da Aprendizagem Pianística” foram pilares para o início de uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema em questão, pois deram respostas significativas às minhas buscas e inquietações relativas à segurança, concentração e memorização na performance musical.

⁵ Em oposição à repetição puramente mecânica, a repetição seletiva implica em saber “o que” e “como” repetir aquilo que se deseja aprender. Por exemplo: ter uma consciência corporal que permita evitar contrações musculares que prejudiquem a coordenação motora; trabalhar com o “ouvido interno” a fim de antecipar o evento sonoro que vai ser executado; enfim, distinguir o que se pretende em cada repetição.

⁶ Consiste em fazer associações por semelhanças (analogias) ou diferenças na estrutura de uma obra musical com a finalidade de fixar um determinado fragmento.

⁷ Quando uma aprendizagem (habilidade ou conhecimento) adquirida previamente durante o estudo de uma obra é aplicada em uma nova situação, favorecendo a resolução de problemas em novas obras.

Depois, já em Salvador, sendo aluno do curso de doutorado do programa de pós graduação da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUFBA), frequentei as disciplinas de Seminários em Execução Musical ministradas pelo meu orientador, o professor Dr. Mario Ulloa, que muito contribuem para a conscientização da performance, pela constante reflexão em torno do fazer musical e suas implicações. O seu trabalho “Recursos técnicos, sonoridades e grafias do violão para compositores não violonistas”⁸, embora não sendo o foco da minha pesquisa, também traz contribuições para a criação de representações mentais⁹ que favorecem ao processo de memorização de uma obra.

Além disso, tive a oportunidade de me inscrever, frequentar e participar da disciplina de psicologia da música ministrada pela professora Dra. Diana Santiago. Eu sabia que, de alguma forma, ela iria ser de grande importância para a minha pesquisa. E foi mesmo. Através da proposta dessa disciplina, tive acesso ao livro “A mente musical – a psicologia cognitiva da música” de John Sloboda (2008). Nesse livro Sloboda se dirige tanto ao psicólogo quanto ao músico. Deixa claro que seu objetivo não é escrever uma receita para auxiliar músicos, e sim esclarecer alguns mecanismos cognitivos que norteiam as capacidades musicais no intuito de ajudar aos músicos a encontrar soluções para alguns de seus problemas. Aí, Sloboda traça um paralelo entre música e linguagem a partir da subdivisão de ambas em três componentes: fonologia, sintaxe e semântica. Para isso, ele toma como referência as teorias do linguista norte americano Noam Chomsky (1928) e do musicólogo alemão Heinrich Schenker (1868-1935). Sloboda ainda mostra vários experimentos realizados por psicólogos sobre a performance musical envolvendo questões como a leitura à primeira vista, a audição musical, a retenção na memorização de notas musicais, a notação musical, o “ouvido absoluto” e tantos outros pontos convergentes que dialogam com este trabalho.

Na bibliografia proposta pela disciplina de psicologia da música eu também pude chegar a Carol Krumhansl e Daniel Levitin¹⁰, em seus ensaios “Ritmo e altura na cognição musical” e “Em busca da mente musical”, respectivamente. Krumhansl faz uma importante distinção entre agrupamento e compasso entre outros aspectos da psicologia cognitiva que também deu suporte

⁸ Tese de doutorado – UFBA, 2001. É um trabalho que traz uma importante contribuição à pesquisa, fornecendo subsídios para compositores não violonistas. Também provocou a composição de várias obras para violão através dos compositores que participaram da pesquisa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do repertório para esse instrumento.

⁹ Como definido por Santiago (2002, p. 147): “imagens mentais que nos permitem “visualizar” um objeto ausente que nos é familiar e nos possibilitam agir a partir desta visualização”.

¹⁰ In: Beatriz Senoi Ilari (Org.), 2006. “Em busca da mente musical” de Beatriz “Ilari

a este trabalho. Já Levitin relata experiências e avanços da neuropsicologia e reflexões sobre recordação e nomeação de alturas e vários outros pontos que envolvem atenção e percepção, e que colocam a música, pela sua complexidade, como área de interesse da ciência cognitiva.

Eu acredito que o estudo da música tem uma importância central para a ciência cognitiva porque a música está entre as atividades humanas mais complexas, envolvendo percepção, memória, tempo, agrupamento de objetos, atenção e (no caso da *performance*) perícia e uma coordenação complexa da atividade motora. (LEVITIN, 2006, p. 44).

Ainda nessa classe, tive a oportunidade de apresentar um ensaio sobre “Memorização musical e sua importância para a performance no violão”. Abordei a problemática da performance musical violonística e demonstrei uma aplicação prática dos procedimentos técnicos que tenho adotado para a memorização consciente do texto musical.

Por fim, para me inserir mais ainda no contexto da psicologia da música, tive a sorte de participar do III Simpósio de Cognição de Artes Musicais (SIMCAM) – Internacional ocorrido em 2007 em Salvador. A coordenação geral do simpósio ficou a cargo da professora Dra. Diana Santiago que também teve participação nos anais como revisora e organizadora, dividindo esta última tarefa com o professor Dr. Ricardo Bordini. Foi um evento muito significativo e com muita movimentação, contemplando palestras, mesas redondas, relatos de experiência e presenças de figuras internacionais importantes que são autoridade no assunto como Daniel Levitin e Aaron Williamon. Foi uma grande dose de iniciação para um pequeno principiante nessa área.

Como o tema central deste trabalho trata sobre memorização do texto musical, considerei que seria importante também realizar um breve estudo sobre as neurociências. Como diz Pantano (2009, p.11), “para o profissional de saúde e educação torna-se incoerente que trabalhe com processamentos cognitivos como a linguagem e a aprendizagem, sem o conhecimento da estrutura biológica em que se dá esses processos”. O cérebro é a matéria prima onde se processa a aquisição de novos conhecimentos e a retenção da informação aprendida. As neurociências cognitivas “fornecem bases consistentes sobre o funcionamento do cérebro e suas possíveis aplicações no processo de ensino-aprendizagem” (Op. cit.).

Retornando a Natal depois de ter cumprido os créditos das disciplinas do doutorado, resolvi procurar o professor Dr. Sidarta Ribeiro¹¹. No primeiro encontro agendado que tive com

¹¹ Neurocientista, professor titular e diretor do Instituto do Cérebro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Importante figura no cenário mundial quando o assunto é neurociências, especialmente nas matérias sobre memória e sono.

ele no Instituto do Cérebro em Natal, tive a oportunidade de tocar uma peça e mostrar os procedimentos que eu utilizo para memorizar música. Depois de uma entusiasmada conversa, ele sugeriu que eu conhecesse o livro “Neurociências – Desvendando o sistema nervoso” (BEAR, 2008). Este título foi muito útil para a pesquisa, pois apresenta uma rica explicação sobre os tipos de memórias (declarativas e não declarativas; de curto e longo prazo), suas funções e suas etapas (aquisição, retenção e evocação ou recuperação). Esta é uma matéria fundamental que dará um grande suporte a este trabalho.

Williamon (2011) em seu artigo “Memorizando música”¹² provoca uma reflexão sobre por que razão os artistas devem memorizar músicas e quais as estratégias utilizadas para realizar esta tarefa de forma eficaz. Ele parte do ponto de vista de que performances memorizadas são mais expressivas e comunicativas do que aquelas realizadas com a utilização da partitura. Depois, faz um rápido apanhado histórico da utilização da memória na área musical e ainda traz relatos de experiências, estudos e entrevistas com músicos e apresenta o que ele chama de “métodos de memorização musical”. Esses “métodos” se identificam quase em sua totalidade com a proposta de memorização musical que venho operacionalizando há vários anos, e que estão delineados no corpo central do trabalho.

Finalmente, todas estas referências vão convergir para a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel que, como veremos, vai tornar-se o principal referencial teórico desta pesquisa, em consonância com a psicologia da música.

Para Ausubel, o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Assim, a aprendizagem é considerada “significativa” quando uma nova informação se relaciona, através de uma ancoragem, com aspectos relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva. Essa estrutura específica com a qual o novo conhecimento vai se relacionar é definida por Ausubel como conceito subsunçor. Ausubel considera que a retenção de informações na mente humana é realizada de maneira organizada, estabelecendo uma hierarquia conceitual, onde elementos mais específicos são assimilados a conceitos mais gerais e inclusivos (MOREIRA e MASINI 2001, p.17).

Em Música, por exemplo, se o conceito de *tonalidade* já existe na estrutura cognitiva do aluno, ele poderá servir de subsunçor para novas informações como *tons vizinhos*, *modulação*, etc. Da mesma forma, para se entender o conceito de *acorde*, é preciso, antes, ter compreendido

¹² *Memorizing Music*. In: RINK, John (Org.). *Musical performance: a guide to understanding*. 8ª ed. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 113-126.

intervalos que, por sua vez, pressupõe o entendimento sobre escalas, notas musicais, e assim por diante. Por fim, tendo aprendido bem a noção geral sobre *acordes*, se poderá, então, passar para conceitos mais específicos como *acordes maiores, menores* e outros. Esses novos conceitos irão se tornando mais abrangentes transformando-se em novos subsunçores que servirão de ganchos para relacionar os próximos conhecimentos no processo de aprendizagem.

(...) este processo de ancoragem da nova informação resulta em crescimento e modificação do conceito subsunçor. Isso significa que os subsunçores existentes na estrutura cognitiva podem ser abrangentes e bem desenvolvidos ou limitados e pouco diferenciados, dependendo da frequência e da intensidade com que ocorre a aprendizagem significativa em conjunção com um dado subsunçor. (MOREIRA e MASINI 2001, p. 18).

A abordagem sobre “cognição musical”, especialmente os aspectos que envolvem a memorização, tem despertado interesse na comunidade acadêmica. Isso é visível no âmbito da UFRN onde eu atuo e em outras universidades de diversas cidades do Brasil e exterior onde tenho participado como professor convidado em festivais, cursos e concursos, seja como membro de banca examinadora, concertista ou palestrante.¹³ Nessa trajetória, tem sido grande o número de estudantes que manifestam interesse em fazer um estudo sistemático sobre memorização do texto musical. Isto é notório também pelos trabalhos publicados nos últimos anos, especialmente na área de psicologia da música. No entanto, embora crescentes, ainda são poucos os estudos dessa natureza na área de música, principalmente aqueles realizados pelos próprios *performers*. Santiago (2002), já chamava atenção para esta realidade: “Esse panorama precisa ser revertido: os músicos (executantes) devem externar suas reflexões sobre a prática que é deles – o fazer musical”. E quando delimitamos este assunto para o âmbito da língua portuguesa, sua abrangência ainda fica mais reduzida. Como tão bem formulou Beatriz Ilari na apresentação do livro “Em busca da mente musical”:

Apesar de muito difundido fora do país, o estudo sistemático da cognição musical ainda é bastante recente no Brasil e em outros países de língua portuguesa, carecendo, portanto, de investigações (sejam elas de caráter qualitativo ou quantitativo), bem como de mensurações, réplicas de experiências já realizadas e validações de modelos existentes. Entre nós, as iniciativas de pesquisa em psicologia cognitiva da música ainda são, quantitativamente falando, poucas e isoladas. (ILARI 2006, p. 12).

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho é feita uma abordagem sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e a delimitação de seus conceitos e princípios aplicados aqui. O capítulo dois, trata da importância da memória e suas interfaces com as neurociências

¹³Concurso de Violão Souza Lima (São Paulo, 1995) e Concurso da Faculdade Cantareira (São Paulo, 2008); Ralph Steven Competition na Universidade do Arizona (Tucson – EUA, 2000), entre outros.

cognitivas e a psicologia da música. A partir daí é feita uma verificação de como esse suporte teórico vem sendo utilizado na área da música, especificamente no que se refere à performance. Então, será mostrada a operacionalização de um método de memorização musical tendo como base, principalmente, as memórias nominal, visual, auditiva, rítmica, cinestésica e analítica. Esta operacionalização foi utilizada como um “organizador prévio¹⁴” no experimento que será relatado no capítulo quatro.

Já no capítulo três, está apresentada a obra “Três tocatas armorias” para violão do compositor e violonista Danilo Guanais¹⁵. Para isso foi realizada uma análise musical sob a ótica do intérprete, a fim de dar suporte à memória analítica. Esta obra foi encomendada pela necessidade de se utilizar um material totalmente inédito, garantindo assim, igualdade de condições dos sujeitos envolvidos no experimento. Nesse contexto, foram estabelecidos diálogos com a psicologia da música e a TAS, inserindo princípios e aplicando-os de acordo com a situação pertinente.

Em seguida, no capítulo quatro, será exposto como foi conduzida uma pesquisa experimental, partindo da premissa de que a memorização de uma obra é realizada de forma mais eficaz se for operacionalizada com o método de memorização proposto. Para verificação dessa hipótese, foram formadas duas amostras independentes entre a população dos alunos de violão da Escola de Música da UFRN: um Grupo Experimental (GE) e um Grupo Controle (GC). A escolha dos sujeitos para os grupos foi feita de forma aleatória através de sorteio. Ambos estudaram a mesma obra inédita para violão composta especialmente para o experimento, sendo que o GE recebeu treinamento com o método de memorização proposto, enquanto que o GC estudou a mesma obra de forma prevacente¹⁶.

¹⁴ O organizador prévio é um princípio da TAS que Ausubel indica para facilitar a aprendizagem significativa, servindo como uma ponte cognitiva entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber.

¹⁵ Danilo Guanais já é um compositor maduro com muitas obras de grande envergadura como concertos e sinfonias. Entre as suas obras gravadas encontra-se a famosa “Missa de Alcaçuz” que comemorou vinte anos em 2017 com uma reestrela no Carnegie Hall em Nova York. As três tocatas armoriais é sua obra mais importante para violão até aqui. Danilo é professor da Escola de Música da UFRN. Muitas outras informações sobre a sua vida e obra podem ser encontradas na internet.

¹⁶ O termo *prevacente* é utilizado aqui para indicar que o grupo controle não utilizou qualquer tipo de ferramenta ou método de memorização para estudar as peças do experimento. Foi preparado um questionário (apêndice 5) com a finalidade de sondar se professores de violão aplicam sistematicamente algum método de memorização musical ou se eles interferem de alguma forma nesse processo de aprendizagem de seus alunos. Esse questionário, com cinco perguntas, foi enviado para vinte professores de violão, sendo em sua maioria de universidades federais e institutos federais do Brasil e outros de universidade estrangeiras. Noventa por cento dos questionários foram respondidos e destes, somente cerca de vinte por cento afirmaram utilizar algum procedimento específico e sistemático com seus alunos como ferramenta de auxílio para a memorização do texto musical. Como a grande maioria (80%) dos professores responderam que não utilizam nenhuma ferramenta para esse propósito, então, neste caso, considero que esse procedimento é o que prevaence.

Assim, avaliou-se a diferença entre os grupos nas fases de aquisição, retenção e recuperação do conteúdo da obra. Para isso, foram realizadas seis sessões de estudo com o auxílio de um instrutor que, no caso, foi o próprio autor da pesquisa. As sessões, que aconteciam uma vez por semana, tinham a duração de uma hora, como se fosse uma aula. Ao final de cada sessão era realizada uma gravação em áudio e vídeo da obra estudada, do início da peça até onde o aluno conseguisse tocar de memória, sem o auxílio da partitura. Na primeira sessão, como foi o contato inicial dos alunos com a obra, achei por bem fazer a gravação de duas maneiras e em dois momentos: *a)* com o auxílio da partitura e *b)* sem o auxílio da partitura. Essa primeira sessão funcionou também como um pré-teste para uma posterior comparação com as últimas no processo de avaliação. O objetivo era chegar na quarta sessão com o maior número possível de compassos memorizados (aquisição). Depois da quarta sessão, foi marcada a quinta para, aproximadamente, trinta dias depois. Nesse interstício, os alunos foram orientados a não terem mais contato com a peça. Na quinta sessão, a gravação foi realizada logo no início, sem haver mais nenhuma instrução, com a finalidade de se avaliar a retenção. Por fim, foi realizada a sexta sessão logo em seguida à quinta, com uma hora de instrução como anteriormente. Ao seu final, foi realizada mais uma gravação, agora com a finalidade de avaliar a capacidade dos sujeitos, e conseqüentemente dos grupos, de recuperar o conteúdo estudado.

Até aqui, as sessões foram avaliadas se utilizando as gravações para medir a quantidade de compassos memorizados pelos grupos, o que caracteriza uma pesquisa quantitativa. Mas, também foram tomados aspectos qualitativos dos sujeitos nesse experimento. Qualidades como segurança, concentração, demonstração da compreensão musical da obra e a avaliação da performance como um todo foram apreciados por um grupo de cinco professores de violão de diversas instituições. Esses professores receberam a gravação da quarta sessão de todos os sujeitos acompanhada de uma ficha de avaliação com instruções sobre os critérios para observar e avaliar esses aspectos. Há, de fato, diferenças entre as abordagens quantitativa e qualitativa, cada uma com suas particularidades. No entanto, elas não são excludentes e sim complementares.

Santos Filho (2001) afirma que pesquisadores têm reconhecido que a complementaridade existe e é fundamental, tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica.

Com efeito, a partir dessa visão se percebeu que as duas formas de abordar a pesquisa científica – quantitativa e qualitativa –, vistas até então como antagônicas, na verdade, estavam apenas preocupadas com problemas e tópicos diferentes, mas igualmente importantes. Assim, o uso dessas duas abordagens na pesquisa de um mesmo problema, pode apresentar um resultado mais considerável e significativo. (QUEIROZ, 2006, p. 94).

Segundo Flick (2009), as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser incluídas num estudo em diferentes fases do processo de pesquisa, apoiando-se mutuamente a fim de fornecer um quadro mais geral da questão. Assim,

As diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado. (...) no entanto, os diversos métodos permanecem autônomos, seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo. (FLICK, 2009, p. 43).

Assim, nesta pesquisa quantitativa e qualitativa foi empregado, inicialmente, um teste próprio que eu denominei de “teste das médias”¹⁷ e, em seguida, foi utilizado o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney¹⁸ para se obter a prova estatística. A análise foi processada com o *software* SPSS¹⁹.

Ainda dentro do aspecto metodológico, foi realizada uma entrevista com o compositor²⁰ para se obter informações e esclarecer algumas dúvidas sobre a obra. Também nos encontramos algumas vezes para que eu executasse a peça. Esses encontros foram bastante produtivos porque a minha performance provocou discussões sobre aspectos referentes à interpretação, digitação e memorização, entre outros. Nas primeiras versões da partitura que eu recebi de Danilo, pude perceber alguns possíveis erros²¹ que, em parte, foram confirmados e corrigidos por ele.

Dessa forma, então, esta pesquisa pretende contribuir com estudantes, professores, compositores e outros profissionais da área de música como instrumentistas, especialmente violonistas, oferecendo-lhes subsídios com vista a otimizar o processo de preparação de uma obra para a performance.

¹⁷ Trata-se de um teste bastante simples utilizando o *software* Excel.

¹⁸ Ou simplesmente teste de Mann-Whitney. Teste utilizado em pequenas amostras, sendo adequado para comparar as funções de uma variável em duas amostras independentes.

¹⁹ A sigla vem de *Statistical Package for Social Sciences*. É uma ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os resultados em alguns segundos.

²⁰ Apêndice 1. Entrevista sobre as tocatas armórias para violão.

²¹ Apêndice 2. Exemplo de tabelas que eu enviei para o compositor por e-mail para ele dar um *feedback* sobre cada situação que eu apontava nas peças. Neste caso foi sobre a terceira tocata, “O voo admirável do Pavão Misterioso”.

2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) foi formulada pelo psicólogo norte americano David Paul Ausubel (1918-2008). Filho de imigrantes judeus, ele era inconformado com o tratamento que recebera dos professores em seus anos escolares porque estes não levaram em conta a sua história pessoal no processo de ensino-aprendizagem. Aos seis anos de idade, em uma escola pública de Nova York, ele foi desproporcionalmente reprimido pelo professor que lavou a sua boca com sabão e o deixou em pé durante toda a aula pelo fato de ter falado um palavrão. Talvez por isso, mesmo sendo médico psiquiatra, ele dedicou grande parte de sua vida à Psicologia Educacional.

Figura 1 - David Ausubel



Fonte: Fernandes (2011)

Quando Ausubel apresentou a sua teoria, em 1963, havia uma predominância das ideias behavioristas²² onde o saber anterior, o *background* do sujeito não era considerado, vendo-o apenas como produto do meio. A teoria de Ausubel exprime exatamente o oposto, uma vez que aprender significativamente implica em relacionar, ampliar e reconfigurar os conteúdos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz (FERNANDES, 2011).

Segundo Moreira e Masini (2009), David Ausubel é o representante da psicologia cognitivista que “preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões

²² Behaviorismo vem do inglês *behavior* que significa “comportamento”. Em psicologia, é o conjunto de abordagens que propõe o comportamento como objeto de estudo.

estruturados dessa transformação”. Nesse sentido, lembrar é um ato de construção tão significativo quanto aqueles proporcionados pelos sentidos.

Quando se fala em aprendizagem segundo o construto cognitivista, está se encarando a aprendizagem como um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura na mente do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro. É a habilidade de organização das informações que deve ser desenvolvida (MOREIRA e MASINI, 2009, p.13).

A teoria de Ausubel faz distinção entre três tipos de aprendizagem: 1) a aprendizagem cognitiva, aquela resultante do armazenamento organizado de informações na mente (o que ele chama de estrutura cognitiva) de quem aprende; 2) a aprendizagem afetiva, que é fruto de experiências relacionadas com prazer ou dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade e que ocorre concomitantemente com a aprendizagem cognitiva; e 3) a aprendizagem psicomotora, que envolve respostas musculares adquiridas mediante treino e prática. A aprendizagem cognitiva é, geralmente, importante na aquisição de habilidades psicomotoras tais como aprender a tocar piano, jogar golfe ou dançar balé. Apesar de possuir fortes componentes afetivos em sua teoria, o foco se dá, principalmente, na aprendizagem cognitiva. (NOVAK, 1976, apud MOREIRA e MASINI, 2009).

2.1 CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA TAS

A TAS é extensa e complexa, não sendo aplicáveis aqui todos os seus princípios e conceitos. Utilizarei neste trabalho aqueles que considero pertinentes ao processo de memorização musical, a saber: aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica; aprendizagem por recepção e por descoberta; formação de conceitos e assimilação de conceitos; organizadores prévios; diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

2.1.1 Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica

Para Ausubel, o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz²³ já conhece. Assim, entende-se por aprendizagem significativa como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo e nele se incorpora. Nesse processo, é imprescindível tanto um mecanismo de aprendizagem significativa como a apresentação de material potencialmente significativo para

²³ O termo “aprendiz” é utilizado em todo este trabalho não no sentido de “iniciante”, mas referindo-se ao sujeito que está aprendendo ou estudando algo novo, como por exemplo, uma nova peça para o seu repertório. Nesta perspectiva, o aprendiz pode ser até um professor ou um profissional já experiente. Por vezes, serão utilizados também os termos “intérprete” e “aluno”, indistintamente.

o aprendiz. O papel do orientador é o de “ponte cognitiva” entre o que o aprendiz sabe e o que deve aprender (AUSUBEL, 2003).

O cognitivismo procura fazer uma distinção entre objetos através da busca de semelhanças e contrastes, ou seja, reconhecer e distinguir o que é igual e o que é diferente. Esse reconhecimento é possível a partir do momento em que o sujeito estabelece uma organização sistemática do objeto. Assim, é formada a estrutura cognitiva com “pontos básicos de ancoragem” que Ausubel chama de subsunçores. Essa estrutura vai crescendo na medida em que o sujeito vai aprendendo novas informações e novos significados que vão sendo relacionados com os conceitos já existentes e que funcionam como pontos de ancoragem. Pode-se fazer, a grosso modo, uma analogia com um ficheiro do computador onde são guardados arquivos que se relacionam com as respectivas pastas.

A TAS de Ausubel, que tem seu foco primordial na abordagem cognitivista, contrapõe-se à ideia de aprendizagem mecânica. A aprendizagem é mecânica quando o novo material não se relaciona com nenhum ou com poucos aspectos da estrutura cognitiva do aprendiz, que recebe a informação de maneira literal e não substantiva. Exemplos de aprendizagem mecânica é quando se memoriza fórmulas, macetes para provas, placas de carros, e sílabas ou palavras sem sentido. Dessa forma, o novo conhecimento fica sem ter como ancorar-se a conceitos subsunçores da estrutura cognitiva do indivíduo e é esquecido com facilidade.

Veja o exemplo dado por Kaplan (1987, p. 71-72) a respeito de uma pesquisa de Hermann Ebbinghaus publicada já em 1885. Tal pesquisa foi dividida em duas fases e procurou comparar a velocidade de memorização de listas de sílabas e de palavras. A primeira fase continha duas listas, sendo uma de sílabas sem sentido e outra de palavras conhecidas:

<i>Lista n°1</i>	ROFLA	<i>Lista n°2</i>	MESA
	BAPRI		BANCO
	TIDLE		CARRO
	GUERATA		JARDIM
	PRITULO		XILOGRAVURA

Como se pode verificar, a memorização da lista n°2 se dá de forma mais rápida porque a memorização das sílabas sem sentido da lista n°1 só pode ser realizada de forma mecânica, uma vez que não é possível relacioná-las com nenhum aspecto da nossa estrutura cognitiva.

A segunda fase da pesquisa apresentou duas listas de palavras conhecidas:

<i>Lista n°1</i>	MESA	<i>Lista n°2</i>	IGREJA
	BANCO		PADRE
	CARRO		ALTAR
	JARDIM		VELA
	XILOGRAVURA		MISSA

Mesmo sendo listas formadas por palavras conhecidas, não é difícil concluir que a segunda é memorizada de forma mais rápida, pois as palavras fazem parte de um mesmo contexto, sendo aprendidas de forma significativa podendo ser relacionadas a um mesmo subsunçor presente em nossa estrutura cognitiva.

O conteúdo aprendido mecanicamente poderá ir sendo relacionado com novas ideias, desde que o sujeito prossiga interagindo com ele. Este, por sua vez, irá se tornando significativo na medida em que for interagindo com conceitos relevantes e sendo reorganizados em sua estrutura cognitiva. Assim, não há uma dicotomia entre a aprendizagem mecânica e a significativa, pois a aprendizagem é um processo dinâmico.

2.1.2 Aprendizagem por recepção e por descoberta

A aprendizagem por recepção ocorre quando o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aprendiz de forma mais ou menos acabada. Já na aprendizagem por descoberta, como o nome já diz, o material principal a ser aprendido é descoberto pelo aprendiz.

(...) após a descoberta em si, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto relacionar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, por recepção ou por descoberta, a aprendizagem é significativa, segundo a concepção ausubeliana, se a nova informação incorporar-se de forma não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva. (MOREIRA e MASINI, 2001, p. 19).

Assim, seja qual for a estratégia adotada para a aprendizagem, ela só será significativa se atender as condições já anunciadas.

2.1.3 Formação de conceitos e assimilação de conceitos

A partir do momento em que aceitamos o princípio geral da TAS de que o fator isolado mais importante que influencia na aprendizagem significativa é aquilo que o aprendiz já conhece, surge, então, uma pergunta: de onde vem e como se formam os primeiros subsunçores? Conforme Moreira e Masini (2001), uma resposta para esta pergunta pode ser encontrada na formação de conceitos que acontece espontaneamente e que se dá na fase pré-escolar através

da experiência empírico-concreta. A formação de conceitos é um tipo de aprendizagem por descoberta.

Já a assimilação de conceitos é um tipo de aprendizagem por recepção, uma vez que é a forma em que crianças mais velhas e adultos adquirem novos conhecimentos. Para que o indivíduo possa adquirir significados de uma vasta quantidade de ideias e informações de um corpo de conhecimento, é necessário que ele se aproprie de habilidades que tornem possível a aquisição, retenção e aparecimento de conceitos na estrutura cognitiva.

2.1.4 Organizadores prévios

São materiais introdutórios que devem ser utilizados antes do conteúdo a ser aprendido, e devem ser apresentados num maior nível de generalidade. A principal função dos organizadores prévios é de servir de ponte cognitiva entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve aprender de forma significativa. “O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa” (MOREIRA e MASINI, 2001, p. 21).

2.1.5 Diferenciação progressiva e reconciliação integrativa

Na teoria de Ausubel, os conteúdos da estrutura cognitiva são organizados hierarquicamente. Na parte superior dessa hierarquia ficam as ideias mais abrangentes e inclusivas que são progressivamente diferenciadas em detalhe e especificidade. Assim, a diferenciação progressiva é o princípio pelo qual o conteúdo vai sendo programado partindo do maior nível de inclusividade para o de detalhamento, obedecendo a uma sequência natural.

A reconciliação integrativa é o princípio que consiste em apontar diferenças e similaridades, explorando relações entre ideias correlatas.

2.2 A MEMORIZAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA TAS

Aplicando a teoria da aprendizagem significativa para o contexto da memorização musical, pode-se dizer que, para um indivíduo musicalizado, a leitura de uma nota musical em uma partitura tem um significado que vai além de um mero símbolo escrito; aquela nota sugere um determinado som em uma determinada altura. Este indivíduo ainda poderá “ouvir” esse som, mesmo antes dele ser tocado, acrescido de um timbre e uma intensidade. Essa nota poderá ainda estar dentro de um fraseado em um *crescendo* ou *diminuindo*, em meio a uma combinação melódica, rítmica, harmônica, etc. Enfim, poderá estar contida em uma sonata, em um minuetto

ou em outra forma musical. Cada um destes termos está carregado de significados estéticos intrínsecos que determinarão a maneira de tocar aquela nota, frase, período, trecho ou peça musical.

Dada a especificidade da linguagem musical – não conceitual – a percepção do “significado” de uma obra se dá em níveis diferentes da compreensão, por exemplo, de um texto literário. Assim, o entendimento de um trecho musical ocorrerá a partir de *premissas* distintas e dependerá especificamente da experiência musical prévia e do desenvolvimento das estruturas operacionais (sensório-motoras e mentais) do aluno. (KAPLAN, 1987, p. 73-74).

Para a realização do experimento que será mostrado nesse trabalho, já é tácito que todos os sujeitos ou aprendizes tinham conhecimento sobre música (leitura musical, técnica violonística, teoria da música, etc.) já de um certo nível, uma vez que, durante a pesquisa, todos eram alunos ou recém egressos da Escola de Música da UFRN. Esse fato já insere esta pesquisa dentro do contexto da TAS.

Logo no início do seu livro “Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva”, Ausubel (2000) afirma que a aprendizagem significativa requer tanto um mecanismo de aprendizagem significativa como a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Eis, portanto, os três elementos exigidos por Ausubel para que haja a Aprendizagem Significativa, e que neste trabalho estão assim identificados: 1) o mecanismo é a operacionalização do método de memorização proposto, 2) o material potencialmente significativo, a obra “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais composta especialmente para esta pesquisa, e 3) os aprendizes, que são os alunos que participaram do experimento.

3 A MEMÓRIA

A memória exerce um papel de fundamental importância em nossa vida. Ela é encarregada de guardar a nossa história pessoal, construindo, assim, um largo conjunto de lembranças que formam a nossa trajetória. Daí lembrarmos vários acontecimentos de maior ou menor importância para nós. Dessa forma, “O registro de nossa vida, que guardamos na memória, abrange todos os atos da peça que levaram à cena onde estamos hoje. Essas lembranças nos definem. Elas nos dizem quem somos agora e nos lembram de onde viemos” (MASON e SMITH, 2006, p. 12).

Com frequência as pessoas esquecem onde puseram as chaves do carro e até mesmo o local exato onde o estacionou. E quem ainda não se deparou com a delicada situação em que uma pessoa se dirige a nós, tratando-nos pelo nome, e a gente nem sequer lembra o nome dela? Às vezes até se esquece o nome de alguém que foi apresentado minutos antes em uma festa ou encontro de amigos. Acontecem também circunstâncias onde muitas pessoas deixam de ir a um importante compromisso simplesmente por um lapso de memória. Ainda há situações onde estudantes tentam lembrar a resposta de uma questão em uma prova e, quando não conseguem responder, justificam com uma expressão bastante comum: - “Deu branco”. Também há relatos de pessoas que saem de um ambiente para outro da própria casa ou local de trabalho para procurar ou apanhar algum objeto e acabam esquecendo o que tinham ido fazer. Assim, muitas pessoas ficam preocupadas com as falhas de memória que vivenciam rotineiramente.

Não é à toa que o tema desperta tanto a curiosidade das pessoas em conhecer como funciona essa habilidade humana de lembrar e esquecer. Basta uma visita a uma banca de revistas e livrarias, ou mesmo na internet, para se verificar os diversos títulos que abordam o tema explicando sobre o funcionamento do cérebro, sobre os fatores que podem causar perda da memória e aqueles com receitas milagrosas que dão dicas de como melhorar, fortalecer e prometem até mesmo “turbinar” a memória.

Indiscutivelmente a memória é algo de fundamental importância em nossa vida. Ela é condição para a nossa adaptação ao meio e para a aquisição de novas aprendizagens. Já na Grécia antiga a memória era considerada um dom privilegiado, pois se acreditava que sem ela não haveria artes nem ciências. *Mnemosina* era o nome da “deusa da memória”. O exemplo mais antigo que se tem conhecimento da utilização de recursos mnemônicos é o de Simônides (Séc. V a.C.). Ele teria sido um dos comensais e único sobrevivente de um banquete onde o local em que estavam se desmoronou. As vítimas abaixo dos escombros ficaram desfiguradas

e irreconhecíveis. Então, através de um empírico encadeamento de recordações referentes a conversas e saudações, ele conseguiu lembrar-se dos nomes de todos os participantes. Este acontecimento serviu de precedente para que Pitágoras estabelecesse o seu conjunto de regras para a memória. (BARBACCI, 1965). Segundo Shakespeare, a memória é a “guardiã do cérebro”. (MASON e SMITH (2006, p. 12).

3.1 MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

A memória é uma função cerebral importante porque está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem. Ter um entendimento claro sobre o funcionamento da memória é uma boa maneira de influenciá-la positivamente, tirando seu máximo proveito. Sendo treinado e exercitado, o cérebro poderá atingir um desempenho mais eficaz.

Por isso, é importante que ambos - professor e aluno - tenham pelo menos uma ideia de como acontecem os processos de aprendizagem. Como bem diz Pantano (2009, p. 11): “Sem dúvida nenhuma para o profissional de saúde e educação torna-se incoerente que trabalhe com processamentos cognitivos como a linguagem e a aprendizagem, sem o conhecimento da estrutura biológica em que se dá esses processos”.

Existe um processo através do qual as informações são lembradas. Esse processo obedece a três etapas distintas e consecutivas: codificação, armazenagem e recuperação (MASON e SMITH, 2006).

A codificação ou aquisição é a primeira etapa e se dá quando estamos aprendendo algo novo. É o contato com a informação que forma em nosso cérebro uma nova rede de conexões neurais a fim de guardar informações para utilizá-las posteriormente.

A armazenagem ou fixação consiste em reter a informação vivenciada através da compreensão e da repetição. Dentro dessa etapa existem ainda as memórias de curto prazo (chamada também de memória de trabalho) e a de longo prazo. A primeira serve para guardar dados de interesse momentâneo como o número de um telefone, por exemplo; a segunda, como o nome também já diz, é o resultado de tudo aquilo que aprendemos e está guardado em nossa mente.

A recuperação ou evocação consiste em tomar de volta a informação, buscando-a no compartimento de armazenagem. O problema é que nem sempre encontramos essa informação na hora em que precisamos. Essa deficiência pode estar ligada diretamente aos processos de codificação e armazenagem que não foram feitos de forma consistente.

O conhecimento das neurociências cognitivas nos oferece bases sólidas sobre o cérebro no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, se torna possível oferecer motivações coerentes e adequadas para cada faixa etária. Segundo Pantano (2009), o cérebro é o “arcabouço biológico” para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. É, portanto, a matéria prima para o estudo dos processos de aprendizagem.

3.2 FUNDAMENTOS DA NEUROCIÊNCIA APLICADOS À APRENDIZAGEM

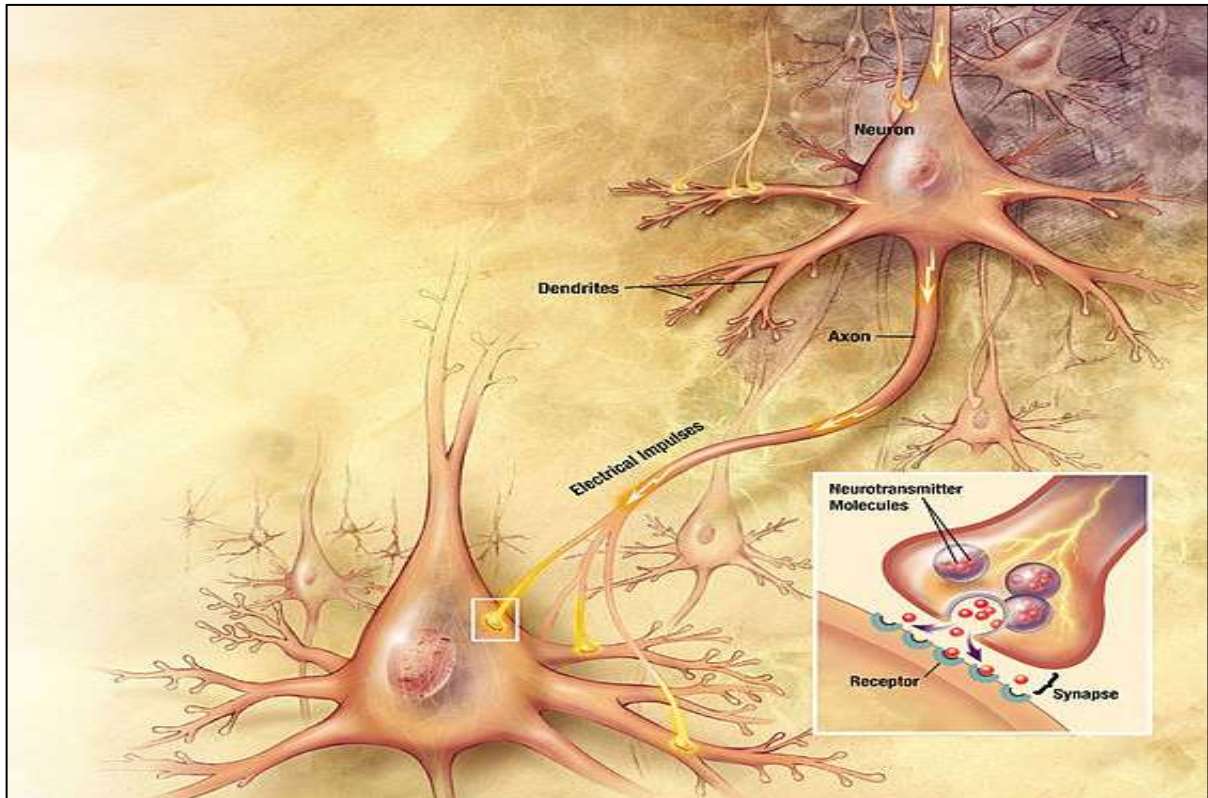
Os mecanismos que formam e evocam memórias são saturáveis, daí a razão do fato de esquecermos algumas coisas. A memória se refere a uma série de funções cerebrais distintas e é importante compreendermos como se processa esse sistema de aquisição e recuperação. Com o auxílio da neurociência, poderemos obter bases consistentes sobre o funcionamento, desenvolvimento e maturação do cérebro para podermos aplicá-las no processo ensino-aprendizagem e desenvolver o potencial cognitivo de um indivíduo nas funções relacionadas à linguagem e à aprendizagem.

De acordo com Fóz (2009, p. 170),

Para ensinar e aprender devemos considerar nossos recursos, nossa cognição. E para aprender contamos com estruturas físicas (cérebro), psicológicas (mente) e cognitivas (mente/cérebro). Ou ainda, contamos com redes neurais e sua capacidade dinâmica de reconfiguração, que a partir da educação podem ser otimizadas e reorganizadas.

Tal sistema envolve uma estrutura formada por aproximadamente 100 bilhões de neurônios de formas e tamanhos diferentes conjuntamente com as células da glia. Dentre outras funções, essa é a célula responsável pela comunicação, sobrevivência e aprendizado dos neurônios que lhe oferecem alimento e sustentação. A comunicação entre os neurônios se dá pela utilização de dendritos (prolongamentos curtos) e axônios (prolongamentos longos) formando incontáveis possibilidades de ligações neuronais, à semelhança de uma rede. Essa comunicação se dá através da transmissão do impulso elétrico por meio dos dendritos e axônios. No final de cada um desses prolongamentos existem estruturas chamadas sinapses. Os potenciais elétricos originados no corpo celular são conduzidos pelos axônios para suas extremidades e, como normalmente não conseguem pular a fenda existente entre a terminação do axônio e a célula seguinte, a terminação do axônio libera substâncias químicas chamadas neurotransmissores que são lançados no espaço denominado fenda sináptica e se fixam sobre proteínas da membrana do neurônio seguinte (receptores) (PANTANO e ASSENCIO-FERREIRA, 2009; IZQUIERDO, 2004).

Figura 2 - Representação de um neurônio recebendo impulsos nervosos no corpo celular

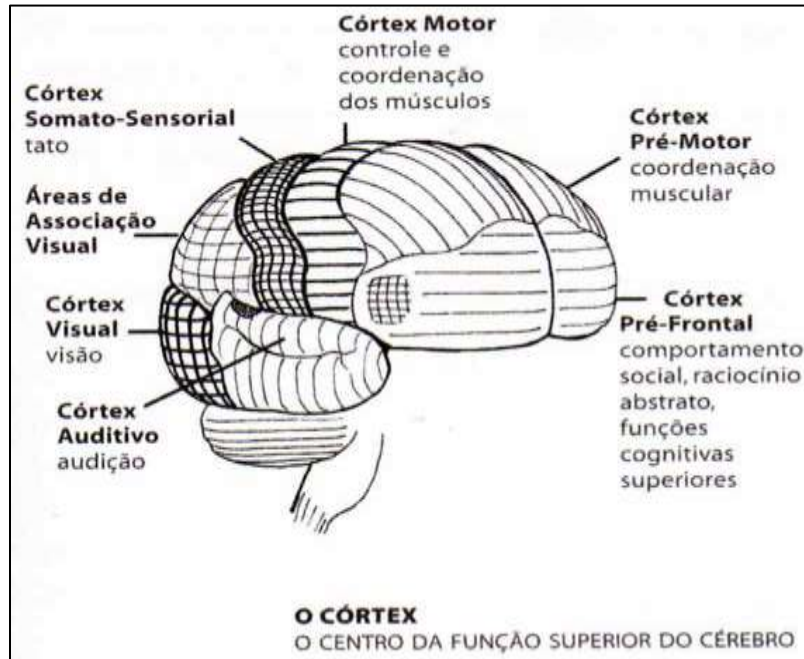


Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Corpo_celular Acesso em 19/04/2013.

As memórias são armazenadas em fragmentos por todo o cérebro e em cada uma das conexões ou sinapses podem surgir novas memórias. As funções são realizadas de forma integrada, ou seja, no processo de aprendizagem os neurônios são acionados em conjunto.

A região do cérebro encarregada de processar as memórias de curta e longa duração e sua evocação é o hipocampo e o córtex circundante. O hipocampo, localizado nos lobos temporais do cérebro humano, é a principal estrutura do sistema nervoso dos mamíferos e está diretamente ligada à sua formação. Tem como principal função a evocação das memórias, induzindo o córtex cerebral a fazer o mesmo, partindo dos mais próximos. O córtex mais próximo é o córtex entorrinal, localizado logo abaixo do hipocampo e que se interliga, com conexões de ida e volta, por meio de um grande número de fibras nervosas com o resto do córtex cerebral e a amígdala cerebral (IZQUIERDO, 2004).

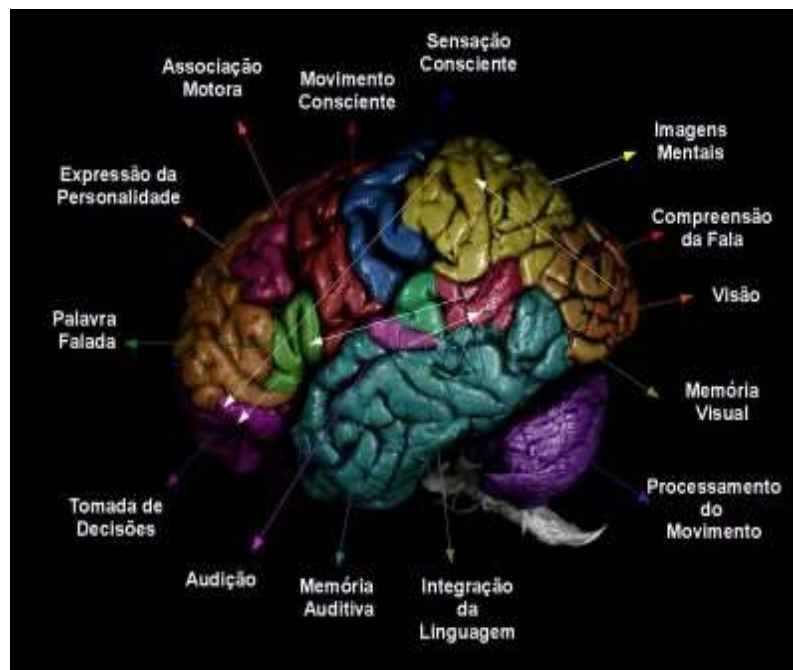
Figura 3 - Córtex cerebral



Fonte: <http://www.docelima.com.br/site/cerebro-a-mente/o-conceito/180-o-estresse-mata-os-neuronios> Acesso em: 19/04/2013

A aquisição da memória envolve muitas partes do cérebro como as regiões responsáveis pela percepção e análise dos estímulos sensoriais (córtex visual, motor, olfatório, verbais, auditivas, somatossensorial). Também depende de outras variáveis como a atenção e de algum estado emocional.

Figura 4 - Partes do cérebro e suas funções



Fonte: <http://rglogistica.blogspot.com.br/2012/09/neuroplasticidade-exercite-o-cerebro.html> Acesso em: 19/04/2013

3.3 MEMORIZAÇÃO MUSICAL

Como vimos anteriormente, o processo de memorização possui três etapas: aquisição, retenção e evocação. Cada uma dessas etapas, portanto, interage em cada uma das memórias que apresentaremos a seguir, de acordo com o órgão sensorial com o qual está envolvida.

Segundo Kaplan (1987), a compreensão do significado do objeto a ser apreendido está diretamente ligada ao tempo que ocorrerá a retenção. Quanto maior sentido fizer para o *performer*, mais rapidamente a informação será retida. Como este autor, entendemos a expressão “maior sentido” como “a compreensão das estruturas básicas e as possibilidades de associação das mesmas” (p. 70).

Geralmente uma obra é “aprendida” ou “decorada” através de contínuas repetições puramente mecânicas. No entanto, não são as simples repetições que garantirão uma performance eficaz. Kaplan (1987) alerta que esse tipo de procedimento é bastante frágil. Para ele, “basta uma mudança nas condições em que se realiza a execução para que a mesma fique ‘perturbada’ com as consequências funestas que se conhecem” (p. 71).

3.3.1 O uso da memória e sua importância na performance musical

Muitos estudantes demonstram, e até declaram, não ter confiança na própria memória para se apresentar sem o auxílio da partitura. Eles podem se questionar: “- será que eu consigo?” Geralmente, há uma falta de conhecimento de processos sistemáticos de memorização. A prática de tocar com o texto musical memorizado é uma atitude espontânea por parte do intérprete. Quem executa lendo a partitura pode dar a impressão de que não finalizou a preparação da obra. Já o estudante que toca de memória pode mover-se livremente, facilitando a expressão. Outros instrumentistas poderão mostrar-se ao público de diversos ângulos, já que não estão atrelados à estante de partituras. O cantor, por sua vez, poderá dirigir seu olhar para o auditório e ficar com as mãos livres. (BARBACCI 1965, p. 19)

No período conhecido como renascimento, época de notáveis compositores como Josquin des Prés (1440-1521), G. P. Palestrina (1525-1594) e Cláudio Monteverdi (1567-1643) entre outros, e de complexas composições polifônicas como os policorais e motetos, houve um crescente interesse dos compositores pela criação de músicas somente para instrumentos. No entanto, no que tange a tocar de cor, não era exigido mais do que uma rudimentar memória de canções populares. A exibição de memória e até a presença do instrumentista eram consideradas coisas sem importância. Na música de câmara, e mais adiante na música sinfônica, a execução era dada sempre com a utilização da partitura. Somente em 1843 é que Franz Liszt (1811-1886)

realizou uma série de audições solo que deu o nome de “recital”. Apresentou o repertório sem o auxílio da partitura e de auxiliares para passar as páginas. Essa sua atitude foi muito censurada por seus contemporâneos, tendo sido considerada como um “alarde teatral”. A própria Clara Schumann em seus primeiros anos de concertista, não escondia a sua indignação por essa “moda” imposta por ele. Depois, ela mudou de opinião e passou também a difundir a execução musical de memória. Após esse impacto causado por Franz Liszt e posteriormente por Clara Schumann, músicos profissionais tem enfrentado o desafio de tocar longas peças sem o auxílio da partitura. (BARBACCI 1965, p. 11 e 12).

Atualmente, é indiscutível a importância da memória musical e especialmente a utilização de técnicas de memorização na construção de uma performance segura e eficaz. No entanto, as pesquisas que envolvem a preparação da performance musical, incluindo a memorização como parte dessa preparação, têm se desenvolvido mais nas últimas décadas. Aí há uma interação entre as áreas da música e da psicologia, pois, se por um lado a performance de memória oferece uma oportunidade única para o psicólogo estudar o processo de memorização, por outro, os músicos se beneficiam das pesquisas psicológicas que oferecem subsídios que os auxiliam na preparação de uma performance mais segura e com menos ansiedade. (LISBOA, CHAFFIN e LOGAN 2007).

Existem pessoas dotadas de uma memória privilegiada e que utilizam processos mnemônicos de uma forma natural. Com isso, não sentem a necessidade de buscar técnicas de memorização. Entretanto, este pode não ser o caso da maioria das pessoas. Uma questão importante é refletir sobre o que deveríamos pensar enquanto estamos tocando. Isso pode ajudar a seguir uma linha que tenha uma aplicação imediata e direta na construção da performance e mesmo no ensino e aprendizagem musicais.

A música envolve quase todas as regiões do cérebro que temos até agora mapeadas. Ouvir, tocar e compor música envolve memória (tanto a de curto como a de longo prazo), atenção, a utilização de princípios de agrupamento, percepção temporal, predição, e a formação e manutenção de categorias. Como tal, música é uma janela para uma função cognitiva superior, e pode ser uma ferramenta valiosa na compreensão da arquitetura geral do pensamento e da instanciação de atividades cognitivas complexas no cérebro humano (LEVITIN, 2007, p. 24).

Baseados nesse pensamento de Levitin (que corrobora com Lisboa, Chaffin e Logan), podemos afirmar que tanto a música pode contribuir para estudos científicos como também áreas do conhecimento, como as neurociências, podem contribuir para se entender os processos que envolvem a performance, audição e composição musicais.

3.3.2 As memórias musicais

Memorizar inúmeras notas e estruturas musicais complexas que formam o corpo da obra é um grande desafio para o executante, levando em conta, ainda, a condição de tensão no momento da performance. No constante treinamento de técnicas de memorização (como, por exemplo, a memória nominal) esse processo também pode se transformar em hábito ou habilidade, mesmo sendo uma atividade mais ligada à cognição. E, como bem coloca Kaplan (1987, p. 20). “Na verdade, a didática do ensino do piano deveria se preocupar menos em treinar os músculos e mais em exercitar a mente dos jovens alunos. Infelizmente, ocorre o contrário”.

Existem vários tipos de memória de acordo com o órgão sensorial envolvido no processo dentre os quais podemos destacar: memória nominal, visual, auditiva, analítica, muscular e tátil (cinestésica), rítmica e emocional. Para Barbacci, embora essas memórias possam atuar em bloco no momento da performance, é necessário que elas sejam trabalhadas individualmente. E eu tenho experimentado isto ao longo do meu percurso como intérprete trabalhando individualmente essas memórias que vão sendo utilizadas e incorporadas na obra de forma individual ou concomitante com outra(s), de acordo com a necessidade do trecho.

As diferentes memórias podem colaborar, e a experiência prova que a recordação, que depende do interesse, da atenção, da concentração e da vontade, é bem mais fiel quando apela para as associações de ideias. O esforço do pensamento pode vivificar as diferentes memórias; há, portanto, interesse em não as deixar entregues a si próprias. Segundo os casos, pode ser necessário exercitá-las separadamente. (WILLEMS, 1970, p. 117).

3.3.2.1 Memória nominal

Consiste em saber nomear alturas. É a memória verbal. Exercita-se a memória nominal (MN) cantando os nomes das notas enquanto se estuda e/ou se executa a peça. Os que possuem uma boa leitura e prática no solfejo terão mais facilidade em adquirir esse novo comportamento. Em um primeiro momento esse procedimento é feito lendo as notas na partitura. À medida que o estudo vai se desenvolvendo é natural que haja uma “libertação” da partitura. Nesse ponto deve-se cantar imaginando o local do instrumento onde estão sendo tocadas as notas. As notas poderão ser cantadas sem ter que obedecer rigorosamente ao parâmetro de altura, ou seja, a oitava pode ser mudada dependendo da adequação da extensão vocal do executante com o trecho musical. É bem provável que a simples utilização dessa ferramenta possa evitar que o instrumentista tenha um “branco” no momento da apresentação.

Essa prática vai criar uma rede de conexões neurais no cérebro (plasticidade) e, a cada execução, esses caminhos vão sendo cada vez mais fixados. É como se alguém estivesse abrindo

um caminho no mato ou na grama. Quanto mais se passa por esse caminho, quanto mais for pisado, ele vai ficando mais marcado até se formar uma trilha. Esse procedimento fortalece o *armazenamento* que auxiliará o intérprete no momento da *recuperação* da informação que se dará na performance musical. Mesmo se a peça for um movimento rápido, automaticamente os movimentos labiais vão cedendo espaço ao pensamento. A partir daí somente a recordação mental é quem vai dirigir a execução, pois nesse ponto não será mais necessário pronunciar os nomes das notas. Mas, é muito cedo ainda pensar em velocidade sem antes trabalhar e fortalecer as outras memórias. É lógico que, ao dirigirmos a nossa atenção à *Memória Nominal*, estaremos automaticamente trabalhando outras memórias como a *muscular e tátil*. Contudo, como já foi dito, é importante, nesse momento, pensarmos em trabalhá-las individualmente.

A prática da MN é muito importante porque ela não trabalha apenas com um órgão sensorial. A sua operacionalização exige que outras memórias atuem em conjunto. Por exemplo, quando eu toco um trecho e canto ao mesmo tempo, estou fazendo a melodia já com o seu ritmo (memória rítmica), com a sua linha melódica (memória auditiva), estou visualizando onde se toca o trecho na partitura e no instrumento (memória visual), exercito os movimentos, saltos, digitação (memória muscular) e ainda, ao final de uma parte ou da peça inteira, posso contemplar, de uma maneira geral, a sua estrutura (memória analítica). Por isso, prefiro iniciar o estudo de uma obra utilizando primeiramente a MN, mesmo sabendo que se trata de um trabalho em cima da menor célula da música (notas musicais), o que, teoricamente, confronta com o princípio da diferenciação progressiva da TAS, que sugere sequenciar o material de aprendizagem partindo de ideias mais inclusivas para as mais específicas.

A partir da operacionalização da MN, se desenvolve também a audição interior. Depois de bem treinada, a MN ainda proporciona uma capacidade de antecipação da melodia (quando for o caso), ou mesmo de tocar mentalmente ou “ouvir interiormente” a música numa espécie de “audição”. De acordo com Santiago (2002, p. 170), este conceito foi estabelecido por Gordon como sendo a capacidade de ouvir interiormente e entender a música sem que ela esteja fisicamente presente. Em relação a executar passagens mentalmente, Sacks (2007, p. 42) diz que “é uma ferramenta crucial para toda pessoa que toca um instrumento, e a imaginação de estar tocando pode ser quase tão eficaz quanto a realidade física”.

Willems (1970, p.10) expondo um pensamento de Eitz diz que “os nomes das notas são ganchos que ajudam a reter os sons”. E, de acordo com Levitin (2006, p. 34), “Não é a educação musical em geral, mas sim o treino deliberado em nomeação de alturas, que desenvolve o ouvido absoluto.” Dessa forma, a MN se configura como uma das mais importantes para o

desenvolvimento desse trabalho, especialmente no experimento que vai ser detalhado no capítulo quatro.

Outro ponto a observar é que, quando do início da prática da MN o aprendiz tende a “gaguejar” na música. Isso o força a tocá-la mais lentamente, o que faz com que haja uma retenção de forma consciente. Ou seja, com a operacionalização da MN o aprendiz não toca as notas de forma despreocupada, ao contrário, ele as toca conscientemente porque a MN ajuda tanto a fixar na memória a nota na partitura e sua altura, como também o local de sua execução no instrumento. Com isso, ela já interage com outras memórias que são requeridas automaticamente, como a memória visual.

3.3.2.2 *Memória visual*

Consiste em recordar o visto. É uma espécie de memória fotográfica, retendo tudo aquilo que o indivíduo vê. Normalmente é mais utilizada por instrumentistas de sopro que não podem tocar e, ao mesmo tempo, praticar a memória nominal. Mesmo quando se toca com a partitura aberta, mas a uma certa distância, apenas alguns detalhes são suficientes para ser completado na memória aquele trecho musical. Isto se observa com frequência quando estamos tocando música de câmara. Com a memória visual (MV), o instrumentista retém imagens de compassos e até páginas inteiras. Através de sucessivas leituras vai se “fotografando” detalhes de maior interesse. Esta memória também se fortalece na medida em que o instrumentista vai sinalizando a partitura com suas anotações. Ela também se desenvolve com a prática de leitura à primeira vista. É importante que se pratique iniciando de pontos diferentes da partitura, e não apenas do início da peça ou de cada parte. Quando se erra, há uma tendência natural de se recomeçar partindo de lugares cômodos e preferidos.

Primeiramente, a MV deve ser pensada em relação à partitura. Aí o aprendiz deverá identificar em que ponto da página está o trecho que está sendo executado. Em um segundo momento, a MV se fortalecerá pela observação dos movimentos dos dedos no braço do instrumento, fazendo relações com sua parte física e dando atenção aos saltos, mudanças de posições, aberturas de dedos, etc. Por fim, pode-se praticar a MV sem utilizar o instrumento, apenas imaginando o braço do violão, “tocando” a peça mentalmente, sobrepondo a prática da MN.

3.3.2.3 Memória auditiva

Também conhecida como memória aural, a memória auditiva (MAud) é considerada por Barbacci (1965, p. 74) como “a mais musical e importante das memórias musicais”²⁴. É através da MAud que poderemos perceber os parâmetros de altura, timbre, intensidade e suas combinações. Tão importante como escutar essas propriedades é também saber ouvir o silêncio. Quanto mais vivência e percepção musical apurada tiver o intérprete, maior capacidade ele terá de identificar tipos de acordes, intervalos e encadeamentos harmônicos constantes em uma obra. Segundo Williamon (2011), ela proporciona o desenvolvimento do “ouvido mental” e a antecipação de eventos futuros na partitura. Com a MAud bem treinada, o intérprete terá uma maior habilidade de não se desconcentrar ao ser incomodado por um possível ruído indesejado que porventura se escute no auditório no momento da performance. Essa memória é bem requisitada quando se pratica música de câmara. E. Willems (apud BARBACCI, 1965, pág. 73) afirma que “os músicos ruins ouvem apenas os sons e não a música; os medíocres poderiam ouvi-la, mas não escutam; os medianos ouvem o que tocaram; os bons músicos ouvem o que eles vão tocar; os artistas ouvem o que ainda não foi escrito”.²⁵

3.3.2.4 Memória analítica

A Memória analítica (MA_n), como acontece com a MN, também não tem apenas um órgão sensorial envolvido a exemplo da MV e da MAud. A análise musical para a performance vai trabalhar com todo o conjunto de memórias, pois terá que detectar aspectos sensoriais que envolvem todos os parâmetros musicais e mais outros aspectos que envolvem representações mentais. Assim, quanto maior for a cultura musical do intérprete, mais elementos ele poderá abstrair da obra para sua melhor compreensão e conseqüente memorização. Sabemos que o que é bem compreendido se torna fácil de reter. Isso envolve conhecimento de estilos, harmonia, contraponto e análise musical em geral.

É importante que desde o início dos estudos de música, o professor já dê alguma orientação sobre forma e estrutura da peça a ser estudada, por mais simples que ela seja. Com isso o estudante terá pontos de referências importantes em caso de um eventual descuido na utilização de outras memórias. Alguns procedimentos numerativos auxiliam a memória analítica, como, por exemplo, observar a quantidade de repetições, ritmos iguais, repetição de frases, numeração dos graus no baixo dos acompanhamentos, etc. Como diz Barbacci (1965, p.

²⁴ Tradução livre do autor deste trabalho.

²⁵ Tradução livre do autor deste trabalho.

107), “todos esses processos mentais favorecem à memória analítica que, quanto mais exercitada, melhor resultado dará na memorização de uma obra”.²⁶

A análise da estrutura de uma obra a ser memorizada deve ser feita de maneira simples, de modo que atenda às associações do intérprete. É preciso que, no mínimo, ele possa assimilar os principais elementos contidos na música, identificar “os acontecimentos” (mecânica, digitação, mudança de posição, etc.), para que possa transmitir a ideia musical. Enfim, não precisa ser uma análise muito elaborada ou rigorosa. Rink (2011, p. 36), embora reconhecendo a crueza dos termos, considera útil distinguir dois tipos de análise: 1) a “análise rigorosa” e 2) “a análise do intérprete”. Não que o intérprete não seja capaz de fazer uma análise mais profunda, mas que realize uma análise necessária aos seus objetivos. Enfim, essa análise não é um procedimento puramente analítico com um fim em si mesmo e, portanto, fora da aplicação na performance, mas é parte integrante do próprio processo de execução.

Investigações recentes têm lançado luz sobre as formas pelas quais músicos memorizam a música. Músicos devem estar cientes de que a geração e uso de representações internas para a recuperação de informações específicas é uma característica do processo de memorização e que os profissionais têm claramente exibido a utilização de estratégias analíticas. (WILLIAMON 2011 p. 124).²⁷

Trabalho publicado em Psicologia cognitiva (WILLIAMON & VALENTINE, 2002) e no Jornal europeu de psicologia cognitiva (WILLIAMON, VALENTINE & VALENTINE, 2002) fornecem mais apoio para a noção de que *performers* usam sua compreensão da estrutura musical como a base para organizar pistas de recuperação associadas com informação codificada.

3.3.2.5 Memória muscular e tátil

Se durante uma execução o instrumentista conseguir conversar, responder perguntas, admirar um quadro ou mesmo ler uma frase escrita sem que esse procedimento interrompa a sua performance, isso significa que ele tem uma memória muscular e tátil (MMT) eficiente. A MMT (ou memória cinestésica – MC) é uma memória musical básica. Por mais principiante que seja, o executante a estará utilizando através dos movimentos próprios de uma peça, mesmo que seja de modo inconsciente. É essa memória que vai facultar ao intérprete a facilidade de executar movimentos rápidos e complicados sem ter que pensar neles. Essa memória

²⁶ Tradução livre do autor deste trabalho.

²⁷ Tradução livre do autor deste trabalho.

proporciona a automatização dos movimentos. A técnica fundamental de todos os instrumentos passa por essa memória.

Barbacci (1965) explica que, mesmo com características próprias, a MMT são agrupadas em um mesmo processo físico e mental porque suas ações se complementam e se realizam simultaneamente: enquanto a muscular leva os dedos, músculos e tendões ao ponto desejado (os cantores tencionam as cordas vocais até o ponto necessário para exata afinação), a memória tátil é que exerce o controle final da posição dos dedos.

3.3.2.6. Outras memórias

Barbacci (1965) ainda faz referência a outros tipos de memória como a rítmica e a emotiva. Esta nos faz lembrar do plano interpretativo com relação a aspectos subjetivos que a peça ou trechos dela possam evocar e que vão interferir em elementos como a intensidade, velocidade, acentuação, enfim, em um conjunto de detalhes, que são elaborados e dão a atmosfera final da performance. Já a Memória Rítmica está relacionada a agrupamentos, independente da sua relação com a fórmula de compasso na qual estão inseridos. É preciso sentir e experimentar o ritmo para que ele seja bem compreendido, principalmente em passagens específicas onde essa memória seja mais requisitada.

3.3.3 Operacionalização das memórias musicais

As memórias musicais foram apresentadas separadamente a fim de serem treinadas e desenvolvidas com mais eficácia. No entanto, a sua individualização não significa que elas não atuem em conjunto e de forma sincronizada. Mesmo quando um instrumentista memoriza uma obra sem a utilização de um sistema, seguramente ele recorre a um par de memórias: auditiva e muscular. A memória visual e a nominal se encarregam das partes mais marcantes da obra; A auditiva, auxiliada pela muscular tratará de reter os movimentos baseados no ouvido interno. Assim, o instrumentista possui várias ferramentas que poderão ser utilizadas em um encadeamento sensorial.

É esse processo que estamos denominando de “operacionalização das memórias musicais”. É um estudo consciente e persistente aplicando, na prática, estas memórias que, na maioria das vezes, eu sugiro que seja realizado na seguinte ordem: 1. MN, 2. MV, 3. MAud e 4. MAn. A MAn que está em quarto na ordem pré-estabelecida, acaba assumindo o primeiro gesto se for considerada a leitura prévia da partitura, onde já poderão ser observados aspectos de ordem analítica. As outras memórias vão automaticamente se agrupando. Em algum

momento específico da peça, cada memória pode se tornar principal ou secundária, de acordo com as exigências de execução do texto musical. A exploração da MAN, ao modo do intérprete, ainda poderá favorecer ao aparecimento de representações mentais que irão contribuir significativamente com o processo de memorização musical.

3.3.4 O Mapa mental

O intérprete irá, então, reunir todo o aparato adquirido no estudo de uma obra (incluindo a operacionalização das memórias, análise, representações mentais), inclusive o que traz de bagagem de experiências adquiridas (transferência de aprendizagem) para a construção de um mapa mental. Seguir o mapa mental consiste em “tocar mentalmente” toda a peça sem a utilização do instrumento e, depois, tocar de verdade, utilizando o violão, colocando em evidência, em cada parte, aquilo que estiver mais latente em seu “banco de dados” para que possa evocá-la. O mapa mental é o guia do intérprete no momento da performance.

Uma vez que um grande banco de dados de conhecimento significativo tenha sido adquirido, um indivíduo poderá usá-lo para criar uma representação mental de qualquer informação complexa que deva ser memorizada. Simplificando, uma representação mental é uma espécie de mapa interno que pode ser confiavelmente utilizado para recordar material específico. Tal como acontece com qualquer mapa, marcos importantes (ou 'pistas') contidos na informação devem ser identificados na prática e, em seguida, utilizados para guiar a recuperação de modo a que a performance possa permanecer na direção certa. (WILLIAMON, 2011, p. 122)

O mapa mental pode ser descrito, mas não escrito, pois, no momento em que ele for escrito, ele deixa de ser um mapa mental e passa a ser um mapa visual. Existem algumas propostas de mapeamento da música através de um mapa escrito como veremos mais adiante. Eu, particularmente, não comungo com esta ideia porque acredito que, dessa forma, haverá um maior distanciamento do intérprete do objeto principal que é a própria música. Ora, se a partitura já é uma representação, então o mapa escrito seria uma representação da representação. Inclusive, na própria teoria da aprendizagem significativa, Ausubel propõe a utilização de mapas conceituais. Os mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos obedecendo as suas hierarquias. Eles podem até ser úteis para o estudo da teoria musical, mas, como estamos tratando de performance que envolve uma linguagem musical com seus signos próprios, então também não considerarei oportuno utilizá-los aqui. Voltando ao ponto, o mapa mental que eu proponho é algo interno, faz parte apenas da imaginação. É como se, ao iniciar a performance, o intérprete entrasse em um túnel e, a partir daí, não pensasse em mais nada, a não ser na música. Retorno, então, àquela questão inicial: - em que se deve pensar no momento

da performance? Pensar na música significa adentrar em todas as suas implicações de execução, suas imagens, pontos de referência, etc. “Entrar no túnel”, é, então, se deixar conduzir pelo mapa mental que resulta em concentração e segurança; é estar dentro da música, e não ao seu lado. Estar ao lado, significa que em algum momento pode haver separação; estar dentro é diferente, é perceber que se pode percorrer com a música o tempo todo. Assim, ao aproximar-se do final da peça, o intérprete já poderá ir vislumbrando a luz no fim do túnel.

Isso posto, uma questão surge de imediato: com a utilização de todo esse aparato, o intérprete ainda pode cometer falhas durante a performance? A resposta é simples: - claro que sim. A diferença é que o erro de uma nota ou o cometimento de outra falha na performance não irá abalar o intérprete porque a música está nele e não ao seu lado. A falha da nota ocorre apenas como um ato físico, mas a música acontece perfeitamente em sua memória.

Tanto na fase de estudo como também na performance, é preciso que o intérprete dispense uma plena atenção ao que está fazendo, como se estivesse participando de um jogo.

3.3.5 Como um jogo

O Tenista profissional Timothy Gallwey desenvolveu um método de exercícios mentais conhecido como “o jogo interno”. Para isso, ele observou o estilo e o modo como os melhores treinadores trabalhavam, até entender as suas estratégias e como elas poderiam afetar o seu desempenho. O método do jogo interno parte do princípio de que um aluno deve proceder de acordo com o que lhe vem naturalmente e evitar vícios e armadilhas de hábitos adquiridos. Baseia-se em um tripé denominado de “triângulo P.E.L.” (performance, experiência e aprendizagem – *learning*). Nesse sentido, o método não é uma nova técnica, mas uma abordagem natural que aproveita o que o sujeito já traz consigo ao iniciar o aprendizado daquela habilidade. Nesse aspecto, se pode fazer uma associação com a teoria da aprendizagem significativa, que privilegia aquilo que o aprendiz já conhece. (GREEN e GALLWEY 1986, p. 26 e 27).

Tim Gallwey escreveu o livro *The inner game of tennis* (o jogo interno do tênis) para expressar suas ideias. O sucesso foi tão grande que o levou a escrever outros livros do mesmo gênero sobre golfe e esqui. O jogo interno trata de uma série de exercícios mentais e técnicas de controle que tem a proposta de poder melhorar o desempenho de quem pratica esportes ou até mesmo de quem toca algum instrumento musical. Foi com este pensamento que Barry Green em parceria com Gallwey (1986) escreveu *The inner game of music* (o jogo interno da música).

Existem muitas semelhanças entre os atletas que praticam esportes e os músicos que tocam instrumentos. Ambos requerem trabalho árduo e disciplina, exigem domínio sobre o corpo e precisam de técnica e inspiração. Tanto a música como os esportes são normalmente apresentados diante de uma plateia onde se pode experimentar prazer e excelência como também pressões e medos. Então, em cada situação existem dois jogos, sendo um externo e outro interno. O jogo externo refere-se à superação de obstáculos que podemos enxergar porque são coisas exteriores como jogar ou tocar bem. Já o Jogo interno refere-se (como o nome já diz) às lutas interiores como a dúvida, a necessidade de segurança para memorizar toda a peça (ou as sequências das jogadas), as representações mentais utilizadas para isso, o trabalho com as habilidades auditivas e tudo o que envolve a percepção de maneira geral. O problema surge quando o músico ou o atleta está jogando os dois jogos, mas achando que está jogando apenas o jogo externo. (GREENN e GALLWEY 1986, p. 10 e 11).

Dá para imaginar como especialistas em esportes como patinação no gelo (solo e dupla), tênis, xadrez, ginástica artística, nado sincronizado e tantos outros treinam exaustivamente para memorizar séries de ações que constituem uma performance. Da mesma forma, os concertistas também ensaiam suas performances como se fosse um jogo. Especialistas na área de psicologia da música também compartilham com esta analogia.

Although the nature of musical performance may fundamentally differ from that of activities like chess or athletics, skilled musicians share some of the same demands on memory as others experts. For example, memory plays an important role in sports such as gymnastics and figure skating because individuals must memorise sequences of the movements that constitute a given performance and execute those movements with reference to defined, technical standards. (WILLIAMON, 2011, p. 122).²⁸

Assim, toda essa variação de habilidades converge para a construção da performance musical, numa interação de elementos, ideias e representações mentais. Como diz Santiago (2002, p.171): “Além de vários tipos de representação mental interagirem no fazer musical, as diversas facetas deste fazer caracterizam o desenvolvimento da habilidade musical de forma variada”.

Dessa forma, toda a operacionalização das memórias mostradas aqui, bem como a análise musical das tocatas do capítulo seguinte foram trabalhadas com o grupo experimental, conforme será visto no capítulo quatro.

²⁸ Embora a natureza da performance musical possa fundamentalmente diferir de atividades como o xadrez ou o atletismo, os músicos habilidosos compartilham algumas das mesmas exigências de memória de outros especialistas. Por exemplo, a memória desempenha um papel importante nos esportes como ginástica e patinação artística porque os indivíduos devem memorizar sequências de movimentos que constituem uma determinada performance e executar tais movimentos com referência a normas técnicas definidas. (tradução livre do autor deste trabalho).

4 AS TRÊS TOCATAS ARMORIAIS

Embora o objetivo do trabalho não seja se deter sobre a música armorial, se torna necessário falar genericamente do assunto, uma vez que o título da obra faz referência a essa estética.

4.1 MÚSICA ARMORIAL

A Semana de Arte Moderna de 1922, que foi realizada em São Paulo entre os dias 11 e 18 de fevereiro, teve a participação de vários artistas de diversas áreas (música, artes plásticas, literatura e arquitetura). Foi o ponto culminante de um movimento que já vinha se organizando desde o século anterior, procurando o rumo de uma identidade nacional com a valorização das nossas manifestações folclóricas que poderiam servir de base para a criação de uma tradição própria. As principais figuras no campo da música foram Heitor Villa-Lobos, Guiomar Novaes, Ernani Braga e Frutuoso Viana, liderados por Mário de Andrade.

Já o Movimento Armorial foi lançado em 1970. O marco foi um concerto da Orquestra Armorial de Câmara realizado a 18 de outubro daquele ano na Igreja de São Pedro dos Clérigos, em Recife. Mas, a exemplo da semana de 1922, esse movimento teve seus antecedentes, pois várias manifestações o precederam. Segundo Nóbrega (2007),

As primeiras idéias (*sic*) do Movimento já estavam sendo discutidas desde os anos 40, através de artigos e reflexões sobre a música e estudos realizados por um grupo de intelectuais em Pernambuco, onde Ariano Suassuna era fundador e organizador desse movimento. Essas reuniões tinham a finalidade de propor uma arte brasileira, tendo, como base, as raízes populares, procurando resgatar uma cultura nacional, dando continuidade aos ideais defendidos pelo movimento nacionalista (p.2).

Além disso, o movimento se propunha a se contrapor ao processo de vulgarização de nossa cultura, como bem observa Newton Júnior (2008, p. 9), em se referindo ao Movimento Armorial: “Idealizado por Suassuna com o objetivo de criar uma arte erudita brasileira a partir das raízes populares da nossa cultura, e de combater, assim, o processo de vulgarização cultural ao qual ainda hoje nos encontramos submetidos(...)”.

Várias expressões artísticas estão presentes no Movimento Armorial como a dança, poesia, música, teatro, cinema, literatura, gravura, pintura, arquitetura e tapeçaria. Na música, os principais personagens do início do movimento foram Cussy de Almeida, Clóvis Pereira, Antônio Madureira e Jarbas Maciel. Depois também aderiram ao movimento os compositores Capiba, Guerra Peixe, Marlos Nobre e Camargo Guarnieri, entre outros. Antônio Madureira

(apud Nobrega, 2007)), faz uma distinção entre a música erudita do ponto de vista do nacionalismo e a música erudita do Movimento Armorial, dentro do enfoque de Ariano Suassuna:

Na música, Ariano Suassuna teve um papel muito importante, porque, para mim, mostrou qual a diferença da música erudita do movimento nacionalista e o que seria uma música erudita partindo das raízes populares do Nordeste. A nacionalista parte de uma estrutura já estabelecida, européia (*sic*), levando elementos da cultura popular. A armorial é o inverso: mergulha na música autêntica do Nordeste e traz alguns elementos da cultura erudita para si. (p. 4).

É importante destacar aqui as principais características da música armorial, uma vez que serão observadas nas análises das tocatas. Nóbrega definiu essas características com base em depoimentos tomados de alguns músicos do movimento, e organizou dentro dos parâmetros musicais de melodia, forma e textura, ritmo, harmonia, afinação e timbre, dos quais colocarei os que me parecem mais pertinentes para este trabalho, tendo em vista o maior número de ocorrências nas Três Tocatas Armoriais de Danilo Guanais, que são:

- a) Melodia modal, com o uso frequente de escalas com o sétimo grau abaixado e o quarto grau aumentado;
- b) Melodias curtas com fragmentos que se repetem;
- c) Melodias sem desenvolvimento temático;
- d) Utilização de nota-pedal. Pedal sonoro e rítmico;
- e) Utilização de síncope; células anacrústicas e acéfalas;
- f) Uso de notas repetidas à mesma altura.

Dentre os grupos que se firmaram dentro da estética armorial, os que mais se destacaram foram a Orquestra Armorial, o Quinteto Armorial e a Orquestra Romancel Brasileira. De acordo com Nóbrega (2007),

Entre os músicos que se iniciaram no Movimento e deram continuidade à concepção musical proposta pelo Armorial, destacam-se Antônio Carlos Nóbrega e Antônio Madureira. **Danilo Guanais**²⁹ e grupos instrumentais como o Quinteto da Paraíba, o Gesta e o Armorial Marista tiveram o Armorial como referência nos seus trabalhos (p. 10).

Contente em ver o nome de Danilo já citado entre grandes nomes da música armorial, e com mérito. Quando ele começou a compor dentro dessa estética já tinha uma certa maturidade enquanto compositor e já estava atuando como professor da Escola de Música da UFRN.

²⁹ Grifo nosso.

Além disso, o tratamento armorial que ele dá em suas peças mais recentes, está dentro de uma concepção armorial atualizada, onde há uma busca pelo rebuscamento e profundidade e a utilização de elementos composicionais característicos dos séculos XX e XXI como o minimalismo e o serialismo que ele empregou em sua obra “A Paixão Segundo Alcaçus”. Danilo afirmou, por exemplo, que não se sente à vontade em escrever para instrumentos típicos, populares ou folclóricos, embora já tenha utilizado.³⁰ Este procedimento é típico do início do Movimento e do desejo de seu principal idealizador.

No início de sua carreira como compositor, Danilo escrevia dentro de uma estética europeia, sobretudo imitando a maneira de J. S. Bach. Nessa época, por volta de 1983, ele compôs e me dedicou “Fantasias e Tocatas para violão”. São seis fantasias e seis tocatas ao estilo de J. S. Bach que mais tarde ele ampliou e, em 2006 publicou pela Libreto Editora com o nome de “Obras para Violão – Juvenilia”. Nessa edição é indicado o período de composição entre os anos de 1984 e 1993. Já o texto manuscrito das fantasias e tocatas, onde tem a dedicatória, não aparece data. Contudo, recentemente encontrei dentro desse caderno um folheto³¹ através do qual é possível supor a data de 1983 colocada anteriormente. Na “Juvenilia”, foram subtraídas as tocatas e acrescentadas mais 3 fantasias, 6 fugas, duas suítes (uma em Lá Maior e outra em Ré Maior, cada uma com seis movimentos), a Courante e Giga em Si menor, dois pequenos prelúdios (sendo um em Lá maior e outro em Lá menor), os 2 Corais Gregorianos e a Ária em Sol menor. Nesse período Danilo assinava com o nome artístico de “Danilo de Oliveira”. Por minha sugestão, ele passou a assinar “Danilo Guanais”, como hoje é conhecido. Veja a seguir as figuras das capas e da primeira página da primeira fantasia nos referidos cadernos.

³⁰ Depoimento em conversa pessoal. Ele utilizou instrumentos típicos do planalto mato-grossense como ganzás e viola de cocho, em sua obra “A festa da Santidade” escrita para a orquestra de Matogrosso.

³¹ Um folheto impresso onde em cima se lê: “controle de taxi”. Era uma ficha que se entregava no terminal rodoviário de Fortaleza para organizar a fila dos passageiros que chegavam para apanhar um taxi. Esta papeleta está marcada com a data de 16/04/83, provável de um recital realizado pelo Quinteto de Violões da Escola de Música da UFRN. Este grupo teve uma vida artística ativa por cerca de dez anos e tocou em algumas capitais do Nordeste Brasileiro. Era formado pelos professores Fidja Nicolai de Siqueira e Maria Inês Bigóis Rodrigues, e seus alunos Eugênio Lima de Souza, Álvaro Alberto de Paiva Barros e Danilo César Guanais de Oliveira, que depois se tornaram também professores da instituição.

Figura 5 - Fantasias e Toccatas – capa e primeira fantasia

- Dedicado aos Guarani de Oliveira -

- Fantasias e Toccatas para Violão -
- Dedicadas a Sérgio Lima de Souza -

Fantasia I	01
Fantasia II	02
Fantasia III	03
Fantasia IV	04
Fantasia V	05
Fantasia VI	06-07
Tocatta I	08-10
Tocatta II	11-13
Tocatta III	14-16
Tocatta IV	17-19
Tocatta V	20-22
Tocatta VI	23-25

Daniilo Guanais



Obras para Violão
Juvenil (1988-1993)

Núm. (DN) 2006

787.81
897.04
PART
VIOLÃO
MÉTODO

OPIN - ESCOLA DE MÚSICA
MUSICIANA, 2006

Fantasia I - em Lá Menor



9 Fantasias
Para Violão

Fantasia I



OPIN - ESCOLA DE MÚSICA
MUSICIANA, 2006

Fonte: Manuscrito: arquivo pessoal do autor deste trabalho; Impresso: Oliveira, 2006, p.1

A “Missa de Alcaçus” de 1996, foi o marco de onde se pode dizer que o compositor passou a escrever dentro da linguagem armorial. Esta obra para orquestra e coral, tem o violão não como instrumento solista, mas que assume um papel preponderante na orquestra. Sua estreia se deu na ocasião do aniversário de 30 anos do Madrigal da UFRN em 1996. Gravada em CD, teve a apresentação do libreto escrita por Ariano Suassuna. Depois da estreia, esta obra e partes dela foram apresentadas em várias capitais do Brasil e em diversas cidades europeias. Em 27 de maio de 2007, vinte anos após a sua estreia, foi apresentada no Carnegie Hall em comemoração ao “*Memorial Day*”, em uma nova versão para coro e piano editada pelo próprio compositor. Está previsto para maio deste ano a apresentação da missa na França com a presença do compositor.

Figura 6: Release da Missa de Alcaçus



Release
"Missa de Alcaçus" – Uma estreia mundial potiguar no Carnegie Hall

O dia 26 de maio de 2017 testemunhará, no palco mais importante da Música mundial, o prestigiado Carnegie Hall, em Nova Iorque, a estreia mundial da nova versão da "Missa de Alcaçus", do compositor potiguar Danilo Guanais. A nova versão, para coro, solistas, piano e percussão, será interpretada por um grupo de mais de 70 cantores, entre membros do Coro de Câmara de Campina Grande, do Tutti Choir BSB de Brasília, do Loiret's Singers, de Paris (França) somados a vários cantores residentes nos Estados Unidos. Além do concerto, o compositor realizará palestras no Brazilian Endowment for the Arts sobre Cultura brasileira e nordestina. O concerto no Carnegie Hall é parte importante das comemorações do Memorial Day, uma das datas mais importantes do calendário norte-americano, em homenagem aos americanos mortos em combate. A "Missa de Alcaçus" será a parte central do concerto, que apresentará ainda motetos sacros de Mendelssohn e J. S. Bach e o Réquiem, de Gabriel Fauré.

A ida do compositor potiguar aos EUA tem o apoio da Secretaria de Relações Internacionais da UFRN e Escola de Música. Além da "Missa de Alcaçus", será apresentado, também do compositor potiguar, o "Pai Nosso", para coro e piano, na Our Lady of Pompeii Church, em Nova Iorque.

Piano: Regiane Yamaguchi
Regência: Vladimir Silva

Ingressos à venda no link abaixo:
<https://www.carnegiehall.org/Calendar/2017/5/26/0700/PM/Distinguished-Concerts-Orchestra-and-Distinguished-Concerts-Singers-International-Distinguished-Concerts-Singers-International/>

Preços variando entre US\$20 e US\$100

Contatos para mais informações:
 Danilo Guanais [e-mail: danilo.guanais05@gmail.com] | (telefone: 9 9603-1944)

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Depois da Missa, Danilo passou a compor dentro da estética armorial na concepção atualizada como foi falado anteriormente. Dentro dessa estética, se insere as Três Tocatas Armoriais, objeto desse estudo.

As Três Tocatas Armorias foram compostas a partir de uma encomenda que fiz ao compositor para que eu pudesse realizar a pesquisa de doutorado junto à UFBA. Está constituída de três movimentos ou peças: I – Romance do boi da mão de pau; II – Poema Negro; e III – O Vôo admirável do pavão misterioso.

A estreia mundial da obra foi realizada por mim no dia 23 de outubro de 2013 no Rio de Janeiro dentro da programação do IV Festival Internacional de Violão da Escola de Música da UFRJ. A seguir detalharei as peças dentro de uma perspectiva da memorização musical e preparação para a performance.

4.2 O ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU

O Romance do boi da mão de pau (RBMP), assim como todo o conjunto da obra, foi escrito em uma linguagem contemporânea sem fugir da estética armorial, como me disse o próprio compositor numa entrevista em dezembro de 2012.

A seguir faremos uma análise descritiva do RBMP, uma narrativa dos eventos, ressaltando os elementos musicais e do idioma do instrumento, envolvendo opções de digitação e tudo o que possa contribuir para a construção da performance.

Depois de já ter “dado vários passeios” pela peça praticando a Memória Nominal (MN) e observado alguns elementos que irão servir de referência para a Memória Analítica (MAn) e, simultaneamente, reforçando as outras memórias envolvidas como a Memória Muscular e Tátil (MMT), Memória Visual (MV), Memória Auditiva (MAud), entre outras, no intuito de operacionalizá-las, criando, dessa forma, uma malha sensorial para a construção da performance de memória.

Para otimizar o estudo, eu fiz uma divisão da peça em cinco partes ou momentos. Esta divisão não tem nenhuma conotação formal, sendo apenas para diferenciá-las com o fim de favorecer a retenção. Segundo Kaplan (1987, p. 77):

[...] para que a repetição se torne um auxiliar eficaz na rápida retenção de um determinado material, deve-se trabalhar com as *menores* porções possíveis, sem sacrificar o seu “significado”.

Desta maneira, a repetição do trecho em estudo também é realizada mais *assiduamente* e, é óbvio, que a *frequência* (sic) com que se repete uma coisa, *determina* a rapidez de sua retenção.

Então, a divisão fica da seguinte maneira:

- a) do início até o compasso 18 (utilizando o material A);
- b) do compasso 19 até o comp. 41 (utilizando o material B);
- c) do comp. 42 até o comp. 52 (volta ao A, mas ligeiramente modificado. Uma espécie de A’);
- d) do comp. 53 ao comp. 90 (B’);
- e) do comp. 91 ao comp. 113 (B’’) e, finalmente
- f) do comp. 114 ao final. (A mesma ideia de B, só que na região mais grave do instrumento B’’’)

O compositor trabalha basicamente com dois materiais, sendo o primeiro rítmico e vigoroso, enquanto o segundo é melódico com um acompanhamento em duas notas alternadas. Vou denominar o primeiro material de A e o segundo de B. Logo se observa a indicação do compositor “Solene e decidido” no início da peça que tem o compasso 3/8 e utiliza uma percussão no tampo do violão em meio a um motivo rítmico de um grupo formado por uma semicolcheia e duas fusas no primeiro tempo, duas semicolcheias no segundo, finalizando com quatro fusas no terceiro tempo. Este motivo possui apenas uma nota, o Mi³², que se repete em cada figura, sendo interrompido pelo efeito percussivo que é, justamente, a primeira fusa do tempo central do compasso. Na voz inferior, há um grupo de três colcheias, com um Lá² (quinta corda solta) dando suporte às notas Mi repetidas no primeiro e terceiro tempo e, no segundo, aparece uma pausa que dá um destaque surpreendente ao som que se desprende do tampo do instrumento.

³² Esta indicação de altura, que será utilizada para todos os exemplos deste trabalho, se refere à altura das notas sem considerar que o violão é um instrumento transpositor e, portanto, não observa a notação de oitava escrita abaixo da clave de sol.

Exemplo 1 - Destaques nos compassos 1 a 12 do Romance do Boi da Mão de Pau (RBMP)

Para Eugênio Lima de Souza

Romance do Boi da Mão de Pau (toccata)

*"Me caçaram toda a tarde
e não me puderam achar.
Quando foi ao pôr-do-sol
pegaram a se consultar.
Na chegada da casa
que história iam contar..."*
Fabiano das Queimadas

Digitação: Eugênio Lima Damião Guanais
Natal, setembro de 2011

Solene e decidido

Violão EADGBE

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Observe no exemplo 1 (Ex.1) que o motivo inicial descrito acima reaparece logo nos comp. 3 e 7 (destaque retangular vermelho). Para efeito de memorização dessa passagem, cabe diferenciar o que vem em seguida: no comp. 2 aparece um movimento melódico descendente partindo do Lá³ para o Mi³. Pode-se pensar também em um movimento melódico em arco se for considerado o Fá^{#3} da voz inferior que fica evidente, tendo em vista que o primeiro tempo da voz superior é preenchido por uma pausa de colcheia. Então, esta linha melódica sobe partindo do Fá^{#3} para o Lá³, descendo em seguida para o Mi³. Assim, é importante ressaltar aqui as associações que podem ser feitas por analogias e/ou diferenças existentes no texto musical. Observando, então, os comp. De 1 a 4, percebe-se: a) que o primeiro e o terceiro são idênticos³³ e b) que o segundo e o quarto iniciam iguais, mas o último segue outra direção, fazendo não mais um movimento melódico em arco, mas um movimento ascendente Fá^{#3} – Lá³ – Si³.

³³ São idênticos se forem tratados isoladamente. No entanto, no contexto musical da peça eles se diferenciam no aspecto psicológico, já que no compasso 1 o trecho é ouvido pela primeira vez, e ainda mais o fato de estar iniciando a peça, quebrando o silêncio. Já no comp. 3 a referência muda porque o material já foi ouvido com o compasso seguinte que dá sequência.

Na sequência, dando prosseguimento à melodia iniciada nesse movimento ascendente do comp. 4, aparece um grupo formado por três colcheias na voz superior com as notas Dó4, Mi4 e Sol4 na ponta dos acordes de Lá menor, Dó e Sol, respectivamente, formando uma melodia arpejada e sustentada pelos baixos na voz inferior que tem uma divisão rítmica formada por duas semicolcheias, quiálteras de três semicolcheias e colcheia. É importante que a digitação seja bem pensada nessa passagem para que a melodia não seja cortada. Há uma tendência estereotipada de se fazer a nota Si2 com o dedo 2 e o Dó3 com o dedo 3. A digitação proposta nos compassos 5 e 9 proporciona uma execução clara da melodia e faz com que a linha do baixo se movimente livremente (ver o destaque retangular em vermelho no exemplo abaixo).

Exemplo 2 - Destaques nos compassos 1 a 17 do RBMP

Material "A"

Violão EADGBE

1/2CII

mf *mp* *mf* *mp*

percussão no tampo

CIII

6

1/2CII

mf *mp* *p* *p*

1/2CIII

1/2CV

13

f *mf* *f* *mf* *f* *mf*

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Veja ainda no exemplo dado, que esses trechos dos comp. 5 e 9 são continuados de forma diferente: enquanto o comp. 6 (destacado no círculo azul) faz um movimento melódico em arco Fá#4 – Lá4 – Mi4 com um ritmo que favorece ao retorno do motivo inicial (no comp. 7), o comp. 10 (circulado em amarelo), possui um movimento melódico ascendente que leva a ideia musical para outro caminho que veremos logo adiante. Outro destaque por diferenciação é notado quando comparamos os comp. 5 e 9, onde neste último há um acréscimo da nota Ré3 (em destaque no exemplo 2 com uma seta).

Todas essas observações reportam à Kaplan (1987, p. 72) quando diz:

Os processos associativos constituem uma das maneiras essenciais de fixar os conhecimentos. Consistem, como a própria palavra denota, em *relacionar* uma coisa com outra já existente na nossa mente. Para que duas idéias (*sic*) apareçam associadas na nossa consciência é imprescindível que haja uma relação, uma conexão, um nexó lógico entre elas. Este é o princípio fundamental da *associação de idéias (sic)*, que permite a organização mental do material a ser memorizado.

Na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), esse processo é denominado por Ausubel de *Reconciliação Integrativa*, onde parte do processo de aprendizagem resulta em um delineamento explícito de similaridades e diferenças entre ideias correlatas.

Assim, continuando nessa linha, a melodia que se segue no comp. 11 é acompanhada em terças que vão descendo cromaticamente. A primeira nota do acompanhamento coincide com a primeira nota da melodia (Mi4) que são tocadas simultaneamente. Como se vê no exemplo 2, a digitação indicada é para a nota Mi4 da melodia ser tocada na primeira corda, enquanto que a mesma nota do acompanhamento é executada na terceira. Esse trecho está sublinhado com uma linha vermelha. No compasso seguinte (comp. 13) aparece, pela primeira vez na peça, uma divisão rítmica de dois grupos de quatro quiálteras diminutivas sustentadas na voz de baixo por hemíolas que preparam o retorno do material inicial, que agora aparece com diferenciações: o baixo com a nota Lá2 do primeiro compasso é substituído pelo Si2 e ainda há um acréscimo da nota Si3 na ponta do acorde nos comp. 14 e 16, o que dá um caráter de mais vigor ainda. No exemplo 2, esses trechos estão destacados por duas linhas paralelas.

A finalização da exposição do primeiro material (A) utilizado pelo compositor se dá no comp. 18 (Ex. 3) onde se observa uma linha melódica ascendente com predominância de graus conjuntos, com um pedal sustentado na nota Si2. Junto com esta nota pedal em colcheias se observa, como uma voz intermediária, as notas Fá#3 – Sol3 – Lá3 em sequência que são as mesmas notas iniciais da voz superior, só que com o tempo duplicado. A primeira nota do trecho, o Fá#3, aparece duplicada para se visualizar o sentido das vozes. Na prática, no entanto, só poderá ser executada uma delas. A digitação aí também deve ser observada para dar clareza à ideia musical. Este compasso funciona como uma pequena ponte para a apresentação de “B”.

Exemplo 3 - Destaques nos compassos 18 a 23 do RBMP – início do material “B”

The image shows a musical score for guitar. The first measure (18) is circled in blue and labeled "Ponte". It features a melody line with notes 'a i a i' and an accompaniment line with notes 'p m i m'. The tempo is marked 'poco rall...'. The second measure (19) is circled in red and labeled "Início do material 'B'". It features a melody line with notes 'a a' and an accompaniment line with notes 'p m i m'. The tempo is marked 'a tempo'. The score includes various annotations such as '1/2CII', 'poco rall...', 'a tempo', and 'Intervalos de segunda maior e segunda menor das notas do acompanhamento em relação à nota da melodia.' and 'Intervalos de terça menor entre as notas do acompanhamento'. Fingerings are indicated with numbers 1-4.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

O segundo momento, onde Danilo utiliza o material que eu denominei de “B”, me fez pensar em um “galopar do boi”³⁴, pois apresenta um caráter de movimentação com a melodia pontuada na parte superior e o acompanhamento em duas notas que se alternam em intervalos de segundas e de terças, formando uma construção modal-tonal. Observe que no comp. 23 (último do sistema do ex. acima) a nota da melodia é um Mi4 (na 1ª corda solta) e o acompanhamento em notas alternadas é projetado em um intervalo de terça menor (Ré4-Fá4). Só que, em relação à nota da melodia, ficam se chocando em relações de segunda maior (Ré4-Mi4) e de segunda menor (Mi4-Fá4), como se fosse uma bordadura. Nesse trecho, é importante que o intérprete tenha bastante controle entre os dedos da MD para equilibrar as vozes, dando ênfase à nota da melodia e colocando em um plano sonoro secundário o acompanhamento. Isto se torna ainda mais difícil porque a nota Mi4 da melodia (1ª corda solta), uma vez tocada, tem uma tendência a ir sumindo. Já as notas do acompanhamento ainda continuam sendo tocadas, e devem ser articuladas de forma a acompanhar o decrescendo natural da melodia, que ainda tem o agravante de ter que soar até o compasso seguinte por causa da ligadura de prolongamento. É difícil realizar esta ideia musical observando esses critérios.

Justamente aí, há um salto de mão esquerda (ME) onde o dedo 3 chega na quarta corda na 12ª casa (Ré4) e o dedo 2 na terceira corda (Fá4). É interessante observar que os dedos 3 e 2 ficam abertos e separados por uma casa da escala do violão, provocando uma assimetria. Na sequência, já no ex. 4, se observa que este posicionamento vai se repetir e alternar com a disposição simétrica dos dedos em relação às casas, o que é mais comum, pois, estando em casas vizinhas, é como se estabelecer em uma zona de conforto. É um momento para acionar a

³⁴ Interessante que após a construção desse texto eu fui ler a entrevista que havia feito com o compositor Danilo Guanais e percebi que eu usei uma metáfora semelhante com a que ele se referiu a esse trecho: “marcha do boi”.

Memória Visual em concomitância com a Memória Cinestésica, proporcionando uma sinestesia³⁵ de forma mais consciente durante a performance.

Exemplo 4 - Destaques nos compassos 24 a 29 do RBMP: simetria e assimetria.

The image shows a musical score for measures 24 to 29. The score is written for a single staff with a treble clef and a 7/8 time signature. The notes are primarily eighth and sixteenth notes. There are three callout boxes with arrows pointing to specific measures:

- Box 1 (Measure 24):** "Simetria - Os dedos 1, 2, 3 e 4 estão posicionados em casas subsequentes." (Symmetry - Fingers 1, 2, 3, and 4 are positioned on subsequent frets.)
- Box 2 (Measure 25):** "Assimetria entre os dedos 1(Casa V) e 2 (Casa VII)." (Asymmetry between fingers 1 (Fret V) and 2 (Fret VII).)
- Box 3 (Measure 26):** "Com o deslocamento do dedo 2 da casa VII para a VI, a assimetria agora volta a ficar entre os dedos 2 e 3." (With the displacement of finger 2 from fret VII to fret VI, the asymmetry now returns to be between fingers 2 and 3.)

The score includes fingerings (1, 2, 3, 4) and dynamic markings (p, m, i) below the notes. The bass line is indicated by a '7' in a circle below the staff.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Ainda se pode observar no exemplo acima que, a partir do compasso 24, o compositor passou a utilizar sistemas com duas pautas, o que não é tão comum na escrita violonística. Este foi um dos elementos destacados por Danilo na quarta pergunta da entrevista (ver Anexo 1) de dezembro de 2012. Além disso, ele relacionou outros recursos utilizados como: o uso percussivo no tampo do violão, a utilização da técnica de rasgueado e a questão da interpretação de polifonias, como mostrarei mais adiante.

O excerto a seguir (Ex. 5), que vai dos comp. 30 a 41, foi o “gesto inicial da composição”³⁶ que, segundo o próprio Danilo, “foi pensado como uma metáfora do vigor”. O material rítmico de 30 a 37 é o mesmo utilizado nos quatro primeiros compassos da exposição de “B” (comp. 19 a 29 já mostrado no Ex. 3)³⁷, que inicia de forma tranquila e vai se

³⁵ Embora existam algumas divergências sobre a distinção entre “Cinestesia” (iniciando com a letra “C”) e “Sinestesia” (com “S”), cabe aqui diferenciar o sentido no qual estou utilizando estes dois termos. O Cinestésico está ligado com a percepção dos movimentos corporais ou musculares. Já o Sinestésico trata do que é “sensorial”, ou seja, uma capacidade de fundir diferentes sentidos humanos. Por exemplo, algumas pessoas ditas sinestésicas relatam conseguir ouvir um movimento visual (audição e visão), ou sentir cheiro ou gosto de uma imagem visual (olfato, paladar e visão), e outros dizem ainda conseguir visualizar cores ao ouvir uma música (visão e audição).

³⁶ Dada a linguagem idiomática do ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU, eu indaguei a Danilo se ele havia pensado primeiramente no instrumento, ou se havia pensado nas ideias musicais para compor a peça. Ele respondeu: “*Eu pensei em ambas, mas o gesto inicial da composição foi o tema que principia no compasso 30 (a melodia e o acompanhamento em duas notas alternadas).*” Entrevista com o compositor Danilo Guanais, professor da Escola de Música da UFRN, em dezembro de 2012.

³⁷ Na realidade é um “material flutuante” como bem define o próprio compositor, pois ele aparece em vários pontos da peça com ligeiras modificações que serão mostradas no decorrer do trabalho.

encaminhando para uma tensão gerada pelas dissonâncias a partir do comp. 34 e mais fortemente entre os comp. 38 e 41, onde aparecem duas chaves de dinâmica (crescendo e decrescendo) com a indicação “agressivo” marcada pelo compositor. Justamente aí, o material musical é marcado pela insistência no Ré#4 na parte aguda com um pedal no baixo na nota Sol#2 com choques intervalares de segunda menor na região média com as notas Fá#3 e Sol3. O compasso é ternário, mas a ideia musical é binária (hemíolas). Por isso, o compositor colocou uma sequência de semínimas e colcheias ligadas que vão se repetindo até seis vezes. Para marcar a memorização nesse ponto, eu coloquei os números de 1 a 6 sobre a nota de referência que é o Ré#4. Assim, poderemos fazer uma contagem mental no momento da performance. Por fim, se o músico não estiver bem atento, não irá perceber que o compositor, sutilmente, mudou a última nota desse trecho, saindo o Sol#2 dando lugar a um Mi2 tocado na sexta corda solta, dando um caráter conclusivo. Vejamos:

Exemplo 5 - Destaques nos Comp. 30 a 41 do RBMP: “material flutuante”

The image shows a musical score for piano, measures 30 to 41. The score is in 3/8 time and features a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. Annotations include "Gesto inicial da composição" pointing to measure 30, "Material rítmico já utilizado nos comp. 19 a 23." pointing to measures 30-31, and "agressivo" with a red arrow pointing to measure 37. Measures 37-41 are marked with dynamic changes (p, i, p, ff) and articulation marks (>). A circled note in measure 41 indicates a change from Sol#2 to Mi2.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Segue agora a parte 3, lembrando que esta é a divisão feita anteriormente apenas com o intuito de fragmentar o texto musical para estudo. Iniciando no comp. 42, esta parte apresenta o material inicial da peça acrescido de alguns elementos: um Fá#4 no comp. 42 e, no comp. 44, aparece, além desse Fá#, um Dó4 acrescido no acorde, o que obriga uma mudança na digitação e requer atenção no processo de memorização da peça. Mais uma vez operacionaliza-se o conceito de *Reconciliação Integrativa* da TAS onde são observadas as similaridades de

diferenças. Seguindo, os compassos seguintes 45 e 46 são correspondentes idênticos dos compassos 8 e 9 quando da apresentação desse material pela primeira vez. Agora, o comp. 47 reapresenta o motivo principal inicial com as notas repetidas, sendo que ao invés do Mi3 aparece o Lá3. A digitação pede uma troca de dedo da ME na nota Lá3, logo após o efeito percussivo, para favorecer a fluidez da música, tendo em vista à montagem do acorde do compasso seguinte (comp. 48), onde o dedo 1 vai permanecer na mesma posição. Esses dois últimos compassos são repetidos e, em seguida, aparece um material novo em dois compassos que vai servir de ligação para o que vem depois. Vamos ao Ex. 6 que exhibe o que foi tratado até o comp. 50:

Exemplo 6 - Destaques nos compassos 42 a 55 do RBMP

The image shows a musical score for Example 6, focusing on measures 42 to 55. The score is in 8/8 time and features a piano part with various dynamics and articulations. Annotations highlight specific fingering and fingering changes.

Annotations in the score:

- Reconciliação Integrativa: Diferenciação por acréscimo** (top left)
- Troca do dedo 2 pelo dedo 1 na nota Lá3, antecipando a mudança de posição na montagem do acorde do comp. 48.** (top right)
- Comp. 50** (center)
- No comp. 49, que é idêntico ao 47, já é possível deixar o dedo 1 permanecendo no Lá da 3ª corda, favorecido pela digitação anteriormente preparada.** (bottom)

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

O fragmento formado pelos comp. 51 e 52 funcionam como uma “ponte” para a parte 4, que volta a utilizar o material “B”, conforme podemos observar no Ex. 7:

Exemplo 7 - Destaques dos comp. 51 e 52 do RBMP – Ponte do material A para o B (da parte 3 para a 4)

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Foi dado um “zoom” na passagem do Ex.7 para uma melhor visualização. Aí foram feitas associações intervalares para auxiliar no processo de memorização. A melodia da voz superior é formada por intervalos melódicos de segunda maior e quarta justa no comp. 51, e novamente segunda maior e terça menor no comp. 52. Já na voz inferior temos uma terça menor e uma quinta justa no primeiro compasso, e duas terças menores no segundo. A memórias muscular e tátil e a auditiva estão bem presentes aí por conta dos intervalos de oitavas e pela mecânica dos movimentos. A digitação não foi difícil de construir. Apenas tive o cuidado de fazer combinações antes e depois para que ficasse bem confortável, principalmente para a MD com as duas sequencias de *a - m - i*. A chave de dinâmica “decrescendo” dá o caráter de terminar uma ideia para iniciar outra. Esse mesmo material será ainda utilizado pelo compositor com a mesma função, como veremos mais adiante.

O excerto a seguir se refere à parte quatro que vai do comp. 53 ao 90. Os quatro primeiros compassos (do 53 ao 56) são retirados do material daquele “gesto inicial” do comp. 30 indicado pelo compositor como foi falado anteriormente e mostrado no Ex. 5. A partir do comp. 57, no entanto, o compositor manipula o material de forma bem criativa: o acompanhamento em duas notas alternadas na região mais grave que antes sustentava a melodia, agora passa para a região mais aguda, dando lugar a uma melodia marcada nos baixos. Esta inversão dá uma impressão de uma ruptura da ideia anterior. A princípio, eu sentia falta de que esta ideia e outras colocadas na peça fossem, digamos assim, desenvolvidas. Mas, posteriormente, conversando com Danilo, ele me falou que o não desenvolvimento de material

fazia parte da estética armorial em uma concepção moderna, na qual se insere esta sua fase composicional, na qual ele pretende se manter. É mais um momento que requer muita atenção para que haja uma boa retenção, tendo em vista que o material apresentado anteriormente leva para outro caminho na música. Pode-se fazer uma analogia com uma encruzilhada, onde uma estrada pode tomar vários rumos a partir de um determinado ponto. Observe que a digitação aí também é muito importante para que a melodia do baixo não fique cortada. O comp. 57 é igual ao 59, só que a digitação deste é diferente por causa do salto que terá logo em seguida, como poderá ser visto no Ex. 8:

Exemplo 8 - Destaques nos compassos 48 a 67 do RBMP

Mesmo material do "gesto inicial" - Comp.30.

Trecho com nova manipulação do material: Melodia acentuada nos baixos com acompanhamento na voz superior

Mesmo com o movimento descendente em terças na voz intermediária, a melodia ainda permanece no Lá4-Sol4 (notas acentuadas), forçando uma abertura maior do dedo 4.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Observa-se, ainda no exemplo 8, do comp. 62 ao 66, um movimento descendente em terças na voz intermediária (destaque em amarelo). Digo intermediária porque há as notas Lá4 e Sol4 que ficam em evidência por estarem na região mais aguda e ainda são acentuadas (círculos vermelhos), e os baixos se revezam na 5ª e 6ª cordas. No comp. 67 (último deste Ex.) há um retorno do material "B" que veremos na sequência:

Exemplo 9 - Destaques nos compassos 68 a 85 do RBMP

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Do compasso 67 até o 74 observa-se um material que já foi visto anteriormente (comp. 30 a 33 e 53 a 56), mas que agora aparece em outra tonalidade. Gostaria apenas de ressaltar uma movimentação de digitação que vemos nos comp. 72 e 74 nas notas Ré#3 (circuladas em vermelho). Da primeira vez esta nota é ferida com o dedo 4 porque não haverá ainda mudança de posição e, dessa forma, a ME fica mais estabilizada. Já no comp. 74, a referida nota é executada se utilizando o dedo 3 que se prepara para se deslocar até a nota Ré4 (12ª casa do violão na 4ª corda). Dessa forma, a mão já fica um pouco mais próxima da posição seguinte e, conseqüentemente dará mais fluidez, evitando uma “respiração” desnecessária no texto sonoro. Observe ainda que o comp. 75 mostrado aqui no Ex. 9 é idêntico ao comp. 23 do Ex.3. Só que os compassos imediatamente subsequentes deles são diferentes. Já aconteceu de eu estar estudando a peça e sair do comp. 75 (idêntico ao 23) e continuar voltando para o comp. 24. Uma pequena falta de atenção pode provocar essa falha de memória.

Na seqüência, destaquei os comp. 76, 78, 80 e 82. Em todos eles há um padrão de digitação de ME utilizando os dedos 4 e 2. Inicialmente eu pensei em utilizar pestanas. Se fosse optar por esse procedimento, entretanto, seria inevitável os cortes das últimas notas que precedem as mudanças de posição. Os comp. 79 e 81 também possuem o mesmo gestual, só que não na primeira corda, e sim na segunda e terceira. Aí também é importante manter a digitação para evitar cortes de notas.

Ainda no Ex. 9, destaca-se os compassos seguintes (83 a 85), que inicia acelerando e termina ralentando. Aí nesse trecho é o violão que conduz a inspiração da peça, pois trata-se de uma passagem com uma linguagem tipicamente idiomática. No comp. 83 é formada uma combinação de digitação de ME 4-2-0 nas cordas 1^a e 2^a, e na voz inferior as articulações em hemíolas são feitas com o dedo 1 subindo da 3^a para a 4^a corda acompanhando o movimento vertical de todo o conjunto dos dedos da ME. Já no comp. 84 há uma mudança no padrão simétrico: quem vai fazer a parte dos baixos é o dedo 2, enquanto o dedo 1, que fazia este papel no compasso anterior, vai compor a digitação 4-1-0 nas cordas 2^a e 3^a, também em um movimento vertical que também vai aparecer no compasso seguinte. Na MD temos um padrão *a-m-i* em cada grupo de três notas na parte superior, contra uma ação combinada do polegar (*p*) com o anelar (*a*).

E o que falar sobre as notas e relações intervalares? Sobre este trecho só foi falado, até agora, em números de cordas e dedos e suas relações com os movimentos. Como se trata de um trecho bem idiomático, realmente, é isto mesmo que deve ser evidenciado no estudo dos procedimentos de memorização, pois, são exatamente os “desenhos” da movimentação dos dedos que são ordenados pelas memórias mecânica e cinestésica. Contudo, é interessante observar também o resultado musical daquilo que foi pensado no braço do violão. Assim, se produz mais elementos que podem fortalecer e consolidar o processo de memorização. Então, na voz superior, esta movimentação resultou na seguinte relação intervalar: partindo da nota Lá4, desce uma segunda maior e sexta menor (Lá4-Sol4-Si3); sobe uma quarta justa e retoma o movimento descendente com uma segunda menor e quinta justa (Mi4-Ré4-Sol3). A diferença de uma sexta menor do primeiro grupo para uma quinta justa no segundo, se dá por conta da relação intervalar de uma terça maior entre a 2^a corda solta (Si3) e a 3^a corda solta (Sol3), enquanto que as outras cordas soltas são separadas por quartas justas. Seguindo o raciocínio, agora no comp. 84, partindo do Dó4: desce uma segunda maior e sexta menor (Dó4-Si3-Ré3); sobe novamente uma quarta justa e retoma o movimento descendente, agora idêntico, de uma segunda maior e sexta menor (Sol3-Fá3-Lá2). Por fim, no comp. 85, o terceiro desse trecho, também segue com a mesma proporção, com exceção da última nota Mi2 (6^a corda solta) por ser a nota mais grave do instrumento: Ré3-Dó3-Mi2/Lá2-Sol2-Mi2 (desce uma segunda maior e sexta menor; sobe uma quarta justa; desce uma segunda maior e, agora, uma terça menor).

Comparando com uma literatura violonística já consagrada, esse pequeno trecho de três compassos lembra o Estudo 12 de Villa-Lobos, logo depois da apresentação da parte inicial com os glissandos (comp. 22 a 29). Nos dois casos, é mantida uma proporção de duas notas

presas e uma solta. No estudo de Villa-Lobos a corda solta é a mesma das duas notas presas anteriores; já na tocata de Danilo, a corda solta é a imediatamente acima daquela em que foram tocadas as duas notas presas. Observe nos Ex. 10a e 10b:

Exemplo 10a - Destaques nos compassos 83, 84 e 85 do RBMP

Uma corda solta a cada três notas.

accel... *rall...*

Desenho melódico com seqüências repetidas de três notas descendentes e uma ascendente...

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 10b - Destaques nos compassos 22 a 29 do Estudo 12 para violão de Heitor Villa-Lobos

Uma corda solta a cada três notas.

Desenho melódico com seqüências repetidas de três notas descendentes e uma ascendente...

Fonte: Villa-Lobos, 1953, p. 35

O resultado sonoro é muito parecido em ambos os textos, mesmo levando em consideração que o de Danilo é ternário (3/8), enquanto que em Villa-Lobos é um 2/4, mas vindo também de alterações com compassos ternários de 12/8 e 9/8. Talvez por isso, alguns intérpretes tocam esta parte do estudo acentuando de três em três notas, quando deveria ser de quatro em quatro. É possível que outra causa disso seja o aparecimento de uma corda solta a cada três notas em agrupamentos de quatro semicolcheias, dando a sensação de uma falsa acentuação.

Finalmente, o trecho que será apresentado no Ex. 11 vai terminar com uma passagem igualmente idiomática nos comp. 86 e 87, onde aparece uma escala em sequência de segundas maiores³⁸, agora em um movimento vertical ascendente. As notas partem da 6ª corda até a 1ª em uma simetria perfeita. Na execução, eu sugiro uma pestana na 3ª casa, fazendo ligados com o dedo 3. Na MD, o dedo *p* executa as notas dos bordões, enquanto os dedos *i-m-a* já estão armados nas primas para concluir a sequência. Esse trecho, como no anterior, inicia com um acelerando e termina com um ralentando. O Sib4 onde desemboca a escala, agora é quem faz o papel de ligar partes; está em uma divisão em hemíolas em dois compassos (88 e 89), mas retornando à articulação ternária no comp. 90, quando, solitário, vai sumindo com a chave de decrescendo que vem sempre aparecendo ao final de cada parte.

Exemplo 11 - Destaques nos compassos 86 a 90 do RBMP

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Seguindo, a quinta parte reservada para esse estudo inicia no compasso 91 se estendendo até o comp. 113. Serve-se do material “B” manipulado agora com muitas dissonâncias: Na região grave, a linha dos baixos, que é interrompida por pausas de colcheias, segue em intervalos de segundas menores melódicas (Lá2 e Sib2); já na região média, o acompanhamento em duas notas alternadas se revezam em intervalos de segundas maiores e menores melódicas que, em justaposição com os baixos dá uma maior tensão provocado pelas dissonâncias múltiplas que aumenta ainda mais com a linha melódica que está na voz superior, cuja relação intervalar com a voz intermediária também vai se alternando entre sétimas maiores e menores harmônicas. São dois compassos que se repetem (91 e 92 = 93 e 94). Estes quatro compassos contrastam com os comp. 19 a 22, que é quando este mesmo material é mostrado pela primeira vez dentro da tonalidade de Lá menor, com a melodia na região aguda que se repete na região média, sem maiores “turbulências”. Veja a comparação entre esses dois trechos nos exemplos 12a e 12b:

³⁸ Segundas maiores separadas por quartas justas que é o intervalo entre as cordas do violão em sua afinação tradicional. A exceção é na passagem da terceira corda para a segunda, onde o intervalo é de uma terça menor.

Exemplo 12a - Destaques nos compassos 91 a 94 do RBMP

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 12b - Destaques nos compassos 19 e 94 do RBMP

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Em seguida, nos comp. 95, 96 e 97, reaparece um trecho já conhecido que já foi visto nos comp. 11, 12 e 13. Aí, podemos destacar dois materiais que se diferenciam nitidamente pela textura e divisão rítmica. Os comp. 95 e 96 são correspondentes aos comp. 11 e 12 e aparecem com uma ligeira modificação na voz superior. A digitação foi alterada por mim para extrair outra sonoridade de acordo com o contexto. No trecho em que os compassos 97 e 13 são correspondentes, há uma mudança sutil nas últimas duas notas. O que antes havia Lá3-Si3, agora aparece Sol3-Lá 3 (uma segunda maior abaixo). Mais um ponto onde se deve ter plena atenção para uma memorização por diferenciação. Fica mais claro observando os exemplos 13a e 13b a seguir:

Exemplo 13a - Destaques nos comp. 95, 96 e 97 do RBMP

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 13b - Destaques nos compassos 11, 12 e 13 do RBMP

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Continuando na parte 5, seguindo do comp. 98, o compositor utiliza o material “B”, mas agora “vigoroso” como pede na partitura. A textura vai se encorpendo e as acentuações vão favorecendo à chegada ao clímax da peça, onde o motivo rítmico de “A” que no início da peça tinha apenas a nota Mi3, agora retorna fortíssimo com acordes cheios rasgueados, além da percussão no tampo, como já acontecia (comp. 108). No final do comp. 109 há uma célula com colcheia pontuada e semicolcheia com as notas Lá3/Lá4-Mi3/Mi4 em oitavas que proporciona a volta do rasgueado. No comp. 111 esta mesma célula aparece novamente e agora conduz para um material já utilizado como “ponte” que ligou as partes 3 e 4 (conforme o Ex. 7). É interessante ressaltar que, a “célula” a qual me referi, tem digitações distintas nas duas vezes que aparece. No comp. 109, o Mi3 é tocado na 5ª corda com o dedo 2, proporcionando um rápido retorno ao rasgueado; já no comp. 112, aproveitei a figura pontuada para fazer um salto para o Mi3 ser atacado na 4ª corda com o dedo 2, pois fica na mesma posição onde é realizada a ponte que, agora, entrega a música para a última parte. Veja os detalhes no exemplo 14:

Exemplo 14 - Destaques nos compassos 98 a 113 do RBMP

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Chega-se, finalmente, à parte conclusiva do Romance do boi da mão de pau. Vai do comp. 114 até o final. Pessoalmente, eu acho a parte mais bela. Possui uma grande riqueza de detalhes em passagens que exigem um controle muito apurado dos dedos da MD para que as vozes sejam bem destacadas. Por vezes, elas se cruzam em alturas, como se extrapolassem seus limites. O material “B” é utilizado, praticamente, durante todo o trecho. O acompanhamento da melodia, que antes aparecia somente em duas notas alternadas, agora se reveza utilizando também arpejos e escalas.

A esta altura, já é fácil perceber que o início desta parte (comp. 114 ao 117) tem seus trechos correspondentes em lugares distintos da peça. Falo dos trechos que iniciam nos compassos 30, 53 e 67. Os exemplos a seguir mostram a similaridade:

Exemplo 15a - Destaques nos compassos 114 a 117 do RBMP - início da parte 5

Musical score for Example 15a, measures 110-117. The score is in 8/8 time and features piano accompaniment with fingerings and dynamics. Measures 114 and 115 are highlighted with a red box. Dynamics include *fff*, *mf poco rall*, and *p p i p*. Fingerings are indicated by numbers 1-5.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 15b - Destaques nos compassos 30 a 33 do RBMP – “gesto inicial”

Musical score for Example 15b, measures 30-33. The score is in 8/8 time and features piano accompaniment with fingerings and dynamics. Measures 30-33 are highlighted with a red box. Dynamics include *p i p i p i* and *p*. Fingerings are indicated by numbers 1-4.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 15c - Destaques nos comp. 53 a 56 do RBMP – idêntico ao “gesto inicial”

Musical score for Example 15c, measures 48-56. The score is in 8/8 time and features piano accompaniment with fingerings and dynamics. Measures 53 and 56 are highlighted with a red box. Dynamics include *mf*, *f*, and *p*. Fingerings are indicated by numbers 1-4. The score ends with *poco rall...*

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 15d - Destaques nos compassos 67 a 70 do RBMP – idêntico ao “gesto inicial” em outra tonalidade

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

É como se uma espécie de *leitmotiv*³⁹ que vai reaparecendo ao longo da peça. Proveitoso é observar que depois de cada um desses recortes similares, a música toma um rumo diferente. O intérprete deve ter uma atenção plena para não ser traído pela memória, principalmente nos fragmentos contidos em 15b e 15c que são iguais. Na parte 5, este material é utilizado na região grave do instrumento, dando um clima solene e introspectivo.

Então, o compositor continua usando uma melodia com figuras pontuadas até a conclusão da peça, dando um caráter de mais agitação. Tomando os próximos dois compassos (118 e 119), a linha do baixo faz um movimento progressivo na quinta e quarta corda, repetindo logo em seguida nas cordas quarta e terceira. Em relação à linha melódica na voz superior, é gerado um movimento contrário que fica claro observar tanto na partitura como na movimentação dos dedos da ME, ativando, principalmente a memória visual e a muscular.

Especial atenção deve ser dada nos próximos dois compassos. No comp. 120, a melodia com o motivo rítmico pontuado é acompanhada por uma escala descendente partindo do D⁶4 até o R³, onde a digitação é feita em campanela, dando um especial colorido. É preciso que as vozes fiquem bem destacadas, cada uma em um plano sonoro diferente. Este equilíbrio que se exige da MD do violonista, também vai ser mais requisitado no compasso seguinte, o 121, pois a melodia desce até a região mais grave do acompanhamento, chegando até a haver um cruzamento de vozes. Dentro desse compasso, a parte em que se deve tomar maior cuidado é

³⁹ Tema ou ideia musical que representa ou simboliza um personagem ou objeto, uma situação, um estado de espírito, etc., que retorna na forma original ou por meio de transformações em seus múltiplos reaparecimentos ao longo de uma obra; motivo condutor. Fonte: Dicionário Grove de Música (edição Concisa). Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1994.

quando o Mi3 da voz inferior é tocado antes do Fá3 da melodia. Como elas são muito próximas e subsequentes, há uma tendência a se de se criar uma ligação melódica entre elas, o que não deve acontecer porque cada uma deve seguir o seu curso. Ainda outro detalhe, é que o baixo vem sendo tocado em pares de notas em cordas alternadas. No comp. 121 isto acontece no primeiro e terceiro tempos. Na parte central, o Lá2 e o Si2 são tocados ambos na mesma corda, daí a importância de tocá-las mais ligadas o quanto possível. Eu sugiro um ligado na articulação.

Exemplo 16 - Destaques nos compassos 118 a 121 do RBMP

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Caminhando para a finalizar este movimento das Três Tocatas Armoriais, o compositor utiliza uma série de saltos em oitavas, tanto na melodia pontuada como no acompanhamento. Um procedimento muito utilizado por Villa-Lobos em várias obras para violão, como no Prelúdio 3, no Concerto para violão e pequena orquestra, entre outras. Bem, depois dos referidos saltos em oitavas, a música segue até uma pontuação feita pelas fermatas no compasso 133, que desemboca em uma espécie de codeta conclusiva a partir do comp. 134. O acompanhamento gira em torno da nota Si3: As notas alternadas são Lá3 e Si3 que aparece ocupando um compasso inteiro sozinhas como material principal, se tornando secundário quando entra uma melodia no compasso seguinte; em seguida as notas alternadas agora são Dó4-Si3. Elas também aparecem primeiro sozinhas, ocupando todo o comp. 136, para no 137 dar lugar à melodia que retorna com a nota da sensível de lá menor, com o mesmo motivo pontuado para descansar no acorde final que encerra a movimentação das vozes, sendo tocado três vezes e em três compassos, sumindo. Nesta passagem se requer também um adestramento dos dedos da MD para dar o equilíbrio necessário exigido pelo texto.

Exemplo 17 - Destaques nos compassos 122 ao final do RBMP

The image shows a musical score for a piece in 8/8 time, spanning measures 122 to 138. The score is divided into three sections:

- Movimentos em oitavas (Measures 122-128):** This section features complex rhythmic patterns with many accidentals. Red arrows and circles highlight specific technical challenges, such as octave movements and fingering. Dynamic markings include *pp*, *p*, and *mp*.
- Codeta (Measures 134-136):** This section is enclosed in a red box and features a similar complex rhythmic pattern. It begins with a *p* dynamic marking.
- Final Section (Measures 137-138):** This section concludes the piece with a *pp* dynamic marking and a $1/2CV$ marking.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Quando eu solicitei ao amigo⁴⁰ e colega Danilo que compusesse uma obra para a pesquisa que iria fazer no curso de doutorado na UFBA, mencionei que o tema tratado seria memorização musical. Então, depois eu tive a curiosidade de perguntar se ele havia pensado sobre este aspecto no momento de compor, a ponto de influenciar na construção do texto musical. Ao que ele respondeu:⁴¹

Sim, em ambas. Penso que a técnica de memorização funciona de forma diversa e pessoal. No caso destas composições, tentei explorar formas diferentes de escritura que motivassem formas diferentes de memorização. No “Romance”, nos compassos 86 e 87, por exemplo, o “desenho” realizado pela mão esquerda é totalmente simétrico, deslocando-se de corda para corda. Nos compassos 83 e 84, o “desenho” é parcialmente simétrico, o que exige o cuidado em memorizar a diferença.

Assim, se observa que houve muitas mudanças por diferenciação no texto musical, e todas elas foram colocadas conscientemente pelo compositor com o propósito de provocar um trabalho consciente de memorização musical.

Até agora, foram feitos muitos cortes para mostrar vários detalhes da peça e, como já foi dito anteriormente, este propósito se deu para uma melhor divisão do estudo, pois os

⁴⁰ Quando digo “amigo”, o termo pode parecer informal para um texto acadêmico. Contudo, a ideia é essa mesmo, já que foi uma solicitação feita a uma pessoa próxima, e não como uma “encomenda” estritamente profissional.

⁴¹ Entrevista com o compositor Danilo Guanais em dezembro de 2012. Quando ele fala em “ambas” é provável que, até aquele momento, ele ainda não havia escrito a terceira tocata. Mas, depois, ele fala sobre a terceira.

exemplos recortados são necessários para que, a partir das partes, haja uma compreensão gradual do texto como um todo.⁴² Além disso, a fragmentação ajuda a melhor exemplificar os procedimentos técnicos e mnemônicos utilizados. No entanto, o objetivo é que a obra seja vista como ela é: um corpo estruturado, com sentido, coerência e, ainda por cima, com um resultado musical de uma beleza muito particular. Como disse o próprio compositor⁴³:

Eu não pensei numa forma propriamente dita. Em meus últimos trabalhos, e desde a Missa, tenho pensado numa espécie de "forma-árvore", natural, como uma planta, que se desenvolve com poucos materiais sem necessariamente assumir contornos simétricos ou cíclicos, mas tem equilíbrio e coerência. Então, elenco um conjunto de materiais (no caso do boi foram dois, como você percebeu) e deixo-os dialogarem entre si para formar o discurso.

As escolhas de digitação também foram evidenciadas porque, enquanto processo criativo do instrumentista, ela favorece ao processo de memorização. A digitação é individual, mas pode servir de ideia e de base para outros. São opções feitas ao longo do texto musical que agem diretamente no timbre, fraseado, na acentuação, articulação, expressividade, nos contrastes de dinâmica e sonoridade, etc. e que, conseqüentemente, influem no resultado musical, construindo, assim, um texto sonoro único.

4.3 O POEMA NEGRO

O “Poema Negro” já assinala o seu caráter expressionista com a indicação em epígrafe: “Depois de uma leitura de Augusto dos Anjos”. O compositor tenta expressar o momento psicológico, o *insight* que o inspirou, justamente após a leitura do poema homônimo do poeta paraibano⁴⁴. Desta vez, ele não utilizou parte do texto do poema como aforismo, como fez com o romance de Fabião das Queimadas. Então, para situar o contexto, colocarei a seguir apenas quatro dos seus vinte sextetos. O poema na íntegra encontra-se no anexo 9.

⁴² Lembrei agora dos tenros anos de vida colegial, quando memorizei uma parte do poema “Ao braço do mesmo menino Jesus quando apareceu” do famoso poeta sacro e satírico do Brasil colonial Gregório de Matos (1636-1696), que diz: “*O todo sem a parte não é todo; a parte sem o todo não é parte. Mas, se a parte o faz todo sendo parte, não se diga que é parte sendo todo*”. Muito propício para o momento em que estamos trabalhando com a obra, cujas partes fazem um todo em cada exemplo dado para análise. O referido poema completo pode ser encontrado no site a seguir, acessado em 25 de novembro de 2017: <http://www.vidaem poesia.com.br/gregoriodematos.htm>

⁴³ Texto enviado por e-mail no dia 17 de novembro de 2017.

⁴⁴ Augusto dos Anjos (1884-1914) nasceu no engenho "Pau d'Arco", na Paraíba, no dia 22 de abril de 1884. Considerado como o mais importante poeta do pré-modernismo, embora revele em sua poesia, raízes do simbolismo, retratando o gosto pela morte, a angústia e o uso de metáforas. Augusto de Carvalho Rodrigues dos Anjos faleceu em Leopoldina, Minas Gerais, no dia 12 de novembro de 1914. Fonte: http://www.ebiografia.com/augusto_anjos/. Acesso em 29 de novembro de 2017 às 08:22h.

Quadro 1: Trecho do “Poema Negro” de Augusto

Poema Negro
(Augusto dos Anjos)
A Santos Neto

Para iludir minha desgraça, estudo.
Intimamente sei que não me iludo.
Para onde vou (o mundo inteiro o nota)
Nos meus olhares fúnebres, carrego
A indiferença estúpida de um cego
E o ar indolente de um chinês idiota!

A passagem dos séculos me assombra.
Para onde irá correndo minha sombra
Nesse cavalo de eletricidade?!
Caminho, e a mim pergunto, na vertigem:
- Quem sou? Para onde vou? Qual minha origem?
E parece-me um sonho a realidade.

Em vão com o grito do meu peito impreco!
Dos brados meus ouvindo apenas o eco,
Eu torço os braços numa angústia douda
E muita vez, à meia-noite, rio
Sinistramente, vendo o verme frio
Que há de comer a minha carne toda!

É a Morte – esta carnívora assanhada –
Serpente má de língua envenenada
Que tudo que acha no caminho, come...
- Faminta e atra mulher que, a 1 de janeiro,
Sai para assassinar o mundo inteiro,
E o mundo inteiro não lhe mata a fome!

A música pode ser uma comunicação de afeto e expressão de sentimentos. Como bem diz Sloboda (2008, p.3):

A música consegue despertar emoções profundas e significativas. Estas emoções podem variar desde o ‘simples’ deleite estético diante de uma construção sonora e desde emoções como a alegria ou tristeza que a música às vezes evoca ou realça, até um simples alívio da monotonia, tédio ou depressão que pode ser proporcionado pelas experiências musicais cotidianas.

A peça tem forma ternária (A-B-A), e é construída numa linguagem modal-tonal. A primeira seção é uma cantilena que apresenta uma melodia introspectiva na região grave, com acompanhamento nos agudos. A parte central, a tocata, possui um discurso linear onde coexistem três melodias distintas. A parte “A” retorna ao final com um trecho subtraído.

Dentro dos esquemas formais tradicionais, esta é a única ainda utilizada pelo compositor, conforme ele mesmo afirmou⁴⁵:

A única forma que me chama a atenção ainda é o ternário simples ABA. Acho que são poucas exceções, como o Allegro da Sinfonia no. 2 e algumas canções. O resto é absoluta e assumidamente dissociado de padrões formais para compor esse discurso-árvore, que parte de um tronco comum do qual derivam os "galhos" e "folhas". Tenho falado bastante desta metáfora quando me refiro às últimas composições.

Mas, como falei anteriormente, a análise das peças neste trabalho não tem um fim em si mesmo e nem pretende ser ampla, ou mesmo esgotar as possibilidades nos moldes das análises tradicionais. Tem, sim, a intenção de ressaltar elementos que possam formar um mapa mental na construção da performance, ativando várias memórias, de forma que haja uma *aprendizagem significativa*.

Um olhar sobre a partitura textura do Poema Negro remete ao Estudo 11 para violão de Villa-Lobos, tanto no parâmetro da textura como na forma. A seguir, segue uma primeira comparação:

Exemplo 18a - Destaques nos compassos de 1 a 5 do Poema Negro

The image shows a musical score for 'Poema Negro' (toccata) by Eugênio Lima. The score is for guitar and includes several annotations and markings:

- Title:** Para Eugênio Lima de Souza, Poema Negro (toccata)
- Composer:** Digitação: Eugênio Lima
- Subtitle:** Depois de uma leitura de Augusto dos Anjos
- Arranger/Editor:** Danilo Guanais Natal, out-nov 2011
- Tempo/Character:** Com sentimento, 70 (bpm)
- Instrument:** Violão
- Dynamic:** p (piano)
- Annotations:**
 - A blue box highlights the first five measures of the guitar part, with the text 'Acompanhamento em acordes na região aguda' (Accompaniment in chords in the acute region).
 - A red box highlights the bass line, with the text 'Melodia das cordas graves' (Melody of the low strings).
 - A yellow box highlights a specific chord in the first measure.
 - A green box highlights a specific chord in the fifth measure.
- Time Signature:** 1/2C1
- Measure 6:** The score continues with measure 6, showing further guitar and bass notation.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

⁴⁵ Continuação do texto enviado por e-mail no dia 17 de novembro de 2017.

Exemplo 18b - Destaques nos comp. 1 a 5 do Estudo 11 de Villa-Lobos

à Andrés SEGOVIA

Etude N° 11

H. VILLA-LOBOS
(Paris, 1929)

Lent **Piu mosso**

mf Bien chanté et très expressif dans la corde **D**

Fonte: Villa-Lobos, 1953, p.29

Os acordes do acompanhamento sempre mantem intervalos de segundas tanto no Estudo de Villa-Lobos como no Poema Negro de Danilo. Repare que alguns acordes são idênticos. Nos exemplos acima aparecem destaques, cujas formas e cores representam o grau de aproximação. É importante fazer analogias com obras que já estão memorizadas na estrutura cognitiva. Dessa forma, é possível aproveitar conhecimentos e procedimentos técnicos precedentes para possibilitar uma “transferência de aprendizagem”:

A transferência de aprendizagem é a possibilidade de aplicar, em uma nova situação, conhecimentos, hábitos, métodos, etc., adquiridos em outras circunstâncias. O indivíduo percebe que uma mesma solução, que permitiu superar as dificuldades de um determinado problema, serve para vencer as que no momento enfrenta (...). É a experiência prévia favorecendo a aprendizagem do momento, assim como esta influirá certamente nas seguintes. (KAPLAN, 1987, p. 84).

Com o início do Poema Negro já dá para se fazer uma série de associações entre os grupos da própria linha melódica que, como vimos, está na região grave. A escrita está em sistema com duas pautas em grande parte da tocatá. Como se pode observar, o compasso é 3/4 e a divisão rítmica é igual nos quatro primeiros compassos: duas semínimas e duas colcheias em cada. Se, no Ex.19, olharmos isoladamente para os quadrados, veremos: Fá3-Mi3 que se repete; depois Sol3-Mi3 e Si3-Lá3, subindo uma terça contando da primeira nota. Intercalando com os quadrados, temos os círculos que estão divididos em dois grupos: os dois primeiros, que aproveita a segunda nota de um para iniciar o outro (Lá2-Si2 e Si2-Dó3); e os dois últimos que têm a mesma relação entre si. Estas associações são importantes para que o texto não seja memorizado de forma arbitrária, como se estivesse “decorando” sílabas sem nexos.

Exemplo 19 - Destaques nos compassos de 1 a 13 do Poema Negro

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Em seguida, pegando ainda a célula de duas colcheias que está no último círculo da progressão (3º tempo do comp. 4), temos uma sequência melódica Sol3-Lá3-Fá3, Mi3-Fá3-Ré, Dó3-Ré3-Si2, onde as duas primeiras notas são colcheias e a última uma mínima. Esta sequência mantém uma proporcionalidade intervalar. Isolando as três mínimas temos uma sequência de terças descendentes Fá3-Ré3-Si2 (não marcadas no exemplo – início dos comp. 5, 6 e 7). A partir do comp. 7 a atenção se volta para a pauta superior onde há maior movimentação. Há uma série de tercinas (três quiálteras em colcheias) que são sobrepostas por semínimas e que estão deslocadas do tempo forte por casa da pausa de colcheia colocada no início do compasso. A cada tempo, a semínima aparece contra o grupo de quiálteras em uma posição diferente. Aí não há indicação de acentuação fora do tempo forte dentro das tercinas. O intérprete é que tem que ter o cuidado para não acentuar as semínimas, já que elas é que estão deslocadas do tempo forte. Há uma uniformidade na sequência intervalar ascendente das tercinas que favorece a uma associação tanto na parte musical como no desenho que resulta na movimentação da ME no braço do violão. Já as semínimas sobem aproveitando as cordas soltas do violão (Sol3- Si3-Mi4) e, na sequência faz um estreitamento intervalar (Sol#4-Si4-Ré5) alterando um semitom ascendentemente a primeira nota correspondente (Sol#4) e descendo a última em um tom (Ré4), numa região que se entende como uma oitava acima, já que a nota central [Si3/Si4] permanece inalterada exatamente na distância de uma oitava.

Ao final desse trecho, segundo e terceiro tempo do comp. 8 – quando termina a sequência de tercinas – há uma célula que produz um efeito diferente por causa dos ligados técnicos⁴⁶. Segundo o próprio compositor, em conversa informal, esta célula tem o propósito de dar mesmo um efeito diferente, não importando tanto a questão do sentido da compreensão musical. O fato é que o ligado da nota Mi4 (1ª corda solta) ao Fá5 na 13ª casa dá uma sonoridade quase percussiva do dedo 4 contra a escala do violão, já que o ligado, por ter uma grande distância intervalar – uma nona menor - torna o som da corda pouco audível. Nesse ponto, uma divisão rítmica se contrapõe com uma colcheia e duas semicolcheias na parte superior (hastes para cima) contra duas semicolcheias e uma colcheia na parte inferior (hastes para baixo). Aí também há um cruzamento de altura, onde a parte inferior tem a nota mais aguda do trecho, um Fá5, enquanto a parte superior desce até a nota mais grave, um Si3.

Nesse excerto das tercinas, a linha melódica, que vinha na região grave do instrumento, agora se transforma em um pedal com as notas Si2 e Mi2. Isto se repete por duas vezes (comp. 9-10 e 11-12), sendo que da última vez as notas mudam e, conseqüentemente, o texto oferece novas associações entre as notas, intervalos, etc., e também em relação à movimentação das mãos, acionando a memória cinestésica. Observe ainda que a célula de duas colcheias no último tempo do comp. 6 - que prepara o início do pedal na região grave dando sustentação às tercinas – nas repetições (comp. 8 e 10) agora aparece ligeiramente modificada, com um grupo de colcheia pontuada e semicolcheia. Mais um caso de memorização por diferenciação. Ainda cabe dizer da importância da digitação utilizada nessa passagem para se obter uma melhor fluência do texto sonoro, sem abdicar da clareza e destaque das vozes.

Feita esta “intervenção”, que termina na fermata sobre a nota Mi4 no comp. 12, o tema inicial retorna, agora ampliado (último comp. do Ex. 19). Não se trata de uma variação ou de um desenvolvimento, já que a estética armorial não trabalha com desenvolvimento no sentido de elaboração de material como acontece na forma sonata.

Então, com o tema ampliado, e preservada a mesma característica introspectiva, a linha melódica chega ao seu clímax no comp. 18 na nota mais aguda da melodia (Mi4), onde a fermata

⁴⁶ No capítulo 4 da sua tese de doutoramento “Recursos técnicos, sonoridades e grafias para compositores não violonistas” o professor Dr. Mario Ulloa apresenta um tutorial onde, entre outros recursos, destaca a questão das ligaduras no violão. Distingue bem os três tipos: 1) a ligadura de fraseado, 2) a ligadura de articulação e 3) a ligadura técnica. Nesse ponto do Poema Negro, é utilizada uma ligadura técnica. No entanto, ela não foi posta “com o fim exclusivo de facilitar” a execução dessa passagem (ULLOA, 2001, p. 59-60). Na realidade, houve a intenção do próprio compositor em utilizar esta articulação com a finalidade de obter o efeito desejado. Assim, ela deixa de ser puramente técnica e passa a funcionar como se houvesse uma fusão do segundo com o terceiro, entre os tipos de ligaduras evidenciadas pelo professor Mario.

faz uma pontuação (ver já no Ex. 20). A partir daí a melodia entra numa sequência descendente para atingir uma região ainda mais grave no instrumento (comp. 22 a 26). É um trecho mais denso, mais solene e elegante e, ao mesmo tempo, dá uma sensação de peso, tristeza e angústia. Na fermata do comp. 22, para que a nota da melodia seja bem destacada,⁴⁷ eu sugiro que o acorde do acompanhamento da voz superior seja tocado primeiro em um rápido arpejo partindo da nota mais grave (Ré3) à mais aguda (Dó4) e, logo em seguida, a nota Si2 da melodia, como se ela fosse a última nota desse arpejo, numa sequência de digitação de MD *i-m-a-p*.

Exemplo 20 - Destaques nos comp. 14 a 24 do Poema Negro

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Os comp. 22 e 23 praticamente se repetem em 24 e 25. A primeira seção é finalizada com o fragmento que inicia no comp. 26 e vai até o 33. A melodia que vinha sendo realizada na região grave, agora inicia na região média do violão. O acorde que marca esta inversão é justamente o acorde de Lám7 pontuado com uma fermata no comp. 26, sendo executado na 5ª casa (em destaque no Ex. 21). Enquanto o baixo desse acorde (o Lá2) é o fechamento da melodia anterior, ao mesmo tempo dá suporte harmônico à nova melodia que se inicia na região aguda. Mesmo tendo mudado para outro registro, o caráter psicológico permanece. Em um trecho melódico dessa natureza, é prudente chamar a atenção do aprendiz para a realização do fraseado em coordenação com a própria respiração. Muitos violonistas tem a péssima mania de não respirar.⁴⁸ Ao contrário de um cantor ou instrumentista de sopro que, logo ao pegar uma partitura

⁴⁷ Há duas maneiras de se destacar uma nota em meio a um acorde. A primeira é colocando mais intensão no dedo que irá produzir o som; a segunda é, justamente, arpejar o acorde rapidamente, deixando para tocar por último a nota que precisa ser destacada.

⁴⁸ A respiração a qual eu me refiro aqui não é a respiração biológica, mas sim a sua sincronização com a respiração oriunda do fraseado musical.

para estudar, uma das primeiras coisas a fazer é, justamente, marcar os locais de respiração. Isto ajuda muito a entender o sentido fraseológico como nas ligaduras citadas por Ulloa (Op. Cit.). Esse cuidado com o agrupamento das frases também auxilia no processo de memorização, já que resulta numa conseqüente fragmentação do texto musical.

Nos dois últimos compassos da seção “A”, a divisão rítmica fica mais espaçada com a aparecimento das figuras de uma semínima e uma mínima preenchendo o compasso. É uma preparação para a nova seção que se aproxima. No último compasso (o comp. 33), tem um Lá^b4 na ponta do primeiro acorde e um Sol[#]3 no meio do acorde seguinte. Na interpretação eu poderia destacar a nota Si³ do último acorde por ser, digamos assim numa linguagem tonal, a nota da dominante da nota do início próxima parte que é um Mi⁴. Seria mais fácil a execução porque o Si³ está na ponta do acorde sendo a nota mais aguda. No entanto, eu prefiro destacar o Sol[#]3 porque soa uma oitava abaixo do Lá^b4 do acorde anterior, dando um sentido melódico, como se fosse um repouso. A seção toda é repetida com a indicação do ritornelo.

Exemplo 21 - Destaques nos comp. 25 a 33 do Poema Negro

The image shows a musical score for measures 25 to 33 of 'Poema Negro'. The score is written for piano and includes various annotations. A red box highlights a specific interval in measure 33, labeled 'Soa a uma 8ª' (Sounds like an octave). The score ends with a repeat sign and the instruction 'mp Enérgico e preciso i a m'.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

A seção central do PN inicia no compasso 34 e vai até o 144. Dentro dessa própria parte, o texto, *per se*, já sugere algumas subdivisões, mas sempre mantendo a mesma temática na melodia que é esculpura a partir de notas iguais e sucessivas, e depois, reapresentada de várias formas. É um trecho virtuosístico porque tem grandes aberturas de ME com mudanças de posição e requer muita destreza na MD a fim de separar bem a melodia.

Então, no exemplo a seguir, pode-se observar o que acontece na música:

Exemplo 22 - Destaques nos comp. 34 a 54 do Poema Negro

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

A nota Mi₄ é repetida funcionando como um pedal, que também é característico da estética armorial, como vimos anteriormente. A MD faz um movimento de arpejo (embora musicalmente não o seja). Isto porque as notas estão dispostas em cordas diferentes, sendo a primeira tocada na 3ª corda, casa 9, utilizando o dedo 4; a segunda nota, na 1ª corda solta, e a terceira na 2ª corda, casa 5, com o dedo 1. Esta possibilidade se dá graças ao idiomatismo do instrumento. Mas, para executar esta passagem o violonista precisa fazer uma abertura de ME para alcançar essas notas, o que se torna difícil pelas frequentes mudanças de posição. É importante que se faça uma conferência bem acuada na afinação para que as notas Mi soem em uníssono. Atentar também para o fato de que a própria abertura da mão pode fazer com que os dedos tencionem as cordas para cima ou para baixo, podendo causar uma desafinação.

Em meio às notas repetidas começa a surgir uma melodia sincopada. Fazendo uma analogia, eu vejo esse trecho como se fosse um bloco de pedra ou de madeira (as notas repetidas) que vai sendo esculpido e daí vão aparecendo as notas formando a melodia. No Ex. 22, os blocos de notas repetidas e a melodia estão destacados em figuras distintas e intercaladas e não coincidem com o a divisão de barras de compasso, que se alternam em 6/8 e 9/8. Assim, o início da melodia surge na última nota do último tempo do comp. 37 até o comp. 39 (ver notas acentuadas), e depois retoma como uma resposta no comp. 42 ao primeiro tempo do comp. 44 (idem). Prefiro chamar resposta (embora seja a continuidade da melodia) porque, no primeiro

caso, a melodia está sincopada, enquanto que ela aparece sempre no tempo forte. Esta ideia é mais uma analogia, já que uma pergunta sempre fica no ar, suspensa; a resposta é mais incisiva. No compasso 46 a “pergunta” é retomada, mas agora se estendendo até o Lá4; a sua “resposta” também sofre ligeira modificação na última nota, com o Mi4 que segue, e recebe um pedal no baixo (Lá2 – 5ª corda solta) por dois compassos (55 e 56), preparando o reaparecimento da melodia que virá na região grave.

A digitação da ME no início do trecho é dada pelo compositor, que também é violonista, indicando as cordas. Na MD, não veio indicação do compositor, talvez pelas múltiplas possibilidades. Então, eu preferi usar a combinação dos dedos *i-a-m* por diversos motivos: 1) Possibilidade de fixar o dedo polegar – *p* – em uma das cordas acima (preferencialmente a 5ª porque mais adiante vai ser tocada a nota Lá2 solta); 2) Há quem possa optar pela digitação *p-m-i* por achar mais fluente. Acredito que esta última opção, além de não dar mais fluidez pela primeira razão apresentada acima, precisará ser alterada mais adiante, já que a melodia vai passar para os baixos, necessitando de utilizar o dedo polegar para execução; 3) Ainda mais, há um desequilíbrio provocado pela diferença de peso entre o dedo *p* em relação ao *m* e *i*. A articulação também muda, já que o toque desses dedos se dá em oposição (movimentos contrários), não tendo a mesma homogeneidade sonora do grupo *i-m-a*. Por fim, 4) a opção *i-a-m* para alguns pode não parecer tão natural quando se pensa isoladamente. Todavia, tocada em sequência, o resultado será *i-a-m-i-a-m-i-a-m* em um *continuum*. Assim, se o intérprete pensar que a digitação começa com *m*, então terá *m-i-a*; se imaginar que inicia com o dedo *a*, o segmento, então, será *a-m-i*, que é muito natural. Neste caso, começo com *i-a-m* por uma mera disposição das notas e cordas no início do trecho. Mas, logo em seguida, quando começa a melodia no final do comp. 37 e seguintes, a intenção da ordem de digitação vai ser *m-i-a* por causa dos acentos da melodia que começa em contratempo, justamente caindo no dedo *m*.

No excerto compreendido entre os comp. 57 ao 72, a mesma melodia apresentada no início da seção aparece nos baixos. A primeira parte, antes sincopada, nesse momento é exposta no tempo forte. A sugestão de digitação encontra-se no Ex. 23. Não há necessidade de fazer o toque com apoio para destacar a melodia, pois esta já se distingue da nota pedal pela própria diferença de registro. Além disso, o próprio dedo que toca (o polegar) também irá abafar as notas por conta das pausas de colcheia, o que inviabiliza esse tipo de toque.

É pertinente e útil relatar aqui um procedimento que utilizo nos comp. 73 e 74 que não está grafado na partitura. Observe que no comp. 73 o intérprete está tocando as notas pedal com a ME na posição inicial da segunda seção, referida pelo compositor como “a tocata

propriamente dita”. No compasso seguinte, irá fazer um pequeno salto para atingir a nota Fá4 com o dedo 2 na terceira corda, a fim de iniciar a melodia do trecho seguinte que veremos mais adiante. Como nesta posição inicial o dedo 2 ainda não está sendo utilizado, eu o coloco na terceira corda, na sexta casa, no ponto correspondente à nota Dó#4. Embora a MD esteja tocando nesta corda nesse momento, nada influirá porque o dedo 4 estará na nota Mi4 na mesma corda, anulando o som que soaria um Dó#4. Partindo daí, é possível utilizar o dedo 2 como dedo guia, o arrastando para o referido Fá4. Este procedimento ajuda não somente a dar mais segurança na mudança de posição, evitando um possível erro, mas, também, o gesto em si, corrobora no processo de memorização, uma vez que é um ponto que atua na memória gestual.

Exemplo 23 - Destaques nos comp. 57 a 72 do Poema Negro

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Observando os comp. 72 a 74 e toda a ideia desse pedal na nota Mi4 aproveitando as três primeiras cordas do violão, vem à mente uma literatura que já foi lembrada no início do PN, que é o estudo 11 de Villa-Lobos, ora visto em sua seção central. Tanto a ideia inicial da melodia na região grave como esta parte intermediária têm uma ligação intertextual. Segue um excerto do estudo para uma visualização próxima ao exemplo anterior:

Exemplo 24 - Comp. 47 e 48 do Estudo 11 de Villa-Lobos

Fonte: Villa-Lobos, 1953, p. 31

Retornando ao PN, o tema já exposto em dois registros é retomado de uma forma genial: o que eu denominei de “pergunta” e “reposta”, agora aparecem sobrepostos, sempre repetindo como vem acontecendo. Veja o excerto do comp. 73 ao 88:

Exemplo 25 - Destaques nos comp. 73 a 88 do Poema Negro

The image displays a musical score for Example 25, consisting of four systems of music. Each system is written for two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The systems are numbered 70, 76, 81, and 87. The lyrics 'i a m i a m' and 'p a i' are written above the treble clef staves. The score is annotated with various markings: circled numbers (1-4) in the bass clef, boxed numbers (1-5) in the treble clef, and specific fingering/technique notations like '1/2CIX' and '1/2CV'. A blue box highlights a section in measure 81.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Neste trecho a escrita voltou a ser em sistemas com duas pautas. O resultado sonoro é bonito e requer uma atenção maior da memória auditiva por conta da sobreposição de melodias, sendo uma delas em síncope. Repare que os comp. 79 e 80 são correspondentes ao trecho que compreende os comp. 87 e 88. Na primeira vez, essa passagem é executada no entorno da 9ª posição, já que será repetida; da segunda vez, no entanto, a digitação precisou ser alterada, descendo para a 5ª posição a fim de favorecer a retomada da posição da ME utilizada no início da seção B (pedal na nota Mi4) que sempre retorna a cada exposição do tema. Aí pode haver também uma memorização por diferenciação, pois, mesmo o texto musical sendo idêntico, houve alteração no “jogo”, na sequência de movimentos. Houve aí o princípio da TAS denominado de reconciliação integrativa.

Esta é a terceira vez que é apresentado este material melódico. Na primeira exposição, no mesmo registro, com “pergunta” e “resposta”; em seguida a apresentação na região grave; agora, com as melodias sobrepostas. É importante observar também que as apresentações desse material são sempre intercaladas pelo trecho da nota pedal Mi4 repetida utilizando as três cordas mais agudas do violão. A melodia é curta e repete a cada exposição, o que é próprio da estética armorial, como também a própria nota pedal, típica dos violeiros do sertão nordestino.

O trecho seguinte apresenta um grau de complexidade ainda maior. A escrita agora apresenta sistemas com três pautas com a finalidade de separar as vozes. Além das duas melodias sobrepostas que foram colocadas no exemplo anterior, surge outra na primeira voz. Observe que o compositor coloca acento nas notas da melodia em todas as vozes. Ora, se todas as notas forem acentuadas, então o destaque fica sem efeito. É como se não houvesse acento em nenhuma delas, bastando tocar tudo forte. Na realidade, a execução desse trecho tem que ser realizada com muito adestramento dos dedos da MD, de forma a colocar cada voz em um plano de intensidade diferente. É o que o intérprete deve buscar aí, de acordo com o pensamento musical do próprio compositor:⁴⁹

A seção central é a tocata propriamente dita. Nela, tentei emoldurar num discurso linear, três melodias distintas e complementares (suas notas não são simultâneas). Penso que o grande desafio da obra é fazê-las “cantar” independentemente.

Nesse trecho, a melodia da voz intermediária é a primeira a entrar. Quando é dada a primeira nota, o Fá4 (comp. 90), antes que seja continuada a sequência desta linha, já entra a primeira nota da terceira voz, o Ré3, e, logo em seguida, inicia a nova melodia exposta na linha superior, iniciando com um D65 (comp. 91). A partir daí as notas das três melodias se sucedem em uma alternância de modo que nunca são tocadas simultaneamente. Pode-se até ter o cuidado para destacar as vozes de forma linear, cada uma em um plano sonoro. No entanto, será inevitável que o ouvido não se disperse diante das múltiplas possibilidades de associações possíveis.

No exemplo abaixo se vê, na primeira exposição das melodias, as notas das vozes destacadas individualmente, dando a ideia das diversas combinações de melodias que o cérebro

⁴⁹ Entrevista com compositor em dezembro de 2012. Em e-mail mais recente eu perguntei a Danilo se o termo “distintas e complementares” significava que as melodias poderiam ser pensadas linearmente e também se complementando numa fusão das vozes. No dia 8 de dezembro de 2017 ele me respondeu o seguinte: Quando falo “complementar” em linguagem técnica composicional, não quer dizer que elas se associam esteticamente, mas simplesmente que suas notas soam quando as das outras se calam. É como se uma melodia fosse construída nos espaços de silêncio da outra. Então são complementares porque juntas, completam a “área sonora” dos compassos.

pode realizar, oferecendo um variado “cardápio” de sequencias melódicas para o ouvinte. Já na segunda exposição, o destaque está indicando as melodias sendo pensadas linearmente.⁵⁰ Por fim, o que seria a terceira exposição (que não é completa), cada voz apresenta as notas iniciais da sua melodia, mas tendem para um movimento descendente em direção ao registro grave, onde o tema receberá um tratamento diferente, como será mostrado mais adiante.

Veja o trecho *in loco*:

Exemplo 26 - Destaques nos comp. 90 a 103 do Poema Negro

The image displays a musical score for Poema Negro, measures 87 to 103. The score is presented in four systems, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The vocal line is in treble clef, and the piano accompaniment is in bass clef. The score is annotated with various markings and symbols:

- Measure 87:** The vocal line starts with a treble clef and a key signature of one flat. The piano accompaniment starts with a bass clef and a key signature of one flat. The vocal line has a series of notes with stems pointing down, and the piano accompaniment has a series of notes with stems pointing up. There are several annotations: a red box around the first two notes of the vocal line, a green circle around the third note, a blue circle around the fourth note, and a red box around the fifth note. There are also some handwritten markings like "1/4 C V" and "1/2 C V".
- Measure 92:** The vocal line has a series of notes with stems pointing down, and the piano accompaniment has a series of notes with stems pointing up. There are several annotations: a red box around the first two notes of the vocal line, a green circle around the third note, a blue circle around the fourth note, and a red box around the fifth note. There are also some handwritten markings like "1/2 C V" and "1/2 C V".
- Measure 98:** The vocal line has a series of notes with stems pointing down, and the piano accompaniment has a series of notes with stems pointing up. There are several annotations: a red box around the first two notes of the vocal line, a green circle around the third note, a blue circle around the fourth note, and a red box around the fifth note. There are also some handwritten markings like "1/2 C V" and "1/2 C V".
- Measure 103:** The vocal line has a series of notes with stems pointing down, and the piano accompaniment has a series of notes with stems pointing up. There are several annotations: a red box around the first two notes of the vocal line, a green circle around the third note, a blue circle around the fourth note, and a red box around the fifth note. There are also some handwritten markings like "1/2 C V" and "1/2 C V".

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

⁵⁰ Não estou querendo dizer com isso que da primeira vez essa passagem deve ser tocada formando melodias entre as vozes e somente da segunda vez separando as melodias. É apenas um exemplo para se observar a textura polifônica desse trecho.

A nota pedal, o Lá₂ (5ª corda solta) entra no comp. 90, antes da primeira entrada que é da segunda voz; mais adiante, quando todas as vozes já foram expostas, esta nota pedal retorna, agora coincidindo com a entrada da voz inferior, no comp. 95. Esta entrada pedal em um lugar diferente do contexto da sua entrada anterior, requer atenção na memorização.

A melodia da primeira voz possui distâncias intervalares significativas, fazendo com que as notas das outras melodias se confundam, formando um único fluxo contínuo de alturas. Assim, as melodias ficam intercaladas com “notas de mascaramento”. Sloboda (2008, p. 234) relata uma experiência em que foi solicitado que os sujeitos identificassem sequências de três notas derivadas da combinação das notas Lá, Dó e Ré sustenido. Dessa forma, é possível formar seis sequências diferentes: Lá-Dó-Ré#, Lá-Ré#-Dó; Dó-Lá-Ré#, Dó-Ré#-Lá; Ré#-Lá-Dó, Ré#-Dó-Lá. Depois que os sujeitos estavam familiarizados com as melodias, identificando-as corretamente, foi introduzida uma nota de mascaramento “M” (por exemplo, Lá-M-Dó-M-Ré#-M). Quando “M” aparecia na mesma oitava da sequência, os sujeitos não identificavam mais a melodia. No entanto, o índice de identificação continuava alto quando a nota de mascaramento era colocada em oitava diferente.

Então, como a melodia linear da voz superior tem saltos maiores com intervalos de sexta e até de sétima, fica mais fácil o ouvido detectar uma ou mais melodias entre as vozes, absorvendo notas mais próximas. Tecnicamente, não se pode pensar esse trecho como um arpejo, embora o movimento dos dedos da MD seja como tal. Isto requer um estudo detalhado para se manter uma memória auditiva para cada voz. Numa analogia, é como se cada voz fosse pintada de uma cor diferente.

Esse trecho já rendeu muitos comentários, no entanto, não gostaria de seguir adiante sem antes trazer mais uma reflexão. Várias experiências relatadas por Sloboda (2008)⁵¹ falam sobre a questão das nossas capacidades auditivas, as limitações do nosso sistema perceptivo que incorpora um único canal de atenção para diversas atividades cotidianas e também na audição musical funcionando como um “filtro”. Em sua hipótese, a música polifônica é percebida como um “padrão ambíguo”, como a figura que segue abaixo. Contemple:

⁵¹ Sugiro a leitura de todo o capítulo 5 “Ouvir música” que trata sobre “A audição natural: mecanismos primitivos de agrupamentos em música”, “A atenção na audição musical” e “A memória na audição musical”.

Figura 7 - 'O vaso de Rubim'



Fonte: Sloboda (2008, p. 221)

Pode-se ver a figura de um vaso preto ao fundo branco ou duas faces brancas em fundo preto. Por mais que se tente focar as duas ao mesmo tempo, sempre uma ficará perceptível como figura enquanto a outra como fundo. Da mesma forma, Sloboda propõe que apenas uma linha melódica pode ser tratada de cada vez, o que ele chama de “atenção focal”:

A atenção focal permite notar relações que existem no interior de uma linha melódica, de modo que a melodia pode ser reconhecida, relacionada a outros materiais, e assim por diante. A outra linha, ou linhas, forma(m) o fundo. Elas são registradas, mas não são processadas de maneira focal (SLOBODA, 2008, p. 221).

Assim, para estudar o trecho com as três linhas melódicas eu sugiro a sua execução por diversas vezes em andamento lento, dando atenção para uma voz de cada vez. É bom também praticar as vozes separadamente para registrar e processar melhor na memória. Depois, é preciso escolher qual a melodia que vai ser focada no momento da performance.

Ainda em termos de conexão com outra literatura, o trecho em discussão lembra, visualmente e em textura, o Prelúdio Nº1 de Guerra Peixe. Segue um pequeno excerto da partitura:

Exemplo 27 - Comp. 1 a 5 do Prelúdio N°1 de Guerra Peixe

The image shows a page of musical notation for 'PRELÚDIO N.º 1' by Guerra Peixe. The title is centered at the top, with 'LUA CHEIA Para Violão' below it. The tempo is 'Allegro Moderato' with a metronome marking of ca. 100. The composer's name 'GUERRA PEIXE (1968)' is in the top right. The score consists of two systems. The first system has two staves: the upper staff is circled in red and labeled 'Cordas soltas', and the lower staff is also circled in red and labeled 'Cordas dedilhadas'. The second system has two staves. Dynamics include *mp*, *pp*, *mf*, and *cresc. poco a poco.* The score is numbered '1' in the top right corner.

Fonte: Guerra Peixe, 1973, p. 1

A motivação de Danilo para escrita em sistemas com duas e até três pautas no Poema Negro foi para diferenciar as vozes. Já no prelúdio de Guerra Peixe⁵², não foi por uma questão musical e sim idiomática do instrumento, tentando, talvez, tornar a leitura mais clara. Na parte superior há uma indicação “cordas soltas” e, na inferior, “cordas dedilhadas”. Esta, no entanto, é uma indicação errônea, já que todas as cordas (incluindo as soltas) são dedilhadas. O termo mais apropriado, embora desnecessário, poderia ser “cordas presas”, em oposição a “cordas soltas”.

Dando prosseguimento ao Poema Negro, retomando do 6/8, no compasso posterior ao 103, que é o final do movimento descendente das três melodias sobrepostas. A partir daí até o comp. 125, o material obedece ao mesmo padrão e o tema é tratado na região grave. Os dois primeiros compassos do trecho dão o norte de que todo o trabalho será realizado nos bordões. Esse trecho é fragmentado em duas partes pelos ritornelos. A escrita volta a ser normalmente em uma pauta. Com a nota pedal na 6ª corda (Mi2), forma-se um arpejo nos bordões, onde a melodia se destaca primeiramente pela movimentação na 4ª corda e depois na 5ª, na mesma disposição do que foi denominado antes de pergunta e resposta. É importante observar atentamente que, quando a melodia se movimenta na quarta corda (pergunta), a nota da quinta

⁵² O compositor César Guerra-Peixe (1914-1993) escreveu cinco prelúdios para violão solo. Utilizou a escrita com sistemas com duas pautas apenas no prelúdios 1 (composto em 1968) e 2 (1970).

corda se fixa no Si2 formando um pedal junto com o Mi2 da 6ª corda solta (veja os destaques em círculos nos comp. 106-108 e 111-113); quando a melodia caminha na 5ª corda (resposta), a nota da quarta se fixa no Mi3 reforçando o pedal também com o Mi2 da 6ª corda que permanece o tempo todo (note os relevos em retângulos nos comp. 108-110 e 113-115). Todas as notas que se movem nessas melodias são sinalizadas com acentos. A ME sofre uma grande abertura no comp. 112, onde o dedo 4 vai até a 7ª casa para alcançar o Lá3 na 4ª corda, estando o dedo 1 fixado numa pestana na 2ª casa segurando o Si2 na 5ª corda e o Mi3 na 4ª. A mesma situação ocorre nos comp. 115 a 117, onde volta o pedal com três notas mi em três cordas diferentes. Veja o Ex. 28:

Exemplo 28 - Destaques nos comp. 104 a 125 do Poema Negro

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Do comp. 118 ao 123 mais uma vez o tema é apresentado simultaneamente. As notas das duas melodias (pergunta e resposta) são tocadas alternadamente e funcionam, uma para a

outra, como se fossem “notas de mascaramento” como no experimento citado por Sloboda. No exemplo, as setas acima dos colchetes apontam para a primeira linha melódica, enquanto que a segunda é delineada pelas setas que apontam para as cabeças das notas. Percebe-se que aí, não foi colocada nem uma nota sem propósito; cada pincelada é feita com uma cor, cuidadosamente escolhida. No final desse trecho (comp. 124 e 125), que é repetido, volta o mesmo material inicial, apresentando as três notas e as três cordas como o ambiente de trabalho, a oficina de criação do compositor.

O pequeno fragmento a seguir, é, talvez, o momento com mais traços de “armorialidade”: melodias curtas, constantes repetições e uma ambientação muito semelhante à viola caipira com a utilização de nota pedal em corda solta. Compreende os comp. 126 ao 135 e é diferente do material que vinha sendo apresentado até agora na seção central do Poema Negro. Continua a alternância de compassos entre 6/8 e 9/8. São três pequenas partes em blocos que se repetem, sendo os dois primeiros blocos com quatro compassos, e o último com dois. E ainda tem mais repetições: Os dois primeiros compassos do 1º e 2º blocos são idênticos e, nos dois últimos, cada um toma seu rumo; os dois compassos do 3º bloco são idênticos aos dois últimos do 2º bloco. O exemplo a seguir vai mostrar esta divisão como também alguns detalhes de digitação:

Exemplo 29a - Destaques nos comp. 126 a 135 do Poema Negro

The image displays a musical score for Example 29a, spanning measures 123 to 135. The score is organized into three distinct blocks, each highlighted with a yellow oval and labeled in a blue box:

- 1º bloco:** Measures 123-127. It begins with measure 123, which includes fingerings (4, -4, 3, 2, 1) and a dynamic marking of *p*. The block concludes with a double bar line and repeat dots.
- 2º bloco:** Measures 128-132. It starts with measure 128, featuring a circled '3' and an accent. The block is divided into two sub-sections: the first two measures (128-129) are identical to the first two of the 1º bloco, and the last two (130-131) are identical to the last two of the 1º bloco. A dynamic marking of *ff* appears in measure 131.
- 3º bloco:** Measures 133-135. It begins with measure 133, marked with a circled '3' and an accent. The block consists of two measures (133-134) that are identical to the final two measures of the 2º bloco, followed by measure 135.

The score is written in a single treble clef with a key signature of one sharp (F#). The time signature alternates between 6/8 and 9/8. Various articulation marks, including accents and slurs, are used throughout the piece.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Todas essas divisões em blocos e as associações feitas por similaridades e diferenças, são pontuais para o processo de memorização. Passar por esse caminho sem perceber esses detalhes pode resultar em uma memorização literal.

Sobre a digitação, eu optei por outro caminho daquele sugerido pelo compositor. Todos os exemplos dados até agora já estavam com a minha própria digitação. Colocarei a seguir o texto “cru” do compositor nessa passagem, onde aparece apenas as indicações das cordas, o que irá refletir, principalmente, no que concerne à ME.

Exemplo 29b - Destaques nos comp. 126 a 135 do Poema Negro – texto original

The image shows a musical score for three staves, numbered 123, 128, and 133. The notation includes treble clefs, 8/8 time signatures, and various musical symbols such as slurs, repeat signs, and dynamic markings like *ff*. Fingerings are indicated by circled numbers above notes. The score is presented in a clean, black-and-white format.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

No primeiro bloco (comp. 126 a 129), logo no início, o compositor utiliza a nota Ré3 nas três cordas possíveis (a 4ª solta, a 5ª na 5ª casa e a 6ª na 10ª casa). A ideia composicional é boa porque fica coerente com os outros pedais utilizados anteriormente nas três primeiras cordas do violão. Nesse caso, porém, eu preferi fazer como está no Ex. 29a porque, se utilizar o Ré3 na 6ª corda como sugerido no Ex. 29b, a nota Mi2 (6ª corda solta) será cortada. Embora esta nota em sua escrita tenha a duração de uma colcheia, a característica do idioma violonístico permite que ela continue soando, principalmente numa situação como esta. Por outro lado, a utilização da nota Ré3 em apenas duas cordas, como eu escolhi na digitação, poderia comprometer a articulação fazendo com que ela se torne menos ligada. No entanto, as notas só se repetem na mesma corda somente em um momento. Para compensar isso, eu utilizei os dedos *i* e *p* porque o fato deles atacarem em sentidos opostos, ameniza o efeito dessa repetição. Ainda por cima, como a nota Mi2 ficará livre para soar como nota pedal, faz com que o bloco inteiro soe mais ligado.

Nos dois últimos compassos dos blocos 1 e 2, semelhante ao que fez Villa-Lobos na parte central (“*Più mosso*”) do Estudo 12, Danilo discorre melodicamente através da 5ª corda. Da forma como é proposto, toca-se na 6ª corda com o *p*, e o pedal em Ré junto com a melodia, usando os dedos *i – m*, alternando nas cordas 4ª e 5ª. Nessa parte, eu preferi discorrer pela 3ª corda a fim de obter uma melhor clareza melódica. Aí eu utilizo um procedimento técnico que denominei de operador de execução (OPEX)⁵³ que indica o ataque de um dedo em duas cordas. Nesse movimento (como o indicado no Ex. 29a), a melodia (que é tocada na 3ª corda) fica mais audível porque será atingida primeiro do que a nota pedal Ré3 da 4ª corda. Além da diferença do timbre da 5ª para a 3ª corda, o que mais me fez optar por essa digitação foi, justamente, a fluidez do movimento, já que não precisa de muitas trocas de posição. Ao final, o resultado sonoro se aproxima muito ao de uma viola caipira.

Os compassos 136 e 137 ainda é um resquício do material anterior, pois corresponde ao terceiro bloco, como vinha sendo falado. A diferença é que, passando de um 9/8 para um 6/8, foi omitida a última célula de três colcheias formado por uma sonoridade dissonante com as notas Mi2-Ré3 e Fá3-Sib2.

Finalmente, pegando agora o último trecho da seção central do Poema Negro (comp. 138 a 144), aparece a nota Mi2 (6ª corda solta) logo no início e soa como uma nota pedal por toda esta coda de seção. Um Fá3 na 5ª corda (mesma nota do início da peça) – que também pode soar até perder-se – é tocado simultaneamente e é seguido por um acorde de quatro sons (cujas notas fazem parte de todo o acompanhamento da cantilena) que é repetido se intercalando com pausas de colcheias. Toda esta atmosfera favorece ao retorno da primeira seção. Antes disso, todavia, convém se fazer algumas associações mentais para fortalecer o processo de memorização desta pequena fração.

Até aqui, desde o início da peça, foi ofertado um “cardápio” de melodias onde se pode observar vários aspectos musicais, técnicos, etc., convergindo sempre para a questão da memorização do texto musical. Neste ponto, no entanto, não há nenhum movimento melódico. Então, é um momento propício para se recorrer à memória rítmica.

⁵³ Em sua dissertação de mestrado (UFRJ) “Recursos técnicos e processos intertextuais na Sonatina para Violão de José Alberto Kaplan”, Souza (2007) propõe os Operadores de Execução (OPEX) como um subsídio para a performance no violão. Os OPEX são símbolos que indicam a execução de procedimentos não comuns na técnica violonística. Nesse caso, o símbolo com o dedo *i* acima de uma seta que transpassa duas linhas, significa que o dedo indicador tocará em duas cordas em um mesmo movimento na direção indicada.

Exemplo 30 - Destaques nos comp. 138 a 144 do Poema Negro

Mudança de compasso

Célula Omitida no comp. seguinte

133

137

mesmo ritmo, independente da barra de compasso

Padrões rítmicos similares

Guanais: Poema Negro 5

142

quase pa--ran--do

molto rall...

Padrões rítmicos similares Inverso ao padrão anterior nos comp. 138 ao 141

i = Operador de execução - Tocar as defas notas com o dedo indicador. *a* = Operador de execução - Tocar as duas notas com o dedo anular.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

De uma forma mais abrangente, se pode tomar o segmento formado por quatro compassos 6/8 (138 ao 141) e imaginá-lo como sendo dois compassos 12/8 (destaque nos retângulos com bordas arredondadas no exemplo 30) para melhor identificar os agrupamentos que obedecem ao mesmo padrão rítmico. A repetição de partes iguais é utilizada como ferramenta didática, pois fica mais fácil de memorizar. Pode-se dizer, então, que o agrupamento existe independentemente do compasso.

Há uma distinção importante entre compasso e agrupamento. O termo compasso se refere à alternância regular de acentos com um ou mais tempos fracos em um padrão periódico (correspondendo a um padrão encerrado por uma barra, também conhecida por barra de compasso). Isso é formalizado como hierarquias métricas no componente métrico do modelo; e especifica o acento relativo de cada posição no compasso. Já o termo agrupamento se refere à organização de eventos em grupos. Esses grupos não precisam ser periódicos nem precisam coincidir com a estrutura do compasso. O componente de agrupamento do modelo especifica princípios de acordo com os quais os elementos se agrupam. Os grupos são organizados em níveis hierárquicos, com grupos menores se combinando para formar grupos maiores de nível mais elevado. (KRUMHANSL, 2006, p. 56).

Outro padrão rítmico semelhante que forma novo agrupamento é encontrado nos comp. 143 e 144. Este padrão é diferente do anterior (comp. 138 e 141) como se estivesse invertido, pois enquanto um inicia com a pausa e intercala com os acordes, o outro, ao contrário, começa com o acorde e vai intercalando com as pausas. Outro olhar mais atento pode enxergar esses mesmos padrões como similares, bastando para isso deslocar, em um terço do tempo adiante (uma colcheia), a primeira figura de valor do compasso. É assim que também ocorre nos trechos destacados em dois círculos interligados. O primeiro, é um segmento que pega parte dos compassos 139 e 140 que metricamente corresponde a um compasso; o segundo é o compasso 142. Aqui, mais uma vez, o ritmo é desassociado da ideia de compasso⁵⁴:

El ritmo es elemento vital em la música, y aunque asociado comúnmente al compás es necesario diferenciar ambos conceptos. El ritmo está em la música y no requiere del compás para manifestarse. Se siente, es elemento vital. El compás es razonamiento, una de varias formas de anotarlo (...). Los tiempos fuertes y débiles deben coincidir en la escritura con la vida rítmica propia, adaptando el compás a las pulsaciones del ritmo y nunca a la inversa. Por esto es necesario que la práctica del ritmo sea anterior a su lectura e independiente, para que su exactitud forme hábito psicológico y no sea simplemente un elemento de lectura (BARBACCI 1965, p. 97).

Então, o ritmo é para ser sentido, vivenciado. É interessante “brincar” com o ritmo para que ele fique mais familiar e natural. Ao se deparar com um trecho mais rítmico, ou onde o parâmetro rítmico é mais preponderante, é salutar que se tome esse trecho para praticar como se fosse uma leitura rítmica (ou leitura métrica quando for o caso), até ele ficar mais interiorizado. Como diz Barbacci (1965, p. 99), “A precisão na prática do solfejo rítmico é fundamental para o desenvolvimento de sua memória”.⁵⁵ Desse modo, para memorizar esse trecho mais detalhadamente é preciso absorver, organizar, relacionar e dar sequência.

Pode-se criar uma imagem mental tomando os compassos 138 e 139 como “espelhos” (com exceção do Fá3). Dobrando a folha tendo como vinco a barra que une os dois compassos, eles ficam na mesma posição; o comp. 141 é igual ao 139; os comp. 140 e 141 estão para o 138

⁵⁴ O ritmo é um elemento vital na música. E, ainda que comumente associado ao compasso, é necessário diferenciar ambos os conceitos. O ritmo está na música e não necessita do compasso para se manifestar. Sente-se, é elemento vital. O compasso é raciocínio, uma das várias maneiras de registrá-lo (...). Os tempos fortes e fracos devem coincidir na escrita com a própria vida rítmica, adaptando o compasso às pulsações do ritmo, e nunca o inverso. Por esta razão é necessário que a prática do ritmo seja independente e anterior à sua leitura, de modo que sua precisão forme um hábito psicológico e não seja simplesmente um elemento de leitura (BARBACCI 1965, p. 97, tradução livre do autor deste trabalho).

⁵⁵ Em tradução literal. O sentido aí é de ‘leitura métrica’ tendo em vista que em língua portuguesa não se pode pensar em “solfejo rítmico” posto que solfejar pressupõe cantar notas com seus intervalos de alturas. Alguns autores consideram o solfejo somente pronunciando as notas sem a necessidade de cantar as alturas. Ouve-se até termos como “solfejo falado”. No entanto, a maioria dos autores de livros e dicionários específicos de música trata o solfejo, realmente, com distinção de alturas.

e 139 que iniciaram o trecho. O comp. 142 é o único diferente, pois possui duas colcheias juntas nas duas primeiras células do segundo tempo. Isto, pensando de compasso, mas já vimos que, ritmicamente, ele possui trechos com agrupamentos iguais quando deslocados e desconectados dos compassos; os comp. finais 143 e 144 são idênticos. Por fim, ainda se ouve a nota Fá3 ecoando, pelo menos mentalmente, por sobre a movimentação rítmica que vai “*quase parando*”, vindo como uma nota de ligação até o próximo Fá3, início da entrada de A’.

A terceira seção inicia no comp. 145 e vai até o final. O compositor não faz uma repetição literal do início da peça, mas retorna no compasso correspondente ao comp. 13 da seção A. A partir daí ele segue da mesma maneira, do comp. 145 até o 164. Digo da mesma maneira, mas lógico que o existe o fator psicológico de já ter sido tocado tudo o que veio antes na música. Além disso, musicalmente, não se aconselha que o intérprete toque tudo igual intencionalmente como foi feito antes. A criatividade do artista pode emergir exatamente quando se consegue fazer algo diferente em textos aparentemente iguais. Então, o foco da análise agora será apenas nas mudanças no texto musical.

O comp. 165 de A’ é o correspondente do comp. 33 de A (está no Ex. 21). Este, que é formado pelo acorde de Fm (Fá menor) na figura de uma semínima e por outro de E7/5 (Mi com sétima e quinta no baixo) sobre uma mínima, antecede a seção central; já agora na parte final, aparecem também dois acordes com a mesma divisão rítmica, sendo que o primeiro é um acorde de G#7 (Sol sustenido com sétima) e o segundo é um E⁽⁻⁹⁾ (Mi com nona menor). A sétima do acorde de G#7, um Fá4 natural, aparece na ponta; a nona do acorde de E⁽⁻⁹⁾ é, justamente, um Fá3 natural, que aparece no meio do acorde. É o mesmo procedimento composicional utilizado no compasso correspondente, mas com acordes diferentes. Como na passagem anterior, o destaque vai para a nota mais importante. No primeiro acorde, a nota Fá4 é a mais aguda e não haverá esforço algum para destacá-la. Já o acorde escrito sobre a figura de uma mínima está com o Fá3 no meio do acorde. Para destacar esta nota, eu deixo para tocá-la por último, fazendo um arpejo com os dedos *p-i-m-p* (ou *p-i-a-p*). Este acorde de E⁽⁻⁹⁾ chega num momento crucial porque: 1) É o acorde da dominante de Lá menor, tonalidade que está escrita a codeta final em cima do tema principal; 2) A nota Sol# desse acorde dá a função da sensível do tom, e 3) A nona do acorde (nota Fá3) é a nota principal que inicia o tema que retorna reduzido na codeta.

Exemplo 31 - Destaques nos comp. 165 a 169 do Poema Negro

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Finalmente, a codeta finaliza o movimento com o tema inicial. No comp. 167, a nota Dó4 no acompanhamento terá que ser feita com o dedo 3, uma vez que o acorde do acompanhamento em que ela se encontra tem que durar até o final do compasso onde a melodia se encerra na nota Lá3 que é sinalizada com uma fermata. Nos dois últimos compassos há uma inversão na relação melodia e acompanhamento. Ao mesmo tempo em que o Lá3 na 4ª corda conclui a melodia na região grave, a região que vinha fazendo o acompanhamento toma as rédeas para fazer uma alusão final ao tema com as notas Fá4 e Mi4 que devem ser evidenciadas nos acordes. Para tocar esse suspiro final eu prefiro fazer um arpejo utilizando a digitação de MD com a sequência dos dedos *p-p-i-a-m* deixando a nota da melodia por último a fim de ser destacada. Outro modo de fazer, porém, seria tocar os acordes em plaquê (não arpejado) recorrendo à utilização incomum do dedo mínimo da MD (grafado como “ch” ou “5”), como sugere Wiese Filho (2013)⁵⁶. Desse modo, a digitação ficaria *p-i-m-a-ch* tocados simultaneamente. Optando por essa segunda maneira, o intérprete deve colocar mais intensão no dedo *a* que estará encarregado de evidenciar as notas que estão apontadas por setas nos dois últimos compassos. É bom lembrar que o compositor é um violonista e não indicou na partitura a intenção de arpejar esses acordes. Então, a decisão fica por conta do intérprete.

4.4 O VOO ADMIRÁVEL DO PAVÃO MISTERIOSO

Ao se deparar com a partitura da terceira tocata dessa obra de Danilo, é possível que o músico, ou aquele que se propõe a estudar a peça, fique um tanto impressionado com uma textura cheia de colcheias seguidas em uma aparente aleatoriedade. Quando eu vi a partitura

⁵⁶ Tese do professor Dr. Bartolomeu Wiese Filho da UFRJ sobre a “Aplicabilidade da técnica do dedo mínimo da mão direita nas obras para violão de autores brasileiros modernos e contemporâneos”.

pela primeira vez, tive logo a preocupação em descobrir como estava organizado o texto musical para melhor entendê-lo e, conseqüentemente, trabalhar os processos de memorização. Observei que o “Voo” deveria ser mesmo muito “admirável”, uma vez que não possui fórmula e nem barras de compasso; a armadura era branca, porém com uma infinidade de acidentes ocorrentes e, pra completar, a indicação, logo no início: “O mais rápido possível”. Eu pensei, então, em que estaria me metendo.

Somente para uma rápida visualização de “O vôo admirável do Pavão Misterioso” (OVAPM), irei colocar nos exemplos seguintes (32a, 32b, 33a e 33b) alguns recortes da primeira página, tanto da partitura “crua”, ou seja, sem indicações de digitação como eu a recebi do compositor e, em seguida, os mesmos trechos já com a digitação que eu propus. Após uma olhada geral na textura da peça, pode-se observar a sua complexidade. Porém, com o texto sobrescrito com a digitação da mão esquerda (ME) representada pelos números, e da mão direita (MD) pelas letras, já dá pra perceber melhor o seu alto grau de idiomatismo. Vejamos:

Exemplo 32a - Destaque com os sistemas 1 a 4 de OVAPM

Para Eugênio Lima de Souza

O vôo admirável do Pavão Misterioso

(tocata)

Danilo Guanais
Natal, maio de 2012

O mais rápido possível

Violão solo

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 32b - Destaque com os sistemas de 1 a 4 de OVAPM - com digitação

Para Eugênio Lima de Souza

O vôo admirável do Pavão Misterioso (tocata)

Digitação: Eugênio Lima Danilo Guanais
Natal, maio de 2012

O mais rápido possível

Violão solo

ff subito pp

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 33a - Destaque com os sistemas de 5 a 8 de OVAPM

ff subito pp

f

p subito f

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 33b - Destaque com os sistemas de 5 a 8 de OVAPM – com digitação

The image displays a musical score for guitar, consisting of four systems of music. The notation includes treble clefs, various note values (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and dynamic markings such as *p*, *f*, *ff*, *subito pp*, and *subito f*. There are also articulation marks like accents and slurs. Fingerings are indicated by numbers 1-4. Some notes are circled, and there are circled numbers 1, 2, 3, and 4. Above the first system, there are labels: *i a CI a CII a m CI* and *i a 1/2 CI 1/2 CII 1/2 C1*. The score is written on a single staff with a double bar line at the end of each system.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

As seqüências em colcheias são formadas com intervalos de sétima e por vezes de sexta por conta da própria afinação natural do instrumento que é formada com intervalos de quarta justa (1ª e 2ª cordas: Mi-Si), uma terça maior (2ª e 3ª cordas: Si-Sol) e de mais três quartas justas seguidas, partindo da 3ª até a 6ª corda. Dessa forma, percebe-se que o que conduz a criação do texto musical é o próprio violão e não uma ideia musical concebida fora do âmbito do instrumento. Cabe-nos agora, organizar o texto musical, ou melhor, descobrir como ele está organizado e fazer as associações com a Teoria da Aprendizagem Significativa e com os processos de operacionalização das memórias musicais.

A terceira tocata armorial é estruturada em três partes, sendo duas rápidas em contraste com a lenta seção central. A transição entre esses momentos é feita de forma muito sutil, sem nenhuma ruptura brusca, dando à peça uma característica de leveza e unidade, mesmo com a nítida proposta de contraste.

Na primeira seção há uma simetria nos movimentos da ME com a repetição sistemática de um desenho que utiliza os dedos numa mesma casa, mas em cordas diferentes e intercaladas. Os dedos que se movimentam na 6ª e 4ª cordas e depois vão repetir o mesmo caminho nas cordas 5ª e 3ª, 4ª e 2ª e, por fim, nas 3ª e 1ª cordas. Do início até o fim dessa seção se observa um movimento ascendente que segue até um certo ponto e depois retorna, sempre dando a sensação de um recomeço. Esse movimento de ida e vinda se repete por várias vezes, sempre com algum acréscimo de material. Dado o título da peça, eu resolvi fazer uma analogia com um

voo, como se uma ave, no caso o “pavão misterioso”, fizesse várias tentativas de voos até, finalmente, atingir o seu objetivo. Dessa forma, para uma melhor compreensão e memorização dessa seção, eu fiz uma fragmentação do texto musical, denominando cada trecho de “voo”, enumerando-os em sequência. Durante todo o discurso da análise, o texto será elaborado com outras metáforas dentro do mesmo contexto, sempre voltado para o ponto de vista do intérprete, como ocorreu na análise das tocatas anteriores. E, como a maior parte da peça não possui fórmula e divisão de compassos, eu coloquei os sistemas em ordem numérica para facilitar a identificação dos trechos nos exemplos.

A parte inicial, que compreende os dois primeiros sistemas, me deu a impressão de ser o “primeiro voo”. No entanto, utilizando os princípios da Diferenciação progressiva e da Reconciliação integrativa propostas por Ausubel na TAS, observa-se que o trecho se diferenciava dos demais, principalmente por não utilizar a 6ª corda solta (Mi2) como ponto de partida e também por esse suposto “voo” não atingir uma altura adequada para prosseguir, repousando sobre as notas Ré3⁵⁷ e Dó4 em um interessante jogo rítmico de alternâncias em colcheias. Assim, esse trecho ficou denominado como “parte introdutória”, já que apresenta os elementos que serão utilizados nesta seção da peça.

Exemplo 34 - Destaques nos sistemas 1 e 2 de OVAPM – Parte introdutória

Para Eugênio Lima de Souza

O vôo admirável do Pavão Misterioso (tocata)

Digitação: Eugênio Lima Danilo Guanais
Natal, maio de 2012

Violão solo

Sensação de repouso: alternância das notas Ré3 e Dó4

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Nesta primeira seção da peça as memórias Nominal, Cinestésica e Analítica são as mais requeridas. Na MN eu optei por cantar a linha formada pelas notas mais graves, já que é mais fácil imaginar uma sequência melódica com as notas em intervalos menores; já a MC é

⁵⁷ Lembrando sempre que o violão é um instrumento transpositor.

conscientizada a partir da simetria dos movimentos, enquanto que a MAN se operacionaliza a partir do entendimento estrutural da obra, incluindo aí as fragmentações de trechos e a sinalização dos eventos que ocorrem em cada um deles.

O primeiro voo acontece partindo da corda mais grave do instrumento, seguindo numa progressão em colcheias com intervalos de sétima e sexta, e com a simetria já observada na parte introdutória. O que difere é, justamente, a subida dessa progressão até a nota Mi5, executada na primeira corda, na 12ª casa.

Exemplo 35 - Destaques nos sistemas 3 a 6 de OVAPM – 1º Voo

The image displays four systems of musical notation (3, 4, 5, and 6) for the first flight of the piece. System 3 is titled 'Movimentos simétricos' and features a sequence of notes on the 6th, 5th, 4th, and 3rd strings, with a 'Ponto de partida' marked on the 6th string. System 4 continues the sequence on the 4th, 3rd, and 1st strings, marked with 'ff subito pp'. System 5 shows notes on the 1st, 2nd, and 3rd strings, with a 'Recomeço do próprio voo' marking. System 6 shows notes on the 1st, 2nd, and 3rd strings, also marked with 'ff subito pp'. The score includes various musical notations such as dynamics (p, m, p, i, p, m, p, i, p, m, p, i, p, m, p, i), articulation (accents), and fingering (1, 2, 3, 4).

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

O segundo voo se inicia a partir “súbito pianíssimo” indicado no final do 6º até a metade do 11º sistema. Na realidade, a nota Mi2, nota grave do violão em sua afinação natural (6ª corda) serve como ponto de intercessão entre o primeiro e segundo voos, já que é onde termina um e já se inicia o outro. A música segue na mesma progressão do voo anterior, até que aparece uma melodia no segundo grupo de colcheias do 8º sistema. Essa melodia, que inicia com um Sib3, se sobrepõe a todo o material apresentado no primeiro voo e que agora serve como pano de fundo para o novo material. A melodia atinge o seu clímax na nota Si4, ou melhor pensar no grupo inteiro de colcheias em que ela está inserida. Em seguida ela vai descendo e sua textura vai se confundindo com material inicial da peça e desemboca, mais uma vez, no “mizão” da sexta corda que também dá o impulso para o voo seguinte.

Exemplo 36 - Destaques nos sistemas 6 a 11 de OVAPM – 2º Voo

The image displays four systems of musical notation (8, 9, 10, and 11) for a piece titled 'OVAPM – 2º Voo'. Each system consists of a treble clef staff with notes and rests, and a bass clef staff with notes and rests. System 8 is marked with a red circle around the first measure of the treble staff, labeled 'Início da melodia'. System 9 includes markings such as 'C I', '1/2C IV', '1/2C V', and '1/2C I'. System 10 includes '1/2C I a', '1/2C IV', '1/2C V', and '1/2C II'. System 11 includes '1/2 C I' and 'mp'. Dynamics include *p*, *subito f*, *ff*, and *mp*. Performance instructions include 'Movimento...' and '... Descendente para finalizar o segundo voo'.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

O terceiro voo está compreendido entre o quarto grupo de colcheias que se inicia com a nota Mi2 no 11º sistema e o final do 15º. Aí já podemos aplicar o conceito da Reconciliação Integrativa logo no início, pois, pela primeira vez o Mi2 (6ª corda) que sempre dá o impulso dos voos aparece para ser executado simultaneamente com a nota Mi4 (1ª corda). Outra novidade é o retorno quase imediato da nota mais grave, o que não havia aparecido antes. A novidade também acontece na progressão que acontece no 15º sistema. Observando o seu correspondente no voo anterior (6º sistema), nota-se a supressão do pedal na nota Si3.

Exemplo 37 - Destaques nos sistemas de 11 a 15 de OVAPM – 3º Voo

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

O quarto voo é mais curto e a nota mais grave que sempre dá início aos voos, agora aparece para ser executada simultaneamente com a nota Si3 (2ª corda solta) no início do 16º sistema, ao invés da nota Mi2 (1ª corda) do voo anterior. Este voo vai até a nota Fá 2 que se encontra no final do 17º sistema, e a novidade acontece nesse mesmo sistema onde a condução vai por um caminho diferente dos voos anteriores, seguindo agora nas cordas 3ª e 1ª subindo até a 7ª casa e aí subindo verticalmente para as cordas mais graves até concluir o voo, preparando para entrar no próximo.

Exemplo 38 - Destaques nos sistemas 16 e 17 de OVAPM – 4º Voo

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Finalmente, o quinto voo também parte da mesma nota dos voos anteriores e já no princípio se observa o aparecimento de acordes, textura que não ocorreu em nenhum outro voo. Esses acordes fazem uma progressão do grave para o agudo com uma melodia nos baixos e com a utilização de pestanas. Mais adiante, já no 19º sistema (Ex. 39), a melodia dos baixos é acompanhada por um pedal na nota Mi2 até atingir o ápice, que eu intitulei de “a festa da chegada”. Depois de tantas tentativas, o voo obtém sucesso. Aí, na metade desse mesmo sistema 19 até o 20, surge uma melodia bem alegre (em destaque no Ex. 39) que é tocada simultaneamente com a repetição de uma nota mais aguda, o Mi5 com pedal nas duas cordas mais graves do violão. Em seguida, essa melodia é repetida a uma oitava abaixo. A nota tocada acima da melodia agora vai cedendo e se aproximando do Mi4 (1ª corda solta) até se confundirem em dois mis tocados em cordas diferentes. Uma sensação de repouso invade a atmosfera da música que se prepara para iniciar a seção central, através de uma pequena transição que permeia o 21º sistema com a utilização da nota Mi4 duplicada, que depois vai se transformar em sons harmônicos, colorindo os acordes que iniciam a seção B. É de se notar que na transição para a seção B, que aparece no sistema 21 do exemplo seguinte, já aparece a fórmula de compasso 4/4 = C.

Exemplo 39 - Destaques nos sistemas 18 a 21 de OVAPM – 5º Voo

The image displays a musical score for a guitar piece titled "Guanais: O voo admirável do Pavão Misterioso". It consists of four systems of music, numbered 18 to 21. System 18 is titled "Textura em acordes - utilização de pestanas" and shows a sequence of chords labeled CI through CV. A red box highlights the upper part of the system, and a blue box highlights the lower part, labeled "Melodia nos baixos". System 19 features a "Pedal na 6ª corda" and a "ff" dynamic marking for the "Apice". System 20 continues the bass melody with a "ff" dynamic. System 21 is marked "rit." and "a tempo p", featuring a "harm 12" marking and a transition to section B.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Os harmônicos remanescentes da transição perduram por toda a seção B. Nota-se também que a escrita passa a ter sistemas com duas pautas. No início do sistema 22 (Ex. 40) inicia-se uma melodia em acordes com o desenho fixo dos dedos da ME. Por vezes, esses desenhos possuem uma assimetria com um dedo saltando uma casa do braço do violão. Essa textura estende-se até o sistema 25 e parte do 26 (Ex. 40, 41 e 42). Nesse trecho, a atmosfera é tipicamente armorial por conta dos acordes com o 4º grau elevado, da melodia modal que é curta e sem desenvolvimento temático, pela presença de notas pedal e a repetição da nota Mi5 em harmônico. A observação dessas ocorrências dá um suporte na memorização através da Memória Analítica.

Exemplo 40 - Destaques nos sistemas 22 e 23 de OVAPM – Início da seção B

The image displays two systems of musical notation, labeled 22 and 23. Each system consists of two staves. The upper staff of each system contains a series of notes, with a red box labeled 'Harmônicos' pointing to specific notes. The lower staff contains a melodic line with fingerings (1, 2, 3, 4) and a red label 'Melodia modal em acordes' pointing to it. System 22 is marked with 'mp' and system 23 with 'm'. A blue circle highlights the beginning of system 22, and a red bracket highlights the end of system 23. A blue arrow points to the two-staff system with the label 'Sistema com duas pautas'.

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Exemplo 41 Destaques nos sistemas 24 e 25 de OVAPM – Continuação da seção B

4 Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

24

Estética armorial

Acordes com quarto grau elevado e sétimo abaixado - escala nordestina

25

Memória cinestésica

Harmônico com a utilização do dedo "i" (MD) entre os dedos 1 e 2 (ME)

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

A execução do acorde em destaque no quarto compasso do sistema 25 produz um efeito cinestésico não comum na execução violonística. É que, ao executar o harmônico na 12^a casa com a ponta do dedo indicador (i) ferindo a corda com a anelar, o violonista terá que colocar o dedo i (MD) entre os dedos 1 e 2 (ME) que estão armando o acorde. Um procedimento que exige muito treino e que é um ponto de referência para o fortalecimento da Memória Muscular e Tátil (MMT). Para uma melhor compreensão, pode-se observar as imagens abaixo.

Figura 8: Posição das mãos na execução do comp. 4 do sistema 25



Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Figura 9: Posição das mãos na execução do comp. 4 do sistema 25 com zoom



Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Figura 10: Posição das mãos na execução do comp. 4 do sistema 25 – visão por cima



Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Finalizando a seção central da peça, logo após os acordes pincelados com os harmônicos, percebe-se um gesto que prenuncia o movimento inicial dos voos da primeira seção (A) e que agora se repetirá na terceira (A') com modificações. Esse gesto, em destaque no 5º compasso do sistema 26 e no 1º compasso do sistema 27, é um impulso para o início da parte final da peça. Nessa “ponte”, ainda aparece os harmônicos remanescentes da seção central que vão como que sumindo, cedendo lugar à textura rígida das seções extremas.

Exemplo 42 - Destaques nos sistemas 26 a 28 de OVAPM – Final da sessão B, ponte e início de A'.

26 Finalizando a seção B

Ponte: prenúncio da chegada da terceira seção A'

27 accel.

Reinício dos voos (A') ainda com harmônicos reminiscentes da seção B

28 tempo I

p p m p p i p m p i p

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

A parte final da peça, utiliza os mesmos movimentos, intervalos e características da seção A. No entanto, algumas novas ocorrências chamam atenção e nos remete aos princípios da TAS, cujo cognitivismo ocupa-se em distinguir coisas por semelhanças e diferenças.

Após o agrupamento de seis colcheias logo no início no sistema 32, observa-se uma melodia que inicia na nota Re4 que é executada na segunda corda do violão. Na seção primeira, a melodia que apareceu no ponto correspondente teve início na nota Sib3 executada na 3ª corda, de acordo com o que se pode observar nos sistemas 8, 9 e 10 (Ex. 36). Na realidade, essa melodia foi tocada por inteiro da primeira vez, sendo e agora suprimida. Pode-se aplicar aí o princípio que Ausubel chama de reconciliação integrativa, relacionado essas diferenças. O mesmo vai ocorrer no sistema 34, onde o terceiro e quarto voos são retirados do texto, havendo a necessidade de uma plena atenção para pegar o trecho já no quinto voo. Uma melodia nos baixos aparece como na primeira seção, só que agora ela vai tomar outro rumo, indo até a extremidade aguda da escala do violão (Exs. 43 e 44).

Exemplo 43 - Destaques nos sistemas 32 a 35 de OVAPM – Diferenças entre A e A'

32 *p* *subito f*

33

34 *mf*

35 *ff*

Supressão de 5 grupos de colcheias (sistemas 8 e 9): a melodia agora inicia com a nota Ré4

Supressão do terceiro e quarto voo caindo diretamente no quinto...

...que também sofreu modificações partindo para uma nova direção: pedal no Mi2 (sexta corda) que sustenta a linha cromática da quinta corda...


Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Finalmente, no sistema 37 (Ex. 44), há uma referência ao padrão rítmico utilizado na parte introdutória da peça, antes, dando uma ideia de estaticidade (compare com o Ex. 34, sistema 2) e, agora, imprimindo movimento, que vai desembocar numa melodia alegre e festiva. Essa parte, que se pode observar no sistema 38, é correspondente a que se encontra nos sistemas 19 e 20 que está delineada no exemplo 39, mas que agora foi transferida para uma região mais aguda. É o momento que eu intitulei de “chegada final: a grande festa”. Segue-se um final vigoroso e explosivo.


Exemplo 44 - Destaques nos sistemas 36 a 39 de OVAPM – Parte final

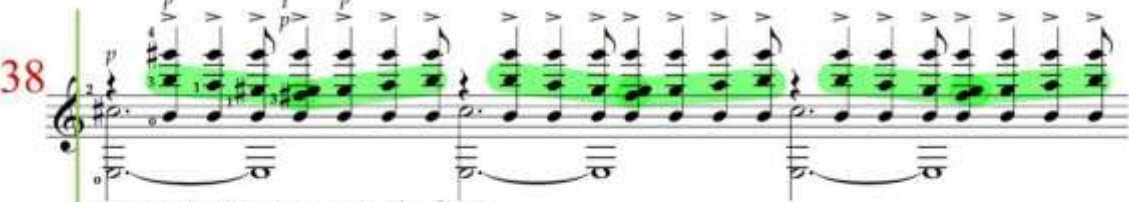
6 Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

Continuação do cromatismo que agora alcança a região aguda, indo até o Dó#4 (décima sexta casa)

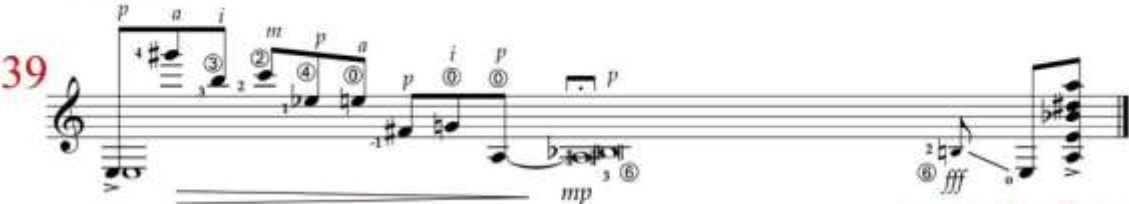
36 

Padrão rítmico do final da parte introdutória no início da peça (segundo sistema)

37 

38 

Chegada final: a grande festa

39 

Final vigoroso... e explosivo

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

Concluindo, todas essas associações irão ajudar ao intérprete a fazer o seu mapa mental para que possa construir uma performance sólida.

Essa terceira tocata foi um presente extra do compositor para mim. Eu só fui saber da existência no momento da entrevista com Danilo (Apêndice 1) onde pode ser percebida a minha surpresa nas duas últimas perguntas (10 e 11). Por isso eu coloquei uma observação e um agradecimento no final.

5 O EXPERIMENTO

5.1 EM BUSCA DO OBJETO DE ESTUDO

Em contato com o compositor Danilo Guanais⁵⁸, amigo, colega e professor da Escola de Música da UFRN (EMUFRN), eu lhe solicitei que compusesse uma obra para violão especialmente para utilizar nessa pesquisa. Tratando-se de um experimento envolvendo memorização musical, seria imprescindível que trabalhasse com uma obra inédita. Assim, eu garantiria que todos os alunos não tivessem contato com o objeto de estudo, dando-lhes, assim, igualdade de condições.

O professor Danilo Guanais aceitou prontamente⁵⁹ e, em aproximadamente 30 dias após a encomenda, eu recebi a partitura do “Romance do boi da mão de pau” (RBMP). Estudei a peça e tratei logo de convidar alunos da EMUFRN para iniciarmos o experimento, como veremos mais adiante. Tive uma ótima impressão da peça. Encontrei nela um espírito de movimento e vigor, o que traduz uma característica teatral; Percebi também um vislumbre de que as ideias poderiam ser aproveitadas para compor uma peça orquestral.⁶⁰ O fato é que, mesmo tendo gostado muito da peça, senti que faltava alguma coisa. Era como se ela estivesse solta, me dando uma sensação de que se tratava de um “movimento”, uma parte integrante de uma obra maior. Então, externei esta impressão ao compositor.

Para minha surpresa, cerca de dois meses depois eu recebi a partitura do “Poema Negro” (PN). Foi muito importante para a pesquisa o acréscimo desta nova peça, pois o experimento com o RBMP serviu como um “ensaio” para a realização de um trabalho mais criterioso e consistente com o PN, uma peça mais densa e introspectiva, e mais difícil tecnicamente na parte central.

Com a finalidade de obter mais informações sobre o processo composicional das peças, solicitei ao compositor que respondesse a um questionário (Apêndice 1) com onze perguntas que eu havia elaborado. O professor Danilo me respondeu por e-mail em aproximadamente três dias. Ao me deparar com as respostas eu tive mais uma grande surpresa: na questão 2 do questionário ele fala das “Três Tocatas Armoriais” (anexo 1), tendo como terceiro movimento

⁵⁸ Dados biográficos em anexo.

⁵⁹ Para minha alegria Danilo acatou o meu pedido, pois na ocasião ele estava muito atarefado fazendo doutorando em música – composição – na UNIRIO.

⁶⁰ Interessante esta colocação porque, há algum tempo atrás eu cobrara a Danilo mais obras para o nosso instrumento, pois ele estava escrevendo muito para grandes formações; Ele me respondera na ocasião que achava mais fácil escrever para orquestra do que para o violão.

“O Vôo Admirável do Pavão Misterioso” (OVAPM), completando, assim, a trilogia. Então, fiquei sabendo do formato definitivo da obra com a sua parte final através da leitura das respostas do questionário. Foi um momento de alegria e contentamento por estar contribuindo, dessa forma, com o desenvolvimento do repertório violonístico. A obra, a cada movimento, veio em um “crescendo” tanto no que se refere ao tamanho, quanto ao nível de dificuldade e envergadura. Não houve a necessidade de OVAPM entrar no experimento com os alunos. No entanto, fiz aqui a análise da peça ressaltando os procedimentos técnicos que foram aplicados para a memorização do texto musical.

5.2 A ESCOLHA DA POPULAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS GRUPOS

Foi divulgado entre os alunos de violão da EMUFRN que faríamos um trabalho sobre memorização musical. Tratando-se de um tema muito atrativo, logo apareceram alguns voluntários com curiosidade e desejo de participar da pesquisa. Fizemos, então, uma reunião em uma sala de aula onde foi feita uma exposição sobre a sua relevância. Falei também da importância da participação deles, da contribuição que estavam dando e do retorno que, conseqüentemente, eles teriam em estudar uma obra inédita e com uma metodologia alternativa que poderia ajudá-los no estudo de outras peças em sua vida acadêmica e profissional. Tudo isso foi colocado como forma de motivação, pois, como já vimos anteriormente, a motivação é um dos ingredientes necessários para que a aprendizagem seja significativa.

Desse encontro inicial participaram onze alunos. Entretanto, segundo o Dr. Sidarta Ribeiro, seria necessária a formação de duas amostras de, pelo menos, oito pessoas em cada um para se lograr um resultado significativo. Mas, ainda havia uma lista com os nomes dos outros alunos que aceitaram o convite para participar do experimento, mas que não puderam comparecer nesse primeiro momento. Então, com mais esses oito alunos, chegou-se a um número de dezenove alunos com os quais pudemos iniciar o processo de formação das amostras para o experimento.

A população foi dividida em duas amostras: 1) Grupo Experimental (GE) e 2) Grupo Controle (GC). O GE iria estudar uma peça inédita sendo treinado com o método de memorização proposto pelo autor da pesquisa; o GC estudaria a peça da forma prevalente, recebendo também orientação sobre procedimentos técnicos e musicais, opções de digitação etc., como ocorre normalmente em uma aula de instrumento. A divisão dos grupos foi feita aleatoriamente através de sorteio.

Depois do sorteio surgiu outra curiosidade: quem seria o compositor da peça? Não sabiam que ele poderia ser professor de alguma disciplina ou que poderiam encontrá-lo, a qualquer momento, pelos corredores da Escola de Música. Durante boa parte do experimento eu mantive sigilo a respeito da identidade do compositor. Até o nome da peça eu ocultei quando fiz as cópias das partituras. Não posso afirmar se isso foi relevante, mas eu temia que alguém pudesse procurar o professor e, de alguma forma, mesmo inocentemente, tirar proveito ou receber alguma informação privilegiada sobre a peça. Para despistá-los, eu dizia que o compositor não era nascido em Natal⁶¹. Então, todo esse “segredo” foi combinado com o compositor. Houve até alguns momentos em que eu precisava tirar alguma dúvida com Danilo ou fazer algum comentário sobre a peça e ele (com a expressão no rosto de quem não sabia de nada) respondia: - que peça? Depois dávamos risadas. Mas os alunos nem imaginavam isso. Durante os encontros, começavam uma interminável especulação de nomes, tanto locais como de outros estados. Havia uma expectativa sobre quem iria acertar. Isso era bom porque criava um clima de descontração em meio ao ambiente de pesquisa e trabalho, tornando-o mais leve. Já depois do processo ter sido concluído, eu, finalmente revelei a identidade do compositor e o nome da peça.

Outra preocupação que eu tive foi em relação ao nivelamento musical que deveria haver entre o GE e o GC, uma vez que a formação foi feita de forma aleatória, para que o resultado da pesquisa não tivesse uma interferência significativa por esse motivo. Em uma escolha aleatória, poderia resultar em um desnivelamento entre os grupos no que se refere à possibilidade de um grupo ficar mais forte do que o outro. Felizmente os grupos ficaram bem equilibrados como mostra o quadro a seguir, fato que foi confirmado logo com os primeiros resultados do experimento como veremos adiante.

As abreviaturas no quadro abaixo serão formadas pela letra “S” de sujeito, seguida de um número diferencial e, finalmente, GE para Grupo Experimental e GC para Grupo Controle. Assim, em relação ao nível dos sujeitos, a divisão das amostras ficou organizada da seguinte forma:

⁶¹ Estava falando a verdade, pois o compositor é natural de São Paulo tendo vindo morar em Natal ainda muito pequeno. Ele fez todos os seus estudos aqui (exceto o mestrado – UNICAMP e o doutorado – UNIRIO) e tem toda sua vida artística estruturada também no Rio Grande do Norte, embora com repercussão nacional e internacional.

Quadro 2: Amostra 1: Sujeitos do Grupo Experimental na peça Poema Negro

Grupo Experimental		
<i>Nº.</i>	Sujeitos	Curso / Nível
01	S1GE	Bacharelado - Instrumento 7
02	S2GE	Bacharelado - Egresso
03	S3GE	Bacharelado - Egresso
04	S4GE	Bacharelado – Instrumento 8
05	S5GE	Bacharelado / Instrumento 5
06	S6GE	Bacharelado / Instrumento 8
07	S7GE	Técnico – Egresso
08	S8GE	Bacharelado / Instrumento 5

Quadro 3: Amostra 2: Sujeitos do Grupo Controle na peça Poema Negro

Grupo Controle		
<i>Nº.</i>	Sujeitos	Curso / Nível
01	S1GC	Bacharelado / Instrumento 3
02	S2GC	Bacharelado - Instrumento 8
03	S3GC	Bacharelado - Instrumento 8
04	S4GC	Bacharelado / Instrumento 6
05	S5GC	Bacharelado / Instrumento 8
06	S6GC	Bacharelado / Instrumento 8
07	S7GC	Bacharelado - Egresso
08	S8GC	Bacharelado - Egresso
09	S9GC	Bacharelado - Instrumento 7
10	S10GC	Técnico (violão) – Egresso
11	S11GC	Técnico (violão) – Egresso Licenciatura em Música

Para se ter uma ideia melhor sobre a paridade dos grupos quanto ao nível de estudo formal (curso/período-disciplina), vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4: GE x GC quanto ao nível

Curso / Nível	GE	GC
Bacharelado / Egressos	02	02
Bacharelado Instrumento 8	02	04
Bacharelado Instrumento 7	01	01
Bacharelado Instrumento 6	00	01
Bacharelado Instrumento 5	02	00
Bacharelado Instrumento 3	00	01
Técnico / Egressos	01	02
		(- 3)
TOTAL	08	08

Conforme o quadro apresentado, havia mais sujeitos no Grupo Controle (GC) do que no Grupo Experimental (GE). No entanto, durante o processo, três sujeitos do GC foram desconsiderados pelo experimento tendo em vista que:

- a) O S3GC recebeu as partituras, mas não chegou a iniciar o experimento;
- b) O E4GC participou até a 3ª sessão de seis realizadas, mas teve que deixar o experimento por razões pessoais;
- c) O E8GC participou do experimento apenas com a peça “Romance do boi da mão de pau”.

Portanto, no “Poema Negro”, onde o experimento alcançou maturidade, cada grupo ficou com o número de oito participantes.

A fim de preservar a identidade dos alunos, esses passaram a ser identificados por um código formado por letras e números: a letra inicial diz respeito ao aluno/estudante seguido de um número de ordem e as duas letras finais são relativas ao grupo a que cada um pertence. Este número não está relacionado à ordem alfabética ou com qualquer outro tipo de ordenamento. Simplesmente os nomes foram “embaralhados” e dispostos em uma ordem numérica crescente. Completando o sistema de codificação, foram acrescentadas mais duas letras informando a peça a que se refere em cada caso, sendo PN para o “Poema Negro” e RB para o “Romance do boi da mão de pau”. Então, GC3PN, por exemplo, se refere ao Grupo de Controle, terceiro sujeito, na peça “Poema Negro”; GE2RB indica o segundo aluno do grupo experimental na peça “Romance do boi da mão de pau”. Tudo mais que pudesse servir de identificação como idade, sexo, etc., não foram colocados nas planilhas exibidas no trabalho com a finalidade de preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Assim, cumpriu-se o que foi combinado com os alunos, pois a ética na pesquisa é um procedimento indispensável.

5.3 OS PROCEDIMENTOS DE MEMORIZAÇÃO (MÉTODO PROPOSTO)

Aqui, a atenção será voltada para os tipos de memórias que já foram delineadas nos capítulos anteriores. Agora, será mostrado detalhadamente como elas são operadas, constituindo, assim, em um método de memorização musical. Williamon (2011, p. 118 e 119) fala das experiências de Edwin Hughes e Tobias Matthey, colocando-os como os dois primeiros músicos e pedagogos a se dedicar extensivamente sobre o assunto. Ainda segundo o mesmo autor, Hughes destacou que os músicos preparavam suas performances de memória através das memórias auditiva, visual e cinestésica. Em nosso trabalho, também foram utilizadas a memória nominal (MN) e a memória analítica (Man) treinadas separadamente e depois trabalhadas em conjunto, pois, mesmo sendo treinadas, desenvolvidas e conscientizadas

individualmente, não é possível executar uma performance sem que todas elas estejam interagindo simultaneamente.

Depois de observar a partitura a fim de se ter uma visão geral, inicia-se o estudo⁶² da peça com a *Memória Nominal*. O seu treinamento consiste em tocar o instrumento e, simultaneamente, cantar os nomes das notas da partitura. Este procedimento deverá ser feito lentamente e repetido por diversas vezes, principalmente nos trechos mais difíceis. Cada repetição deve ser seletiva, ou seja, com um objetivo definido, com plena atenção, e não apenas repetir mecanicamente. É nesse momento inicial que também se vai refletir e tomar decisões a respeito da digitação a ser escolhida. Como bem observa Wolff (2001 p.1), “A escolha da digitação é um dos elementos mais importantes no aprendizado de uma obra, principalmente em um instrumento como o violão, no qual uma mesma nota pode ser tocada em diversas regiões do instrumento.” A definição da digitação logo nessa fase é importante para a formação da memória cinestésica.

Como podemos observar, o nome de uma nota está carregado de significado: ele indica uma altura definida que, por sua vez, terá uma duração prescrita pela figura de valor; essa nota, por sua vez, tem um local correspondente onde se toca no instrumento (e esse local pode ter sido escolhido na digitação da peça) e que resultará em um timbre que poderá ser exigido por uma questão estética. Isso faz com que a aprendizagem seja significativa. Portanto, praticar a *Memória Nominal* não se trata de ficar repetindo uma monossílaba sem sentido. Mas, esse procedimento fará com que o performer estude a peça com plena atenção. Como diz Pantano (2009, p.20) “memória e atenção são assim funções intrinsecamente relacionadas”.

Em um primeiro momento esse procedimento é feito lendo as notas na partitura. No entanto, à medida que o estudo vai se desenvolvendo é natural que haja uma desvinculação da partitura. Nesse ponto deve-se cantar imaginando o local do instrumento onde estão sendo tocadas as notas. As notas poderão ser cantadas sem necessariamente ter que obedecer ao parâmetro de altura, ou seja, a oitava pode ser mudada de acordo com a extensão vocal do executante.

Em seguida, depois de já conseguir tocar a peça e cantar as notas sem embarço já é hora de pensar na *Memória Visual*. Primeiramente essa memória deve ser pensada em relação à partitura. Deve-se imaginar onde se escreve cada nota que está entoando. Praticar bastante até

⁶² Digo “estudo” e não “memorização” porque considero esse processo parte intrínseca do estudo, e não como algo desvinculado. É comum ouvir pessoas falando que vão começar a “decorar” a peça, mesmo já estando a certa altura do estudo de sua partitura.

conseguir cantar toda a peça imaginando a partitura, sem o auxílio do violão. Em um segundo momento a memória visual será direcionada à visualização do braço do instrumento (pode ser de olhos fechados, se desejar), “tocando” a peça mentalmente, também sem utilizar o violão. É um exercício muito eficaz. Por fim, a *Memória Visual* é praticada se executando com o próprio instrumento, sobrepondo a prática da *Memória Nominal*.

A partir daí é bom passar para a *Memória Analítica*. É hora de conhecer melhor a obra que se está tocando. Faz-se uma análise de sua forma, estrutura, tonalidade (se for o caso), procurando conhecer o máximo de detalhes possíveis. Depois, divide-se a peça em trechos menores e executa-os separadamente. Pode começar pelas partes que estão mais no final da peça e depois voltar ao começo, fazendo vários jogos, de forma que essa prática se transforme em um divertimento. Se a peça tiver duas vozes, ou mesmo se for uma melodia acompanhada, pode-se fazer “jogos” tocando a parte do baixo e cantando a melodia e depois inverter. Em seguida, pode tocar as duas partes cantando o baixo e, por fim, tocar tudo cantando a melodia, prática que já é familiar por causa da habilidade adquirida com a *Memória Nominal*.

A essa altura a *Memória Auditiva* já estará automaticamente bem estruturada. Barbacci a considera como a mais importante das memórias musicais. Será, então, de fundamental importância conscientizar os movimentos dos dedos, observar os saltos, detalhes físicos do próprio instrumento que favoreçam a uma sinalização dos caminhos que os seus dedos e mãos irão percorrer no desenrolar da peça. Trata-se da memória muscular e tátil (também chamada de memória cinestésica ou memória mecânica). Ela está presente e se formando desde o primeiro momento em que foi feita uma primeira leitura da peça. Mesmo que o estudante menos avisado não esteja preocupado em memorizá-la, ela está presente no estudo esperando apenas ser conscientizada.

Há de se ter o cuidado para não “decorar” a peça pelo método que eu denomino de “lavagem cerebral”, ou seja, depois de tocar dezenas de vezes a música, os dedos movimentam-se mecanicamente. Isto dá uma falsa impressão de memorização, onde se utiliza apenas a memória motora. Para Kaplan (1987, p. 71) “este tipo de memória é extremamente frágil. Basta uma mudança nas condições em que se realiza a execução para que a mesma fique ‘perturbada’ com as consequências funestas que se conhecem”. Então, uma pequena falha dessa memória, falta-lhe as outras para dar suporte.

Após o treino dessas memórias chega, então, o momento da criação de um “mapa mental” da obra. Esse mapa mental consiste em “tocar” mentalmente a peça. De acordo com a especificidade de cada trecho, se elege a memória (nominal, visual, analítica, etc.) que vai ser

evidenciada. Uma boa maneira de treinar o mapa mental é falar para outra pessoa o que acontece na música desde o seu início até o final, ressaltando os detalhes mais característicos em relação à escrita, procedimentos técnicos, “desenhos” e movimentos dos dedos, digitação, sonoridades, representações mentais, jogos, etc. Enfim, tudo que possa marcar e servir como referencial em cada momento da performance.

Quero ressaltar, como já referenciei antes, que este mapa mental que eu proponho não é para ser escrito. É mental mesmo. Caso contrário ele passa a ser um “mapa visual”. É diferente da proposta de Shockley (2001, pp. 48-49), que apresenta um “mapa mental” para a memorização da Gynopedie n° 3 de Erik Satie, como se pode ver no exemplo a seguir:

Figura 11: Trecho da Gynopedie n° 3 de Erik Satie

The musical score for the Intro of Erik Satie's Gynopedie n° 3 is presented in five systems. The first system, labeled 'Intro', shows measures 1 through 6, marked 'Lento e grave' and 'p L.H.'. The second system, labeled 'A', shows measures 7 through 12. The third system, labeled 'B', shows measures 13 through 18. The fourth system, labeled 'C', shows measures 19 through 24. The fifth system, labeled '(like Intro)', shows measures 25 through 30, marked 'pp'. The score includes various musical notations such as chords, triplets, and fingerings.

Fonte: Shockley (2001, p. 48).

Figura 12 - “Mapa mental” proposto por Shockley

The diagram illustrates a musical score with three sections: Intro, A, and B. Each section is represented by a horizontal staff with various musical notations.

- Intro:** Starts with a piano (*p*) dynamic. Chords are *a6* and *e6/4*. A melodic line shows notes *a*, *d*, *e*, *g*, *d*, *c*, *f*. A double bar line with a star symbol is present.
- A:** Starts with a piano (*p*) dynamic. Chords are *a6*, *g6*, *d6/4*, *a*, *e6*, *G6/4*, *F6*. A melodic line shows notes *a*, *c*, *g*, *d*, *a*, *e*, *g*, *d*. A double bar line with a star symbol is present.
- B:** Starts with a piano-piano (*pp*) dynamic. Chords are *e6/4*, *F6*, *a*, *F6*, *e6/4*. A melodic line shows notes *g*, *d*, *b*, *a*, *d*. A double bar line with a star symbol is present.
- C:** Starts with a piano (*p*) dynamic. Chords are *a6*, *e6/4*, *F6*, *e6/4*, *a6*, *e6/4*. A melodic line shows notes *c*, *e*, *e*, *f*, *e*, *b*, *a*. A double bar line with a star symbol is present. The final part is labeled "(like intro)".

Fonte: Shockley (2001, p. 49).

O que se vê no exemplo acima não é um mapa mental, e sim um “mapa visual”. Ora, se a partitura já é uma representação do texto sonoro, então este mapa é uma representação da representação. A meu ver, este procedimento afasta o intérprete da performance, pois eu penso que não se deve fazer um “mapa mental” da partitura e sim da performance.

Então, a pergunta que surge é: qual o momento em que se pode considerar que a peça está memorizada? É de se esperar que depois de realizar todos os procedimentos listados acima o violonista já possa sentir que a peça foi memorizada. No entanto, pode-se ainda praticar dois exercícios que podem aferir a tenacidade desse processo: Primeiro, “tocando” a peça mentalmente, sem o auxílio da partitura ou do violão. Caso haja algum lapso em alguma parte da música, deve-se voltar e reforçar as técnicas de memorização nesse ponto específico até sentir segurança para prosseguir com a peça inteira. Depois, pode se tentar escrever a peça em uma pauta vazia. É um jogo interessante, pois poderá evidenciar aspectos da obra que ainda não haviam sido percebidos.

É importante ressaltar que não tenho a pretensão de propor um método de memorização que sirva de modelo para todos os violonistas ou que seja aplicável em todos os casos ou tipos de músicas. Existem músicos que tem uma enorme facilidade de memorização do texto musical e talvez não precise recorrer a técnicas específicas, pois já utilizam procedimentos próprios. Portanto, este método não pretende ser uma receita.

Do mesmo modo, existem diversos tipos de músicas em que não se enquadram em todas as técnicas sugeridas. Em uma música atonal, por exemplo, podem-se suprimir alguns dos procedimentos recomendados e até adotar outros mecanismos pertinentes. Por conseguinte, não se pode aplicar a *Memória Nominal* em uma música que não possua melodia, e assim por diante. O importante a ressaltar é que todos estes procedimentos foram trabalhados com os sujeitos do GE como forma de diferenciar o tratamento prevalecente dado ao GC.

5.4 AS HIPÓTESES E VARIÁVEIS

Para a consecução dos objetivos deste trabalho foi formulada a hipótese que os processos de memorização utilizados são úteis para a performance musical de violonistas. Para comprovar esta hipótese, foram realizados experimentos com alunos de violão da Escola de música da UFRN divididos em duas amostras (GE – Grupo Experimental e GC – Grupo Controle), avaliados de forma quantitativa e qualitativa. Quantitativamente foram medidos os aspectos de memorização, retenção e recuperação, enquanto que qualitativamente foram considerados o desempenho geral, a compreensão musical da obra, segurança e concentração durante a performance e a classificação (*ranking*). Para comprovar a hipótese, espera-se que o GE:

- a) H₁ – memorize a peça em menos tempo;
- b) H₂ – retenha a peça por mais tempo;
- c) H₃ – recupere a peça mais rapidamente após um determinado período sem tocá-la;
- d) H₄ – tenha um desempenho geral com mais qualidade, eficácia e com referência positiva em aspectos como musicalidade e expressividade;
- e) H₅ – tenha uma melhor *compreensão* musical da obra;
- f) H₆ – tenha mais *segurança* durante a performance da peça;
- g) H₇ – tenha mais *concentração* durante a performance da peça;
- h) H₈ – obtenha melhor classificação na performance (*ranking*).

Abaixo, segue um quadro com as variáveis e suas relações com as hipóteses. O foco será dado na parte central onde estão inseridas as sessões de estudo e na parte final com as avaliações dos professores. As três partes estão diferenciadas por cores para se fazer uma correlação com a tabela que será mostrada posteriormente com os escores dos grupos experimental e controle.

Quadro 5 - Variáveis e suas relações com as hipóteses

Item	Variáveis	Relação com as Hipóteses
1	Idade	Média de faixa etária
2	Sexo	Média entre os sexos
3	Grupo	Identificar a que grupo pertence
4	Conhecimento da Obra	Identificar se o aluno já conhecia a obra
5	Conhecimento do método de memorização	Identificar se o aluno já conhecia o método
6	1ª sessão (com auxílio da partitura) – Após 1 hora de estudo.	Aferir a 1ª hipótese (aquisição)
7	1ª sessão (sem auxílio da partitura) – Após 1 hora de estudo.	Aferir a 1ª hipótese (aquisição)
8	2ª sessão – Após 7 dias	Aferir a 1ª hipótese (aquisição)
9	3ª sessão – Após 14 dias	Aferir a 1ª hipótese (aquisição)
10	4ª sessão – Após 21 dias	Aferir a 1ª hipótese (aquisição)
11	5ª sessão – Após 30 dias da 4ª sessão	Aferir a 2ª hipótese (retenção)
12	6ª Sessão – Após 50 minutos da 5ª sessão	Aferir a 3ª hipótese (recuperação)
13	Performance Geral (Média dos professores)	Aferir a 7ª hipótese
14	Compreensão Musical (Média dos professores)	Aferir 4ª hipótese
15	Segurança (Média dos professores)	Aferir 5ª hipótese
16	Concentração (Média dos professores)	Aferir 6ª hipótese
17	Ranking (Média dos professores)	Aferir a 7ª hipótese

Fonte: Arquivo pessoal do autor deste trabalho

5.5 AS SESSÕES (AULAS, FILMAGENS, DISCUSSÕES E RELATOS) NO POEMA NEGRO

Foram dadas 16 horas de aula por semana, sendo uma para cada aluno, durante quatro semanas, totalizando 64 horas somente nas quatro primeiras sessões. Isso, sem contar com as gravações que foram realizadas após cada sessão. Uma média de 3 minutos para cada gravação nas duas primeiras sessões (pois o número de compassos memorizados ainda era pequeno) e, aproximadamente, 5 minutos para cada aluno gravado (média) na 3ª e 4ª sessão, totalizando cerca de 128 minutos de gravação somente até a quarta sessão. Após a 4ª sessão, foi “combinado” com os sujeitos que eles não iriam mais tocar a peça e que o experimento havia terminado. Recolhi as partituras com o pretexto de que eu iria fazer algumas anotações sobre a performance de cada um. O retorno para a 5ª sessão foi marcado para 30 dias após a quarta sessão. Esse encontro seria somente para a entrega das partituras com as respectivas observações e para o preenchimento de um questionário. No entanto, ao chegarem na sala, eles ficaram surpresos porque eu entreguei um violão da EMUFRN e pedi para que eles tocassem o Poema Negro, realizando mais uma gravação. Nesse ponto, deu mais uma média de 64 minutos de gravação. A estratégia foi proposital, pois eu precisava avaliar os grupos em relação ao

quanto (número de compassos) da obra eles conseguiriam reter durante o tempo sem contato com ela. Após a gravação da 5ª sessão, o aprendiz já entrou imediatamente na 6ª sessão, que consistiu de um estudo com retorno à partitura por cerca de cinquenta minutos. Após esta sessão foi feita nova gravação com o objetivo de avaliar a recuperação (reaprendizagem). Esta última sessão rendeu cerca de mais 80 minutos de gravação.

Logo após a 6ª sessão, apliquei um questionário aos alunos (apêndice 2) a fim de colher dados no que se refere ao conhecimento deles sobre processos mnemônicos, registrar a experiência de cada um e, ao mesmo tempo, comparar suas expectativas com os resultados obtidos.

5.6 A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A OBTENÇÃO DE DADOS NO POEMA NEGRO

Os itens 13 a 17 do quadro 4 acima foram avaliados por um grupo de cinco professores de diversas instituições com curso superior (bacharelado) em violão. Como “juízes independentes”, eles avaliaram aspectos como:

- a) Performance Geral dos alunos – Cada um dando uma nota de zero a dez, com base em critérios pré-estabelecidos (anexo 4).
- b) Compreensão Musical – Cada professor avaliou o nível de compreensão musical demonstrado pelo aluno durante a performance da peça, de acordo com níveis estabelecidos (anexo 4).
- c) Segurança – O nível de segurança demonstrado na performance também foi avaliado pelos professores (anexo 4).
- d) Concentração – Aqui os professores observaram o nível de concentração demonstrado pelos alunos de acordo com níveis (anexo 4).

Após essas avaliações, os professores ainda fizeram uma lista de 1 a 16 (número de participantes do experimento no Poema Negro) em ordem qualitativa, como uma espécie de *ranking*. Toda essa parte avaliada pelos professores foi feita com a intenção de dar um aspecto qualitativo em oposição aos outros itens que foram avaliados quantitativamente. A performance avaliada pelos professores foi a gravação realizada na 4ª sessão.

5.7 ANÁLISE DOS RESULTADOS NO POEMA NEGRO

5.7.1 O Método das Médias

O método das médias consiste em tirar uma média simples da soma dos escores obtidos por cada sujeito. As sessões realizadas para medir o número de compassos memorizados, a avaliação qualitativa realizada pelos professores e ainda o questionário respondido pelos alunos, forneceram os dados para preencher uma planilha do *Excel* que será colocada a seguir. Os espaços referentes às variáveis idade e sexo não serão contemplados aqui para que não haja possibilidade de identificação dos alunos.

A primeira coluna da tabela abaixo refere-se aos casos, onde cada qual representa um sujeito. A formulação de um código para cada sujeito foi elaborada na seguinte ordem: 1) o grupo ao qual o sujeito pertence: Grupo Experimental (GE) ou Grupo Controle (GC); 2) o número de ordem em que ele está inserido (1 a 8), sendo os oito primeiros do GE e os oito restantes do GC.; e, por fim, 3) as iniciais da peça relativa ao experimento (no caso aqui, PN – Poema Negro). Já nas linhas, estão dispostos os escores de cada caso, sendo as duas últimas referentes às médias do GE e GC, respectivamente.

As colunas são formadas pelas variáveis, que estão agrupadas em três seções (sinalizadas pelas cores amarela, rosa e azul), de acordo com a afinidade que tem entre si. O primeiro agrupamento – amarelo – (da esquerda para a direita) são as colunas referentes a identificação: GRUPO (1 para GE e 2 para GC), conhecimento da obra - CO (se o aprendiz já conhecia a obra Poema Negro – 1 para sim e 2 para não. Nesse caso, obviamente, todos responderam não) e o conhecimento de técnicas de memorização - CTM (se o aluno já havia trabalhado de forma sistemática com algum método de memorização – 1 para sim e 2 para não). O segundo agrupamento – rosa (no centro do quadro) - refere-se às sessões realizadas de estudo do Poema Negro; é essencialmente quantitativo, ou seja, mede o número de compassos memorizados em cada sessão, não levando em consideração aspectos como musicalidade, expressividade, sonoridade, etc. Já o 3º agrupamento – azul (o da direita), foi pensado para dar também um perfil qualitativo ao experimento, pois aspectos como performance, segurança, concentração, etc., foram levados em consideração. Mesmo esses aspectos tendo sido enquadrados em uma mensuração, o caráter qualitativo não foi perdido, tendo em vista que os critérios utilizados na avaliação desses aspectos levam em conta qualidades como sonoridade, expressividade e precisão rítmica, como já foi visto no anexo 4 (ficha com os critérios de avaliação dos alunos pelos professores).

Tabela 1 - Método das médias (visão geral)

CASO	GRUPO	CO	CTM	Sessão 1A	Sessão 1B	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Performance	Segurança	Concentração	Compreensão	Ranking
GE1PN	1	2	2	3	2	18	94	96	66	95	7,40	3,8	3,8	3,6	5
GE2PN	1	2	1	12	7	92	98	99	97	97	8,20	3,6	3,6	4,0	2
GE3PN	1	2	2	19	18	70	97	98	97	97	7,16	3,4	3,6	3,2	6
GE4PN	1	2	2	15	14	30	73	100	96	96	6,08	3,0	3,0	3,0	12
GE5PN	1	2	2	15	15	74	100	99	98	98	7,28	3,2	3,2	3,2	7
GE6PN	1	2	2	10	10	27	97	98	97	97	6,28	3,0	3,0	3,2	10
GE7PN	1	2	2	18	11	74	99	98	98	98	7,64	4,0	4,2	4,0	3
GE8PN	1	2	2	7	5	30	94	99	97	97	6,34	3,0	2,8	3,0	9
GC1PN	2	2	2	16	15	20	31	89	58	58	4,76	2,2	2,6	2,4	16
GC2PN	2	2	2	28	1	25	64	98	57	57	7,98	4,0	4,6	4,2	4
GC3PN	2	2	2	13	12	20	28	32	32	32	5,24	2,4	2,8	2,2	15
GC4PN	2	2	2	10	10	31	64	93	27	27	5,54	2,4	2,4	2,4	14
GC5PN	2	2	2	27	14	25	67	93	95	95	6,84	3,4	3,2	3,4	8
GC6PN	2	2	2	14	3	19	33	95	89	89	6,50	2,8	2,4	2,8	11
GC7PN	2	2	2	8	9	28	49	95	76	76	5,90	2,6	0,8	2,8	13
GC8PN	2	2	2	21	23	68	97	98	96	96	8,42	4,6	4,8	4,80	1
Média GE	-	-	-	12,38	10,25	51,88	94,00	98,38	90,50	96,88	7,04	3,38	3,40	3,40	6,75
Média GC	-	-	-	18,38	10,88	29,50	54,13	86,63	37,75	66,25	6,40	3,05	3,20	3,13	10,25

Para uma melhor visualização e avaliação do método das médias, vou dividir a tabela correspondente em seu segundo e terceiro agrupamento. Primeiro, irei analisar as sessões de estudo do Poema Negro (PN), cujos resultados encontram-se no segundo agrupamento. Veja a tabela com o segundo agrupamento em separado:

Tabela 2 - Método das Médias – Aspecto Quantitativo – 2º Agrupamento

CASO	Sessão 1A	Sessão 1B	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
GE1PN	3	2	18	94	96	66	95
GE2PN	12	7	92	98	99	97	97
GE3PN	19	18	70	97	98	97	97
GE4PN	15	14	30	73	100	96	96
GE5PN	15	15	74	100	99	98	98
GE6PN	10	10	27	97	98	97	97
GE7PN	18	11	74	99	98	98	98
GE8PN	7	5	30	94	99	97	97
GC1PN	16	15	20	31	89	58	58
GC2PN	28	1	25	64	98	57	57
GC3PN	13	12	20	28	32	32	32
GC4PN	10	10	31	64	93	27	27
GC5PN	27	14	25	67	93	95	95
GC6PN	14	3	19	33	95	89	89
GC7PN	8	9	28	49	95	76	76
GC8PN	21	23	68	97	98	96	96
Média GE	12,38	10,25	51,88	94,00	98,38	90,50	96,88
Média GC	18,38	10,88	29,50	54,13	86,63	37,75	66,25

A primeira sessão foi dividida em duas partes: “1A” e “1B”. Já que na 1ª sessão se deu o primeiro contato dos aprendizes com a obra, então achei por bem fazer uma primeira gravação com o auxílio da partitura e, em seguida, outra sem a utilização da mesma.

Dá para perceber claramente que na sessão “1A” há uma boa vantagem do GC (18,38 compassos) sobre o GE (12,38 compassos). Esta vantagem reforça a preocupação que tive em haver um equilíbrio entre os grupos. Em “1B” essa vantagem cai significativamente e os grupos ficam bem equilibrados, mas ainda com uma ligeira vantagem para o GC (média GC = 10,88 contra a média GE = 10,24). Ambos os grupos caíram de produção, mas nota-se que a queda em GC foi muito mais acentuada. É possível que o GC tenha uma leitura à primeira vista melhor do que o GE, pois sabemos que a leitura é um importante fator facilitador para otimizar o processo de memorização.

A propósito dos números apresentados na primeira sessão, me reporto à introdução deste trabalho onde eu colocava que alguns alunos não gostavam de exercitar a Memória Nominal,

“pois tinham que adquirir novos hábitos”. Outro empecilho era que essa prática demandava mais tempo por se tratar de um novo procedimento para eles. Ora, isto é justamente o que caracteriza o aprendizado que, segundo Lundin (1967, p. 123-4 apud WILDIT et al):

(...) é o processo através do qual são adquiridos novos comportamentos. (...) cada peça nova a ser aprendida representa uma série de comportamentos a serem adquiridos. A memória, por outro lado, permite a repetição de determinados comportamentos já adquiridos após a passagem de certo período de tempo. O ato de recordar é, portanto, um tipo de ação que começa num determinado instante e só se completa num tempo futuro.

A segunda sessão foi realizada sete dias depois. Após uma aula individual de aproximadamente uma hora, os aprendizes fizeram a terceira gravação. Aí já se observa uma diferença significativa, sendo 51,88 de compassos memorizados para o GE contra 29,50 do GC. Na terceira sessão a diferença aumentou ainda mais; na quarta, no entanto, houve uma proximidade entre os grupos com uma diferença de 11,75 a favor do GE. Era de se esperar que com o tempo a diferença poderia diminuir, até porque a 4ª sessão foi o limite estabelecido para os aprendizes tocarem a peça completa (ou o trecho proposto por completo), uma vez que seria baseado nela que os professores iriam fazer as suas avaliações. Na quinta sessão foi onde houve o maior índice de aceitação das hipóteses. Aí foi avaliada a hipótese da retenção. Trinta dias depois da quarta sessão os alunos retornaram sem saber que iriam tocar. O GE teve um índice de 90,50 (contra os 98,38 da quarta sessão), enquanto o GC teve uma queda bastante significativa de 86,63 da sessão anterior para os 35,75 atuais. Depois disso, na sexta sessão, o GE teve uma boa recuperação de um nível bom que já se encontrava para atingir 96,88, enquanto o GC recuperou apenas para atingir 66,25. Assim, pelo método das médias, foi mostrado de uma maneira geral uma diferença significativa a favor do GE. O terceiro agrupamento do quadro do método das médias foi ligeiramente favorável ao GE. Portanto, por este método, as hipóteses apresentadas no trabalho foram aceitas.

No que se refere aos aspectos qualitativos, observa-se que as diferenças mais significativas se encontram na performance geral e no *ranking* estabelecido pelos professores. Enquanto aspectos como segurança, concentração e compreensão musical da obra ficaram em patamares muito próximos, com décimos de diferença, a avaliação da performance geral deu 7,04 de média para o GE contra 6,40 do GC que também ficou atrás no *ranking*. Lembrando que no quesito *ranking* a classificação é feita de baixo para cima, ou seja, números menores correspondem aos primeiros lugares. Assim, a média da classificação 6,75 do GE está melhor colocada do que o 10,25 do GC.

Em resumo: nos quesitos performance, segurança, concentração e compreensão, quanto maior a média atribuída, melhor é a avaliação; já em relação ao *ranking*, quanto menor o número, melhor a classificação.

Tabela 3 - Método das Médias – Aspecto Qualitativo – 3º Agrupamento

CASO	Performance	Segurança	Concentração	Compreensão	Ranking
GE1PN	7,4	3,8	3,8	3,6	5
GE2PN	8,2	3,6	3,6	4	2
GE3PN	7,16	3,4	3,6	3,2	6
GE4PN	6,08	3	3	3	12
GE5PN	7,28	3,2	3,2	3,2	7
GE6PN	6,28	3	3	3,2	10
GE7PN	7,64	4	4,2	4	3
GE8PN	6,34	3	2,8	3	9
GC1PN	4,76	2,2	2,6	2,4	16
GC2PN	7,98	4	4,6	4,2	4
GC3PN	5,24	2,4	2,8	2,2	15
GC4PN	5,54	2,4	2,4	2,4	14
GC5PN	6,84	3,4	3,2	3,4	8
GC6PN	6,5	2,8	2,4	2,8	11
GC7PN	5,9	2,6	0,8	2,8	13
GC8PN	8,42	4,6	4,8	4,8	1
Média GE	7,04	3,38	3,40	3,40	6,75
Média GC	6,40	3,05	3,20	3,13	10,25

5.7.2 Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney

O Wilcoxon-Mann-Whitney (WMW) é um teste não paramétrico utilizado para comparar a média de duas amostras independentes.

Através do teste de WMW, ao nível de 5%, ficou demonstrado que não há diferença significativa entre o GE e o GC ($p = 0,13$ em 1A e $p = 0,959$ em 1B). Tais resultados demonstram que não ocorreu formação tendenciosa dos grupos de pudesse, por exemplo, favorecer o grupo experimental.

Ao longo das demais sessões observamos que o GE obteve médias de memorização bem superiores às observadas no GC, sendo consideradas significativas pelo teste de WMW para as sessões 3 e 4 com valores de p de 0,002 e 0,003, respectivamente.

Depois de um período de 30 dias sem contato com a peça foi realizada a sessão 5 com a finalidade de medir a retenção dos alunos. O resultado desta sessão foi o que apresentou a maior diferença entre as médias dos grupos sendo 90,5 para GE contra 35,75 para GC, tendo

vido apontada uma diferença significativa ($p = 0,001$) demonstrando a eficácia da metodologia na retenção do texto musical.

Finalizando o experimento, logo após a sessão 5 foi realizada a sessão 6 para aferir a capacidade de recuperação do conteúdo memorizado. Em média o GE atingiu o patamar de recuperação de 96,88, bem próximo ao índice de 98,38 obtido na quarta sessão. Já o GC atingiu a média de 66,25, valor quase que o dobro daquele obtido na sessão anterior, onde houve uma considerável queda na média dos compassos memorizados. Novamente a diferença entre os dois grupos foi considerada significativa ($p = 0,001$).

Os dados foram colocados no SPSS que realizou os cálculos cujos resultados são apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela 4 - Comparativo do Teste das Médias e Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney (aspectos quantitativos)

ASPECTOS QUANTITATIVOS					
Sessões	Grupo	Teste das Médias	Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney		
			Média WMW - \bar{x}	p-valor	Resultado
1A – Compassos memorizados com partitura	GE	12,38	6,63	0,130	Retém a nulidade da hipótese
	GC	18,38	10,38		
1B – Compassos memorizados sem partitura	GE	10,25	8,44	0,959	Retém a nulidade da hipótese
	GC	10,88	8,56		
2 – Compassos memorizados após 7 dias	GE	51,88	10,63	0,083	Retém a nulidade da hipótese
	GC	29,50	6,38		
3 – Compassos memorizados após 14 dias	GE	94,00	12,00	0,002	Rejeita a nulidade da hipótese
	GC	54,13	5,00		
4 – Compassos memorizados após 21 dias	GE	98,38	11,88	0,003	Rejeita a nulidade da hipótese
	GC	86,63	5,13		
5 – Compassos retidos após 30 dias sem tocar	GE	90,50	12,25	0,001	Rejeita a nulidade da hipótese
	GC	35,75	4,75		
6 – Compassos recuperados 50min após a sessão 5	GE	96,88	12,25	0,001	Rejeita a nulidade da hipótese
	GC	66,25	4,75		

Tabela 5 - Comparativo do Teste das Médias e Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney (aspectos qualitativos)

ASPECTOS QUALITATIVOS					
Avaliação dos professores	Grupo	Teste das Médias	Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney		
			Média WMW - \bar{x}	p-valor	Resultado
Desempenho geral	GE	7,04	9,63	0,382	Retém a nulidade da hipótese
	GC	6,40	7,38		
Segurança na performance	GE	3,38	9,75	0,328	Retém a nulidade da hipótese
	GC	3,05	7,25		
Concentração na performance	GE	3,40	9,50	0,442	Retém a nulidade da hipótese
	GC	3,20	7,50		
Compreensão musical na performance	GE	3,40	9,75	0,328	Retém a nulidade da hipótese
	GC	3,13	7,25		
Classificação da performance	GE	6,75	6,75	0,161	Retém a nulidade da hipótese

É interessante observar que as médias dos testes são semelhantes nas proporções entre o GE e GC. O teste WMW aceitou a nulidade das hipóteses no que se refere aos aspectos qualitativos, enquanto que os aspectos quantitativos apresentaram resultados bastante significativos, especialmente quanto à retenção e recuperação.

4.8 ANÁLISE DOS RESULTADOS NO ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU

O experimento com o Romance do boi da mão de pau (RBMP) foi realizado antes daquele feito com o Poema Negro (PN) e não foi aplicado o teste das médias.

Foram realizadas apenas quatro sessões a fim de medir a quantidade de compassos memorizados. Também foi feita uma tentativa de dar um enfoque qualitativo, onde os professores também atribuíram notas ao desempenho geral na performance do RBMP realizada pelos aprendizes. Mais uma vez, o teste WMW rejeitou a nulidade da hipótese no quesito quantidade de compassos memorizados, apresentando a significância de 0,041 e aceitou a nulidade da hipótese no aspecto qualitativo, com a significância de 0,240, conforme apresentado no quadro abaixo:

Tabela 6 - Teste Wilcoxon-Mann-Whitney com o Romance do Boi da Mão de Pau

EXPERIMENTO COM O ROMANCE DO BOI DA MÃO DE PAU (RBMP)					
	Grupo	Teste das Médias	Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney		
			Média WMW - \bar{x}	p-valor	Resultado
Compassos memorizados	GE	-	8,58	0,041	Rejeita a nulidade da hipótese
	GC	-	4,42		
Desempenho geral atribuído pelos professores	GE	-	7,83	0,240	Retém a nulidade da hipótese
	GC	-	5,17		

Embora os resultados sejam significativos, é preciso que novas investigações mais aprofundadas sejam realizadas a fim de obter conclusões mais consistentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho foram colocados vários problemas, inquietações e angústias que eu sentia em meu tempo de estudante no que se refere à segurança e concentração durante a performance violonística e que me levaram a refletir sobre os processos para a memorização do texto musical. Assim, a busca pelo estudo e aprofundamento deste tema se deu, não que eu tivesse uma memória privilegiada ou que eu tenha sido um aluno *expert* em memorização musical. Ao contrário, surgiu exatamente por conta dessas dificuldades apresentadas e, posteriormente por observar que estas eram encontradas em alunos e em várias pessoas do mundo da performance musical.

No meu percurso como educador, durante anos eu fui entrando em contato com uma vasta bibliografia sobre memória, memorização musical, até chegar no curso de doutorado onde, atraído pela psicologia da música, eu pude amadurecer esse assunto e fazer dele o objeto da minha pesquisa. Alguns conceitos da teoria da aprendizagem significativa foram úteis para fundamentar os procedimentos de memorização utilizados.

São vários os fatores que influenciam na memorização do texto musical além daqueles colocados aqui neste trabalho. Assuntos como a qualidade do sono e sua relação com a memória, a plena atenção, alimentação saudável, atividade física regular, estratégias para a administração do tempo, exercícios de relaxamento, antiginástica, técnica de Alexander (entre outras do gênero), etc. poderiam até terem sido explorados aqui. No entanto, é preciso fechar algumas janelas desse vasto intertexto no intuito de evitar que esses *links* transportassem o leitor para outras dimensões, saindo, assim, do foco principal do trabalho.

Durante a busca de uma bibliografia para fundamentação da pesquisa, eu li uma considerável quantidade de livros, alguns com propostas mais sérias e com o sentido de contribuir com a pesquisa científica, enquanto outros apresentavam um certo apelo comercial com títulos do tipo “como conseguir uma super memória”. Assim, quero compartilhar uma significativa quantidade de títulos que tive a oportunidade de ler, todo ou em parte, durante o período de busca por leituras que pudessem fundamentar e dar solidez a este trabalho. Nesse afã, grande parte dessa bibliografia acabou não se tornando uma referência citada, embora tenha sido incorporada ao meu discurso como aprendizado geral. Creio que será de grande utilidade para os que desejarem pesquisar ou se aprofundar nesse assunto. Dessa forma, essa bibliografia complementar se encontra no apêndice 7.

Quando falei, na introdução deste trabalho, que estive com o Dr. Sidarta Ribeiro no Instituto do Cérebro da UFRN, um dos braços possíveis sugeridos por ele para esta pesquisa seria a realização de imagens neurais durante as sessões de estudo no experimento com os alunos. Este procedimento serviria para detectar as áreas do cérebro que seriam ativadas durante o processo de memorização musical. É mais um leque que fica aberto para novas pesquisas a serem realizadas.

Quando passei a utilizar recursos para a memorização musical como a operacionalização das memórias nominal, visual, auditiva, analítica, etc., eu já pude vislumbrar os benefícios que esse procedimento trazia para o *performer*. No entanto, era preciso realizar um experimento testado cientificamente para dar credibilidade a essa hipótese. Com os resultados do teste, pode-se concluir que a operacionalização do método proposto é significativa para que violonistas e até outros instrumentistas o utilizem a fim de otimizar o processo de construção da performance.

Conclui-se também que a presente pesquisa se aproxima da proposta de Ausubel, uma vez que contempla os requisitos da aprendizagem significativa: os aprendizes com disposição a aprender de forma significativa e não literal (*ipsi literis*), o material potencialmente significativo (as peças estudadas) e o mecanismo de aprendizagem, que foi a operacionalização das memórias musicais. O grupo experimental, que recebeu o treinamento, teve um desempenho melhor. Isto não significa que o grupo controle, mesmo aprendendo de forma mecânica inicialmente, também não possa chegar a aprender significativamente, uma vez que, como foi visto, a aprendizagem mecânica não é uma dicotomia, e sim um *continuum* para a aprendizagem significativa.

Outra contribuição que esta pesquisa traz junto consigo é o incremento do repertório para a literatura violonística, através da provocação feita ao compositor Danilo Guanais, que resultou na composição das Três Tocatas Armoriais. Muitos foram os exemplos e recortes retirados dessa obra com a intenção de analisar o texto musical e suas consequências na performance. O texto musical foi composto dentro da estética armorial e com o propósito de provocar uma plena atenção para a sua memorização consciente. Ao se debruçar em seu estudo foi possível constatar o que outros estudos já constatarem de que tanto a velocidade e a qualidade da leitura musical quanto as escolhas de digitação também exercem um papel decisivo no processo de memorização. É uma belíssima e interessante obra que muitos músicos, especialmente os violonistas, irão ter a oportunidade de conhecer, apreciar e, assim espero, incluí-la em seus repertórios.

Enfim, tudo convergiu para a realização do experimento que teve um resultado positivo com a confirmação da hipótese. No entanto, o assunto está em aberto, e é aconselhável que outros experimentos sejam realizados.

Acredito que o trabalho trouxe uma significativa contribuição, e soma-se a tantos outros na formação de uma pesquisa em larga escala.

REFERÊNCIAS

ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. **A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória.** In: *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.

ALVAREZ, Ana. **Deu branco: um guia para desenvolver o potencial de sua memória.** São Paulo: Editora Best Seller, 2002.

AMARAL, Kleide Ferreira do. **Pesquisa em música e educação.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ANTUNES, Celso. **A memória: como os estudos sobre o funcionamento da mente nos ajudam a melhorá-la.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Como transformar informações em conhecimento.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

_____. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view.** Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2010.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey.** Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARBACCI, Rodolfo. **Educacion de la memoria musical.** 2ª ed. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1965.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso.** Tradução de Carla Dalmaz et al. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORÉM, Fausto. **Metodologias de pesquisa em performance musical no Brasil: tendências, alternativas e relatos de experiência.** In: RAY, Sonia (Org.). *Performance musical e suas interfaces.* Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 13-38.

BORTZ, Graziela. **Três aspectos da cognição na performance musical.** In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 3., 2007. Salvador, BA. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 83-88.

BRUNSTEIN, Janette; MIGUEL, Lilian Aparecida Pasquini. **Aprendizagem significativa, memorização compreensiva e funcionalidade do conhecimento: reflexões sobre casos para ensino como trabalho de conclusão de curso no ensino superior.** In: I ENCONTRO DE ENSINO PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2007, Recife. *Anais...* Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2007/ENEPO83.pdf> Acesso em: 03/06/2013.

- DELL'ISOLLA, Alberto. **Mentes geniais**. São Paulo: Universo dos Livros, 2011.
- CERQUEIRA, D. L. **Compêndio de pedagogia e da performance musical**. São Luís: Edição do Autor, 2011.
- CHEDID, Kátia A. Kühn. Neurociência na educação II. In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Orgs.). **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009. p. 185-189.
- CORRÊA, Antonio Carlos de Oliveira. **Memória, aprendizagem e esquecimento: a memória através das neurociências cognitivas**. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA: edição concisa. Editado por Stanley Sadie; editora-assistente Alison Latham; tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- DIVIDINO, Renata Queiroz; FAIGLE, Ariadne. **Distinções entre memória de curto prazo e memória de longo prazo**. Disponível em: www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/curto-longo.pdf Acesso em: 08/02/2013.
- FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Revista Nova Escola, 01 de dezembro de 2011. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em 15/12/2017.
- FLICK, Owe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOZ, Adriana. **Neurociência na educação I**. In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Orgs.). *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009. p. 169-184.
- GIL, Roger. **Neuropsicologia**. 2ª ed. Tradução de Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2007.
- GREEN, Barry; GALLWEY, W. Timothy. **The inner game of music**. New York: Doubleday, 1986. 225 p.
- GRIFFEY, Harriet. **A arte da concentração**. Tradução de Andrea Gottlieb. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.
- GROSMAN, Miriam. **Recursos técnicos para a memorização consciente do texto musical**. 1984. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. Rio de Janeiro: 1984.
- GUERRA PEIXE, César. **Prelúdio N°1**. Editora Arthur Napoleão Ltda. Rio de Janeiro 1973.
- HALPERN, Sue. **Não consigo lembrar do que esqueci: as boas notícias das pesquisas de ponta sobre a memória**. Tradução de Rosamaria Affonso. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música** – da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso de (Orgs.). **Mentes em música**. Curitiba: EDUFPR, 2010. 206 p.

IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JIMÉNEZ, Soledad Ballesteros. **Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro**. Madrid: UNED Ediciones, 2001.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica**. 2ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1987.

KARAM, Leonel; KARAM, Sandra. **Neurolinguística: como o cérebro percebe, codifica, memoriza e processa informações**. Porto Alegre: Solivros, 1995.

KATZ, Lawrence C.; RUBIN, Manning. **Mantenha seu cérebro vivo: exercícios neuróbicos para ajudar a prevenir a perda de memória e aumentar a capacidade mental**. Tradução de Patrícia Lehmann. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

KRUMHANKL, Carol L. Ritmo e altura na cognição musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 45-109.

LEVITIN, Daniel J. **This is your brain on music: the science of a human obsession**. USA: Plume, 2006.

_____. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Em busca da mente musical**. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 23-44.

_____. **Musical arts, cognition, and innate expertise**. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 3., 2007. Salvador, BA. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 21-29

LIEURY, Alain. **Memória e aproveitamento escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LISBOA, Tânia; CHAFFIN, Roger; LOGAN, Kristen Begosh & Topher. **Memorizing in Cello Playing: practice, performance and expression**. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 3., 2007. Salvador, BA. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2007.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1ª ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

MAROCO, João. **Análise estatística – com utilização do SPSS**. Lisboa: Sílabo, 2010.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MASON, Douglas J.; SMITH, Spencer Xavier. **Cuide de sua memória: tudo o que você precisa fazer para não se esquecer de nada**. Tradução de Vera Martins. São Paulo: Arx, 2006.

MISORELLI, Mari Ivone Lanfredi; PRANDO, Mirella Liberatore. **Processamento auditivo**. In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Orgs.). **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009. p. 113-123.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NÓBREGA, Ariana Perazzo da. **A música no movimento Armorial**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, 17, 2007, São Paulo. *Anais eletrônicos...* Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_APO_EMA_NEGROobrega.pdf Acesso em: 28 nov. 2017.

ORELLANA, Adriano Alexandre Rivas. **Digitação violonística – uma análise crítica e musical das transcrições de Andrés Segovia e Frank Koonce da Fuga BWV 998 de J. S. Bach**. In: II Simpósio de Violão da EMBAP, Paraná, 2008. Disponível em: www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/.../20-adriano_rivas.pdf Acesso em: 12/12/2012.

PANTANO, Telma. **Linguagem e cognição**. In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Orgs.). *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009. p. 105-111.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Orgs.). **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009.

PANTANO, Telma; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. **Introdução às neurociências**. In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Orgs.). *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009. p. 11-22.

_____. **Atenção e memória**. In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Orgs.). *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009. p. 23-35.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia**. In: *Claves*, Revista do Programa de Pós-Graduação da UFPB, Paraíba, n. 2, 2006. p. 87-98.

RAY, Sonia. **Os conceitos de EPM, potencial e interferência, inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical**. In: RAY, Sonia (Org.). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 39-64.

REIMÃO, Rubens et al. (Orgs.). **Sono & saúde: interface com a psicologia e a neurologia**. Ribeirão Preto, SP: Editora Novo Conceito, 2010.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

_____. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

RESTAK, Richard. **The naked brain: how the emerging neurociety is changing how we live, work, and love.** 1st. ed. New York: Three Rivers Press, 2006.

RINK, John. **Analysis and (or?) performance.** In: RINK, John (Org.). *Musical performance: a guide to understanding.* 8^a ed. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 35-58.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 360 p.

SANTIAGO, Diana. **Proporções nos Ponteios para piano de Camargo Guarnieri: um estudo sobre representações mentais em performance musical.** In: *Em Pauta – Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul*, v. 13, n. 20, pp. 143-185. Junho 2002.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SHOCKLEY, Rebecca Payne. **Mapping music: for faster learning and secure memory. A guide for piano teachers and students.** 2nd ed. Middleton, Wisconsin: A-R Editions, 2001.

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música.** Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina, PR: EDUEL, 2008.

_____. **The musical mind: the cognitive psychology of music.** Oxford: Clarendon Press, 1985.

SOUSA, Maria Cláudia; BRAGA, Rosana. **Potencialize sua memória.** São Paulo: Manuela Editorial, 2007.

STEIN, Erwin. **Form and performance: the art of musical interpretation analysed for the benefit of the Professional and the amateur musician.** New York: Alfred A. Knopf Publisher, 1962.

ULLOA, Mario. **Recursos técnicos, sonoridades e grafias do violão para compositores não violonistas.** 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. Salvador, BA: 2001.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Douze Études pour guitare.** Éditions Max Eschig. Paris, 1953.

WILDT, Francisco Koetz; CARVALHO, Any Raquel; GERLING, Cristina Capparelli. **O uso de mapeamento na memorização do Allegro Moderato da Sonatina n. 3 de Juan Carlos Paz: uma abordagem prática.** In: *Revista Científica*, Paraná, v.2, n.II, 2007. Disponível em: <www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/franciscowildt.pdf> Acesso em: 24/05/2012.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Tradução de Maria Madalena de Azeredo Perdigão. Biene, Suíça: Edições Pro-Música, 1970.

WILLIAMON, Aaron. **The art and Science of musical memory**. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 3., 2007. Salvador, BA. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 30-39.

_____. **Memorising music**. In: RINK, John (Org.). *Musical performance: a guide to understanding*. 8ª ed. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 113-126.

WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth. **The role of retrieval structures in memorizing music**. In: *Cognitive psychology*. v. 44, pp. 1-32. Março 2002.

WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth & VALENTINE, John. **Shifting the focus of attention between levels of musical structure**. In: *European Journal of Cognitive Psychology*, v. 14, Iss. 4, 2002.

WOLFF, Daniel. **Como digitar uma obra para violão**. Revista Violão Intercâmbio, São Paulo, n. 46, 2001. Disponível em:

<www.danielwolff.com.br/arquivos/File/Como_Digitar_Port.htm> Acesso em: 05/02/2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM O COMPOSITOR DANILO GUANAIS SOBRE AS
“TRÊS TOCATAS ARMORIAIS”

ENTREVISTA COM O COMPOSITOR DANILO GUANAIS SOBRE AS
“Três Tocatas Armoriais”

1. Qual a motivação que você teve para compor essas duas obras - “Romance do Boi da Mão de Pau” e “Poema Negro” - para violão?

A encomenda que você fez foi o elemento motivador, seguido da constatação de que isso seria uma oportunidade de ampliar meu repertório para o violão.

2. Você, sendo um compositor violonista, por que escreveu até hoje mais obras orquestrais, coral e outras de grande porte em detrimento do seu instrumento?

Dentro do conjunto de obras que compus, existe pouca coisa para violão. Isso é curioso porque o violão é o meu instrumento de formação. Acho que senti muito a responsabilidade de compor para o instrumento, acreditando que teria que fazer um bom trabalho. Com o amadurecimento, me senti à vontade para escrever numa linguagem contemporânea, sem fugir do Armorial, que é como vejo meu trabalho hoje. Então passei a ampliar o número de peças para meu instrumento com os Microestudos, peças em linguagem pós-tonal que exploram diversos aspectos técnicos do idioma violonístico, e com 3 tocatas armoriais, das quais fazem parte o Romance do Boi da Mão de Pau e o Poema Negro (o conjunto se completa com O vôo admirável do Pavão Misterioso, a terceira tocata).

3. Por que o título “Romance do Boi da Mão de Pau”? Na epígrafe você faz uma homenagem a Fabião das Queimadas. Você utilizou algum material que faz referência a algum elemento da obra dele?

O Romance tem como argumento o trabalho de Fabião das Queimadas, romanceiro. O “Romance do Boi da Mão de Pau” é um longo romance em primeira pessoa (o boi) de sua autoria. A obra foi pensada não como um trabalho que descreve o que é dito no texto, mas tenta evocar musicalmente uma atmosfera vigorosa de desafio, mas ao mesmo tempo, de deslumbre pela figura imponente do Boi da Mão de Pau.

4. Qual a forma e o que você destacaria de elementos ou técnicas musicais no “Romance do Boi da Mão de Pau”?

Uso percussivo do instrumento; rasgueado; interpretação de polifonias (destaques corretos das vozes); Leitura em sistema de duas pautas. No mais, penso que as demais questões técnicas implicadas são as tradicionalmente ligadas ao violão.

5. Quem estuda a obra “Romance do Boi da Mão de Pau” percebe logo uma linguagem idiomática. Você pensou primeiramente no instrumento ou nas ideias musicais?

Eu pensei em ambas, mas o gesto inicial da composição foi o tema que principia no compasso 30 (a melodia e o acompanhamento em duas notas alternadas). Todo o resto veio depois. O gesto inicial da obra foi pensado como uma metáfora do vigor.

6. Por que o título “Poema Negro”? Na epígrafe você faz uma referência a Augusto dos Anjos. O que motivou a sua inspiração?

O Poema Negro é expressionista, como a poesia que o inspira, de Augusto dos Anjos. No entanto, mesmo a intenção de expressar sentimentos mais íntimos é feita numa linguagem modal-tonal simples, principalmente nas seções de início e fim, uma cantilena acompanhada na região aguda.

7. Qual a forma e o que você destacaria de elementos ou técnicas musicais no “Poema Negro”?

A seção central é a tocata propriamente dita. Nela, tentei emoldurar num discurso linear, três melodias distintas e complementares (suas notas não são simultâneas). Penso que o grande desafio da obra é fazê-las “cantar” independentemente.

8. Da mesma forma, quem estuda o “Poema Negro” também percebe logo que o compositor tem intimidade com o violão. Você pensou primeiramente no instrumento ou nas ideias musicais?

Neste caso, a ideia de construir esse discurso linear-polifônico veio primeiro. A cantilena foi composta para emoldurar a seção central e propor uma forma ternária com seção central contrastante.

9. Quando eu lhe fiz a encomenda das obras – que você produziu em pouco tempo – eu lhe falei das minhas pretensões e do meu assunto da tese de doutorado junto à UFBA. Você teve alguma intenção na questão da memorização musical quando compôs as peças?

Sim. Em ambas. Penso que a técnica de memorização funciona de forma diversa e pessoal. No caso destas composições, tentei explorar formas diferentes de escritura que motivassem formas diferentes de memorização. No “Romance”, nos compassos 86 e 87, por exemplo, o “desenho” realizado pela mão esquerda é totalmente simétrico, deslocando-se de corda para corda. Nos compassos 83 e 84, o “desenho” é parcialmente simétrico, o que exige o cuidado em memorizar a diferença. Os temas que começam no 53, 67 e 114 são semelhantes, mas em tonalidades diferentes. Da mesma maneira, os compassos 142-3 do “Poema” desarticulam o padrão rítmico que foi instaurado logo antes, nos conjuntos de compassos 139-9 e 141-2, o que exige cuidado na memorização.

10. Uma análise sucinta das duas peças...

O Romance do Boi da Mão de Pau foi pensado numa estrutura livre, tipicamente usada em tocatas, mas que articula basicamente duas idéias: o motivo inicial, que desenvolve a idéia de vigor sugerida pelo argumento, e o motivo da “marcha do boi” (compasso 30 e sequência). Harmonicamente, a construção é modal-tonal, com grande liberdade para rápidas saídas não moduladas para regiões estranhas. O centro tonal está em lá menor (dórico).

O Poema Negro é composto numa estrutura em 3 partes bem definidas, com uma cantilena em Lá menor, composta nos moldes líricos e sentimentais que referem-se ao repertório romântico do instrumento, emoldurando a seção central, homogênea e contrastante pelo comportamento parcialmente minimalista e modal (lá, eólio), e pela longa extensão do pedal na dominante do modo.

11. O que mais você gostaria de destacar?

Sobre a terceira tocata, O voo admirável do Pavão Misterioso, é uma evocação ao cordel homônimo, que conheci na minha adolescência. A música não tenta descrever nenhum roteiro ou argumento, simplesmente evoca o voo do Pavão Misterioso. A tocata é construída em 3 partes, com uma seção lenta no meio. A estruturação do discurso não parte de nenhum aspecto musical, mas da repetição sistemática de um mesmo desenho, obtido com dois dedos na mesma casa em cordas diferentes, estas separadas por uma corda. A idéia de voo é dada pelo movimento predominantemente ascendente das várias seções, e tenta criar uma impressão de estar sempre reiniciando. A referência para essa composição é o Estudo 13 para piano, de Gyorgy Ligeti.

Entrevista concedida a Eugênio Lima de Souza

Obs. Fiquei sabendo da existência do terceiro movimento

"O Voo admirável do Pavão Misterioso" por ocasião da entrevista.

Obrigado, Danilo!

Eugênio Lima

Natal, Janeiro de 2013.

APÊNDICE B – Quadro com ocorrências para *feedback* do compositor

O VOO ADMIRÁVEL DO PAVÃO MISTERIOSO - Dúvidas em relação a possíveis erros

Item	Ocorrências	Status
01	1ª página, 4º sistema, 2º grupo, 1ª nota: Re ₄ - deve ser Re#.	Corrigido. O dó a seguir é natural.
02	1ª página, 4º sistema, última nota: Sol (#) – deve ser um Sol ₄ .	Corrigido
03	1ª página, 5º sistema, 2º grupo, 1ª nota: Cairia bem um # no Dó como acidente de precaução, já que vc utilizou em outras partes similares.	Ok (é 6º sistema)
04	2ª página, 1º sistema, 3º grupo: mudou o padrão da voz inferior: deveria ser Ré, Si, Ré#, Dó ₄ . Mudou por conta do Si ₄ que aparece na melodia?	Não. O padrão é o mesmo (paralelismo entre cordas 3 e 5)
05	Nesse novo “vão” que incia na 2ª página, 3º sistema, 4º grupo, cria-se um novo padrão de organização com as notas e intervalos que já vinham sendo utilizados. Inicia-se com um grupo de três colcheias Mi (6ª corda solta), Ré (quarta corda solta) e a repetição do Mi. Em seguida surge um grupo com 10 colcheias que fazem um movimento utilizando ainda as cordas 6ª e 4ª; Adiante, o mesmo desenho formado anteriormente acontece na 5ª corda alternando com a 3ª (trabalhando sempre em cordas alternadas com uma no meio sem ser utilizada). Terminado esse trecho, esperava-se que o mesmo viesse a acontecer na 4ª corda. No entanto, acontece um movimento progressivo mantendo a ideia de utilização de cordas alternadas (4ª e 2ª, 3ª e 1ª cordas). É assim mesmo?	É. A máquina é feita de metal. Ela não alça voo sempre do mesmo jeito, não.
06	Na seção central onde se observa compassos com pausas de semínima alternadas com a nota Mi (harmônico oitavado). Essas notas são pra ser cortadas na pausa ou é para deixar soando? Se for para cortar, por que não escreveu os harmônicos com a cabeça da nota preta (preenchida)?	Deve ser cortada. Não escrevi com cabeça preta porque não tinha percebido a opção “black and White Diamond” no Sibelius. Usei antes a opção “Diamond” que deixa todos brancos. Foi corrigido.
07	Conversar sobre o 2º compasso da pág. 4. Eu tenho uma solução. Será a mesma que vc pensou? Só existe uma possibilidade (sem mudança). Para mudança tenho outra sugestão.	Eu reescrevi para que ficasse como eu pensei.
08	Página 4, 4º sistema, 3º compasso: retomada da 1ª seção (A’). Observamos uma intercessão de B e A. Finda-se B e aos poucos retoma-se A’. A intenção foi essa mesmo? Deixar os harmônicos como uma reminiscência de B enquanto retoma-se A, ou esses harmônicos não foram apagados por esquecimento?	É como está mesmo.
09	Página 4, 5º sistema, 3º grupo: Cairia bem um # no Ré como acidente de precaução, já que você utilizou em outras partes similares. Esta parte equivale ao item 01, onde foi colocado da primeira vez um bequadro ao invés de um sustenido.	Idem ao item 01.
10	Página 5, 3º sistema, 4º grupo, 2ª nota: Colocar um sustenido no Sol (precaução) como no início (1ª página, 3º sistema, 4º grupo, 2ª nota).	Ok.
11	Página 5, 3º sistema, 5º grupo, 3ª nota: Colocar um bemol no Mi (precaução) como no início (1ª página, 3º sistema, 4º grupo, 3ª nota – que, no caso, é o enarmônico Ré#).	Ok.
12	Página 5, 5º sistema, 3º grupo, última nota: Colocar # no sol como acidente de precaução (como na página 2, 2º sistema, 4º grupo, última nota).	Ok.
13	Página 5, 7º (último) sistema, 3º grupo: a) 2ª colcheia – não seria um Lá bemol ao invés de um si bemol? b) 6ª colcheia – o si não seria bemol?	a) Corrigido. b) É (é o que está)

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos do Grupo Controle

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA SOBRE TÉCNICAS DE MEMORIZAÇÃO MUSICAL APLICADAS EM DUAS TOCATAS PARA VIOLÃO DO COMPOSITOR DANILO GUANAIS

GRUPO DE CONTROLE

Nome: _____ Data de Nascimento ____/____/____

Curso de graduação: _____ Nível _____

1. Antes de iniciarmos a pesquisa, você já conhecia as tocatas para violão de Danilo Guanaís?
() sim () não
2. Ter estudado essa obra foi uma referência para o seu aprendizado musical de forma:
() Negativa, trazendo muitos malefícios
() Neutra, não trazendo nenhum malefício ou benefício
() Positiva e negativa, trazendo alguns prejuízos, mas também alguns benefícios
() Positiva, trazendo muitos benefícios
Por favor, justifique a sua resposta: _____

3. Você pretende incluí-las em seu repertório?
() sim () não
Por quê? _____
4. Você tem conhecimento sobre algum tipo de processo mnemônico ou técnica para memorização consciente do texto musical? () sim () não
5. Você acha importante utilizar técnicas de memorização no estudo do repertório para que a aprendizagem seja mais eficaz? () sim () não
Por quê? _____

6. Como você faz para memorizar uma peça e quando (em que ponto do estudo) você considera que ela está pronta para a performance? _____

7. Como você se sente em relação aos itens **segurança** e **concentração** durante a sua performance musical? _____

8. Você considera importante compreender (estrutura, motivos, idéias, etc) as peças do seu repertório? () sim () não

Por quê? _____

9. Então, o que você faz para ter uma melhor compreensão sobre as peças que está estudando?

10. Gostaria de acrescentar algo que não foi contemplado nas questões anteriores?

Declaro que a minha participação na presente pesquisa foi completamente voluntária. Estou ciente de que as informações coletadas neste estudo serão vistas e analisadas apenas pelos pesquisadores responsáveis por este estudo. Os resultados poderão ser comunicados para outros pesquisadores, mas a minha identidade será mantida em sigilo.

Local e data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos do Grupo Experimental

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA SOBRE TÉCNICAS DE MEMORIZAÇÃO MUSICAL APLICADAS EM DUAS TOCATAS PARA VIOLÃO DO COMPOSITOR DANILO GUANAIS GRUPO EXPERIMENTAL

Nome: _____ Data de Nascimento ____/____/____

Curso de graduação: _____ Nível _____

1. Antes de iniciarmos a pesquisa, você já conhecia as Tocatas para violão de Danilo Guanis?
() sim () não
2. Você já tinha conhecimento sobre as técnicas de memorização trabalhadas nesse experimento e já havia aplicado-as sistematicamente em alguma outra obra? () sim () não
3. Em sua opinião, a aplicação das técnicas utilizadas (memórias nominal, visual, analítica, cinestésica e mapa mental) foi uma referência para o seu aprendizado musical de forma:
() Negativa, trazendo muitos malefícios
() Neutra, não trazendo nenhum malefício ou benefício
() Positiva e negativa, trazendo alguns prejuízos, mas também alguns benefícios
() Positiva, trazendo muitos benefícios
Por favor, justifique a sua resposta: _____

4. Agora que você participou da pesquisa no grupo experimental, sente alguma diferença em sua performance? De que maneira? _____

5. Depois de sua participação no experimento e, após vivenciar a aplicação de técnicas para a memorização consciente do texto musical, o que você diria em relação aos itens **segurança e concentração** durante a sua performance musical? _____

6. As atividades desenvolvidas na pesquisa ajudaram de alguma forma no que diz respeito à **compreensão** geral das peças envolvidas na pesquisa? () sim () não
Como? _____

7. Você pretende continuar utilizando essas técnicas de memorização na aprendizagem de novas obras que você vai estudar?

() sim () não

Por quê? _____

8. Você pretende incluir em seu repertório as peças de Danilo estudadas na pesquisa?

() sim () não

Por quê? _____

9. A construção de um “mapa mental” como foi proposto em nossa pesquisa, “tocando a obra mentalmente” tem a finalidade de averiguar se o texto musical está eficaz e significativamente memorizado. Identificando algumas lacunas, deve-se recorrer à partitura para sua melhor fixação. Ao percorrer toda a peça (tocando ou “imaginando”), vamos dando ênfase ao que selecionamos para evidenciar em cada parte (seja a memória nominal, visual, analítica, cinestésica, relações com a parte física do instrumento, etc.) A utilização desse procedimento trouxe alguma alteração que possa se constatar alguma mudança no rendimento do seu aprendizado (cognição) e conseqüentemente uma melhora em sua performance musical (habilidade)? Justifique.

10. Gostaria de acrescentar algo que não foi contemplado nas questões anteriores?

Declaro que a minha participação na presente pesquisa foi completamente voluntária. Estou ciente de que as informações coletadas neste estudo serão vistas e analisadas apenas pelos pesquisadores responsáveis por este estudo. Os resultados poderão ser comunicados para outros pesquisadores, mas a minha identidade será mantida em sigilo.

Local e data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE E – Ficha para avaliação dos alunos pelos professores com instruções e critérios de avaliação

Instruções e critérios de avaliação

- 16 alunos participaram e completaram essa fase do experimento, sendo 8 do Grupo Experimental e 8 do Grupo de Controle.
- A sequência de apresentação foi colocada em DVD por ordem alfabética, sem identificar a que grupo cada aluno pertence.
- As performances apresentadas correspondem ao resultado da “quarta sessão” de um total de seis gravadas com os alunos participantes.
- Cada avaliador deverá atribuir uma nota de 0 a 10 para a Performance Geral de cada aluno, observando os critérios abaixo;
- Também deverão ser atribuídos níveis de 1 a 5 para os aspectos Segurança, Concentração e Compreensão Musical, de acordo com os níveis discriminados abaixo.
- Por fim, cada professor avaliador formará o seu ranking, dispondo os nomes dos alunos participantes na respectiva tabela, de acordo com a sua colocação atribuída.

<i>Crítérios para a avaliação da Performance Geral</i>	
NOTAS	
8,6 a 10	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização fluente; • Precisão rítmica e sonoridade clara; • Execução integral da peça (ou trecho proposto) realizada com sucesso; • Performance geral com ótima musicalidade e expressividade.
7,0 a 8,5	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização fluente, com raras hesitações; • Precisão rítmica e sonoridade clara na maior parte da apresentação. • Execução integral da peça (ou trecho proposto) com erros ocasionais. • Performance geral com boa musicalidade e expressividade.
5,0 a 6,9	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização regular, quase fluente, mas, por vezes, hesitante; • Ritmo e sonoridade razoáveis. • Execução integral da peça (ou trecho proposto) com algumas lacunas e/ou erros; • Performance geral regular, mas apresentando sinais de musicalidade e expressividade.
3,6 a 4,9	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização irregular e descontinuada; • Ritmo impreciso e sonoridade obscura, salvo raros bons momentos; • Execução da peça (ou trecho proposto) com lacunas e/ou erros constantes; • Performance geral irregular.
2,1 a 3,5	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização falha com voltas e/ou interrupções; • Ritmo impreciso e sonoridade pobre na maior parte da performance. • Execução incompleta; trechos executados com muitos erros e lacunas. • Performance geral muito comprometida e prejudicada por erros constantes.
0 a 2,0	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco ou nenhum rendimento.

<i>Níveis de Segurança e Concentração na performance</i>		
Nível	<i>SEGURANÇA</i>	<i>CONCENTRAÇÃO</i>
5	Demonstra <i>Ótima segurança</i> na performance	Demonstra <i>Ótima concentração</i> na performance
4	Demonstra <i>Boa segurança</i> na performance	Demonstra <i>Boa concentração</i> na performance
3	Demonstra <i>Regular segurança</i> na performance	Demonstra <i>Regular concentração</i> na performance
2	Demonstra <i>insegurança</i> na performance	Demonstra <i>abstração</i> na performance
1	Demonstra <i>muita insegurança</i> na performance	Demonstra <i>muita abstração</i> na performance

<i>Níveis de demonstração de compreensão musical da obra</i>				
Ótimo = 5	Bom = 4	Regular = 3	Ruim = 2	Insuficiente = 1

PESQUISA SOBRE MEMORIZAÇÃO MUSICAL
FICHA PARA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NA PERFORMANCE DA PEÇA
“POEMA NEGRO” DO COMPOSITOR DANILO GUANAIS

(Instruções e critérios de avaliação em anexo)

Sujeito	Nome	Performance Geral	Segurança	Concentração	Compreensão Musical
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

Ranking – Colocar em ordem (como em um concurso) do 1º ao 16º lugar.

Ordem	Nome
1º	
2º	
3º	
4º	
5º	
6º	
7º	
8º	
9º	
10º	
11º	
12º	
13º	
14º	
15º	
16º	

Avaliador: _____

Local: _____ e data: _____.

APÊNDICE F – Questionário para sondagem de professores aplicam métodos de memorização musical com seus alunos

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA SOBRE MEMORIZAÇÃO MUSICAL

Nome: _____

Instituição de ensino: _____

1. Quando um aluno seu estuda e apronta uma peça para execução, você procura saber de que forma ele a memorizou? () sim () não

2. Você interfere de algum modo nesse processo? () sim () não

Em caso positivo, como? _____

3. Você aplica sistematicamente algum método ou técnica de memorização para si e para os alunos?

() sim () não

a) Quais?

b) De que forma? _____

4. Você acredita que vivenciar e aplicar técnicas para a memorização consciente do texto musical interfere nos itens **segurança** e **concentração** na performance musical?

() sim () não

Por quê? _____

5. Se desejar, por favor, acrescente algo sobre o tema que não foi abordado nas questões anteriores.

THE QUESTIONNAIRE SURVEY ON MUSICAL MEMORIZATION

Name:

Educational institution:

1. When a student from your class studies and ready a piece for execution, you seek to know how he memorized? () Yes () no

2. Do You interfere in any way in this process? () Yes () no
If so, how?

3. Do you apply systematically any method or technique of memorization for himself and for students from your class? () Yes () no

a) What?

b) How?

4. Do you believe that experience and apply techniques for memorizing musical text conscious interfere with concentration and safety items or help in any way in the construction of musical performance?

() Yes () no

Why?

5. If desired, please add something about the topic that hasn't been covered in previous issues.

APÊNDICE G – SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA PARA PESQUISAS

AAMODT, Sandra; WANG, Sam. *Bem-vindo ao seu cérebro: porque perdemos as chaves do carro, mas nunca esquecemos como se dirige e outros enigmas do comportamento cotidiano*. Tradução de Mirtes Frange de Oliveira Pinheiro. São Paulo: Cultrix, 2009. 256 p.

ALVAREZ, Ana. *Deu branco: um guia para desenvolver o potencial de sua memória*. São Paulo: Best Seller, 2002. 111 p.

ALVES, Renato. *Os 10 hábitos da memorização: desenvolva uma memória de elefante*. São Paulo: Gente, 2009. 108 p.

ARAÚJO, Adriana de. *Treinamento prático de memorização*. São Paulo: Digerati, 2008. 112 p.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; RAMOS, Danilo (Orgs.). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: UFPR, 2015. 272 p.

ARMADILHAS da percepção. *Revista Mente e Cérebro – Edição Especial*, São Paulo, n. 16, Duetto, s.d.

AUSUBEL, David P. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2010. 216 p.

BLANCO, Gisela. Esquecer para lembrar. *Revista Super Interessante*, São Paulo, ano 23, n. 4, p. 50-61, Abril, 2009.

BROTHERS, Joyce; EAGAN, Edward P. F. *Como desenvolver a memória: método revolucionário para aprimorar a memória em 10 dias*. Tradução de Ronaldo Sérgio de Biasi. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1957. 262 p.

CHOPRA, Deepak; TANZI, Rodolph E. *Super cérebro: como expandir o poder transformador da sua mente*. Tradução de Bianca Albert, Eliana Rocha, Rosane Albert. São Paulo: Alaúde, 2013. 344p.

CHUECKE, Zelia (Org. e Tradução). *Leitura, escuta e interpretação*. Curitiba: EDUFPR, 2013. 236 p.

CORRÊA, Antenor Ferreira (Org.). *A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar*. Brasília: UnB, 2015. 337 p.

CURY, Augusto. *O Código da inteligência: a formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Ediouro, 2008. 240 p.

DELL'ISOLA, Alberto. *Mentes geniais*. São Paulo: Universo dos Livros, 2011. 320 p.

DESPINS, Jean-Paul. *La música y el cerebro*. Traducción de María Renata Segura. 4ª ed. Barcelona: Gedisa, 2001. 146 p.

FORSYTH, Patrick. *30 minutos... antes de uma apresentação*. Tradução de Henrique Amat Rêgo Monteiro. São Paulo: Clio, 2000. 68 p.

GEDIMAN, Corinne L.; CRINELLA, Francis M. *Deixe seu cérebro em forma*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Sextante, 2008. 272 p.

GIL, Roger. *Neuropsicologia*. Tradução de Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 2ª ed. São Paulo: Santos, 2005. 316 p.

GRIFFEY, Harriet. *A arte da concentração*. Tradução de Andrea Gottlieb. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010. 304 p.

GROSMAN, Miriam. *Recursos técnicos para a memorização consciente do texto musical*. 1984. 83 f. Memória de Recital (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1984.

HALPERN, Sue. *Não consigo lembrar do que esqueci: as boas notícias das pesquisas de ponta sobre a memória*. Tradução de Rosamaria Affonso. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008. 288 p.

HANH, Thich Nhat. *Momento presente, momento maravilhoso*. Tradução de Maria Alda Xavier Leoncio e Odete Lara. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. 80 p.

JIMÉNEZ, Soledad Ballesteros. *Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001. 370 p.

KARAM, Leonel; KARAM, Sandra. *Neurolinguística: como o cérebro percebe, codifica, memoriza e processa informações*. Porto Alegre: Solivros, 1995. 126 p.

KATZ, Lawrence C.; RUBIN, Manning. *Mantenha o seu cérebro vivo: exercícios neuróbicos para ajudar a prevenir a perda de memória e aumentar a capacidade mental*. Tradução de Patrícia Lehmann. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 160 p.

LEVITIN, Daniel J. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 364 p.

LEVITIN, Daniel J. *This is your brain on music: the science of a human obsession*. U.S.A.: Plume Book, 2006. 322 p.

LIEURY, Alain. *Memória e aproveitamento escolar*. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, Sonia Albano de (Org.). *Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, 2006. 128 p.

LONGONI, Anna M. *A memória: nós somos o que lembramos e o que esquecemos*. Tradução de Débora de Souza Balancin. São Paulo: Loyola, 2003. 176 p. (Coleção Para saber mais; 7).

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. 1ª ed. São Paulo Som, 2012. 316 p.

MASINI, Elcie F. Salzano; PEÑA, Maria de los Dolores J. (Orgs.) *Aprendendo significativamente: uma construção colaborativa em ambientes de ensino presencial e virtual*. São Paulo: Vetor, 2010. 232 p.

MELLO, Claudia Berlim de; MIRANDA, Mônica C.; MUSZKAT, Mauro (Orgs.). *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. 1ª ed. São Paulo: Mememória nominalon, 2005. 248 p.

MENTE, cérebro e arte. *Revista Mente e Cérebro – Edição Especial*, São Paulo, n. 17, Duetto, s.d.

MORAES, Alberto Parahyba Quartim de. *O livro do cérebro, 2: sentidos e emoções*. Tradução de Frances Jones. São Paulo: Duetto, 2009. 72 p.

MORAES, Alberto Parahyba Quartim de. *O livro do cérebro, 3: memória, pensamento e consciência*. Tradução de Frances Jones. São Paulo: Duetto, 2009. 72 p.

NEWTON JÚNIOR, Carlos. Ariano Suassuna: do ensaio ao Almanaque. In: SUASSUNA, Ariano. *Almanaque Armorial*. p. 7-13. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

O'BRIEN, Dominic. *Memória brilhante semana a semana: 52 formas de memorizar informações com facilidade e não esquecer mais*. Tradução de Ana Carolina Mesquita. São Paulo: Publifolha, 2006. 176 p. (Coleção semana a semana).

ORTON, J. Louis. *Como conquistar uma supermemória*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 148 p.

PENNA, Antonio Gomes. *Introdução à aprendizagem e memória*. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 168 p. (Introdução à psicologia).

PROVOST, Richard. *The art & technique of practice*. San Francisco, CA: Guitar Solo Publication, 1992.

_____. *The art & technique of performance*. San Francisco, CA: Guitar Solo Publication, 1994.

RAY, Sonia (Org.). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Vieira, 2006. 147 p.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak, 2009. 160 p.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. 144 p.

RESTAK, Richard. *The naked brain: how to emerging neurosociety is changing how we live, work, and love*. New York: Three Rivers Press, 2006. 258 p.

ROSENFELD, Israel. *A invenção da memória: uma nova visão do cérebro*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. 256 p.

SACKS, Oliver. *Musicophilia: tales of music and the brain*. New York: Vintage, 2008. 428 p.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2008. 96 p.

SCHELP, Diogo. A conquista da memória. *Revista Veja*, São Paulo, ano 43, n. 3, p. 78-87, Abril, 13 jan. 2010.

SIMMS, Steve. *Aeróbica mental: exercícios mentais para ser sempre feliz*. Tradução de Regina Drummond. São Paulo: Madras, 1999. 100 p.

SOUSA, Maria Cláudia. *Potencialize sua memória*. Consultoria Paulo Henrique Ferreira Bertolucci. São Paulo: Manuela, 2007. 72 p.

STICKGOLD, Robert; ELLENBOGEN, Jeffrey. Dormir e lembrar. *Revista Mente e Cérebro*, São Paulo, ano XVI, n. 191, p. 30-37, Duetto, 2008.

TEIXEIRA, João de Fernandes. *Filosofia do cérebro*. São Paulo: Paulus, 2012. 96 p.

TSIEN, Joe Z. O código da memória. *Scientific American Brasil*, São Paulo, ano 6, n. 63, p. 40-47, Duetto Editorial, 2007.

WEISS, Donald. *Aumente o poder de sua memória*. Tradução de Fernando Martins. São Paulo: Nobel, 1990. 96 p.

WILLIAMON, Aaron; COIMBRA, Daniela. (Orgs.). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007*. Portugal: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC), 2007. 399 p.

ANEXOS

ANEXO A – “TRÊS TOCATAS ARMORIAIS” DE DANILO GUANAIS – CAPA

Danilo Guanais

Três Tocatas Armoriais

Para Violão Solo

- I – Romance do Boi da Mão de Pau
- II – Poema Negro
- III – O Voo Admirável do Pavão Misterioso

Dedicadas a Eugênio Lima de Souza

Natal, agosto de 2012

ANEXO B – “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – Romance do Boi da Mão de Pau

Para Eugênio Lima de Souza

Romance do Boi da Mão de Pau (tocata)

*"Me caçaram toda a tarde
e não me puderam achar.
Quando foi ao pôr-do-sol
pegaram a se consultar.
Na chegada da casa
que história iam contar..."*

Fabião das Queimadas

Danilo Guanais
Natal, setembro de 2011

Solene e decidido

Violão EADGBE

mf percussão no tampo mp mf mp p f mf f mf

6

13

18

24

poco rall... a tempo

2

30

Musical notation for measures 30-36. The right hand plays a continuous eighth-note pattern with slurs and accents. The left hand is mostly silent, with a few notes at the end of the system.

37

agressivo *ff*

Musical notation for measures 37-41. The right hand plays a complex eighth-note pattern with slurs and accents. The left hand is mostly silent.

42

mf *mp* *mp* *f*

Musical notation for measures 42-47. The right hand has slurs and accents. The left hand plays a rhythmic pattern of eighth notes with slurs and accents. A triplet is marked in measure 46.

48

mf *f* *mf* *p*

Musical notation for measures 48-55. The right hand has slurs and accents. The left hand has slurs and accents. A triplet is marked in measure 50.

56

f *poco accel...* *poco rall...*

Musical notation for measures 56-61. The right hand has slurs and accents. The left hand has slurs and accents. Triplet markings are present in measures 59-61.

62

a tempo *mp* *p*

Musical notation for measures 62-68. The right hand has slurs and accents. The left hand has slurs and accents. Triplet markings are present in measures 63-65.

Guanais: Romance do Boi da Mão de Pau

3

68

74

80 *accel...* *rall...*

86 *accel...* *rall...- P* *pp a tempo*

94 *p* *f* *vigoroso*

100 *ff*

Detailed description of the musical score: The score is for a single melodic line in 8/8 time. It consists of six systems of music. The first system (measures 68-73) features a series of eighth-note patterns with various ornaments (circled numbers 3, 5, 3, 5). The second system (measures 74-79) continues with similar patterns, including a triplet (3) and a fourth-note group (4). The third system (measures 80-85) includes dynamic markings *accel...* and *rall...*. The fourth system (measures 86-93) features a wide range of dynamics from *pp* to *P*, with *pp a tempo* and *rall...* markings. The fifth system (measures 94-99) includes a piano (*p*) dynamic, a fortissimo (*f*) dynamic, and a *vigoroso* marking, along with a 4-measure ornament. The sixth system (measures 100-105) features a fortissimo (*ff*) dynamic and a 4-measure ornament.

4

Guanais: Romance do Boi da Mão de Pau

106

rall... *fff a tempo* *mf*

110

fff *mf poco rall* *p*

116

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

122

pp *mp* *p*

129

mp

134

p *pp*

ANEXO C – “TRÊS TOCATAS ARMORIAIS” DE DANILO GUANAIS – POEMA NEGRO

Para Eugênio Lima de Souza

Poema Negro
(tocata)

Depois de uma leitura de Augusto dos Anjos

Daniilo Guanais
Natal, out-nov 2011

Violão

Com sentimento

$\text{♩} = 70$

p

6

accel. *f* *a tempo* *accel.*

p subito mp

10

$\text{♩} = 70$

a tempo *accel.* *rit.* *p*

p subito mp

14

mf *poco accell* *mf* *rit.*

20

mf *poco accell* *rit.* *p*

2

25

mp

31

$\text{♩} = 120$
3 0 2 3 0 2
mp Enérgico e preciso

37

43

48

53

mf

59

65

70

p

Guanais: Poema Negro

76

81

87

92

98

4 Guanais: Poema Negro

103

108

113

118

123

128

133

137

Guanais: Poema Negro

142 *quase pa--ran--do* $\text{♩} = 70$
molto rall... *p*

148 *mf* *poco accell* *poco accell* *rit...*
mf *rit... mf*

154 *p* *mp*

160

164 *p*

ANEXO D – “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – O Vôo Admirável
do Pavão Misterioso

Para Eugênio Lima de Souza

O vôo admirável do Pavão Misterioso
(*tocata*)

Danilo Guanais
Natal, maio de 2012

O mais rápido possível

Violão solo

mp *f*

mp

p

ff subito pp

ff subito pp

f

p *subito f*

2

This page of musical notation consists of nine staves of music, likely for a piano. The notation includes various dynamics and fingering instructions:

- Staff 1:** Features a complex melodic line with many accidentals and slurs. Dynamics include *ff* (fortissimo) and *mp* (mezzo-piano). Fingering numbers 2, 3, 4, 5, and 6 are present.
- Staff 2:** Continues the melodic line with slurs and accents. Dynamics include *mp* and *f* (forte). Fingering numbers 2, 3, 4, and 5 are present.
- Staff 3:** Shows a change in dynamics to *mp*.
- Staff 4:** Features a melodic line with a dynamic of *f*.
- Staff 5:** Includes a dynamic marking of *ff subito pp* (fortissimo subito pianissimo), indicating a sharp contrast.
- Staff 6:** Continues with a dynamic of *f* and includes fingering numbers 4, 5, and 6.
- Staff 7:** Features a melodic line with a dynamic of *ff*.
- Staff 8:** Includes a dynamic marking of *subito pp* and a dynamic of *f*.
- Staff 9:** Ends with a dynamic of *ff* and includes fingering numbers 4, 5, and 6.

Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

3

mf

fff

ff

rit. ♩ = 80

a tempo *p*

harm 12

mp

4

Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

The first system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a series of rhythmic patterns, primarily quarter notes with stems pointing down, some with accents. The lower staff is in bass clef and features complex chords with many notes, some beamed together, and a large fermata over the final two measures.

The second system continues the musical notation. The upper staff has rhythmic patterns similar to the first system. The lower staff has complex chords and a fermata over the final two measures.

The third system continues the musical notation. The upper staff has rhythmic patterns. The lower staff has complex chords and a fermata over the final two measures.

The fourth system continues the musical notation. The upper staff has rhythmic patterns. The lower staff has a fermata over the first two measures, followed by the marking "accel." and a series of notes.

The fifth system consists of a single treble staff with the marking "tempo I" above it, followed by a series of notes.

Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

5

The musical score is written in treble clef and consists of seven staves. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The score includes various dynamic markings and performance instructions:

- Staff 1: *ff subito pp*
- Staff 2: *f* (with circled numbers 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100)
- Staff 3: *ff subito pp* (with *f* at the end)
- Staff 4: *p subito f* (with *f* at the end)
- Staff 5: *f* (with *p* at the end)
- Staff 6: *mf*
- Staff 7: *ff*

The score features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are also some specific performance markings such as *v* (accents) and *mf* (mezzo-forte).

6

Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

Guanais: Romance do Boi da Mão de Pau

3

68 *p i* *m* *a* *p i* *m* *a*

74 *p i* *m* *a* *i* *p i p i p i*

80 *p i p i p i* *a m i* *m a m* *a* *a m i a m i* *a m i a m i* *a m i p p p*
accel... *rall...*

86 *p* *i m a* *a* *p m i m i m*
accel... *rall...- P* *pp a tempo*

94 *a* *m a m a* *1/2C1* *1/2CIII* *1/2CV* *i m* *a* *vigoroso* *1/2CII* *m*
p *p* *p* *f* *i p i p i* *p i*

100 *a* *1/2CII* *m* *a* *i* *a* *m* *i* *p i p i p i* *p i p i p i*

ANEXO F – “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – Poema Negro –
com Digitação de Eugênio Lima

Para Eugênio Lima de Souza
Poema Negro
(*tocata*)

Digitação: Eugênio Lima *Depois de uma leitura de Augusto dos Anjos* Danilo Guanais
Natal, out-nov 2011

Com sentimento

Violão

$\text{♩} = 70$ 1/2CI

6 10 14 20

p *mp* *p subito* *mp* *p* *mf* *p* *mf* *p*

accel. *a tempo* *accel.* *rit.* *a tempo* *accel.* *rit.*

1/2CIII 1/2CVIII 1/2CIII 1/2CIII

2

25 *mp* CV *p* *mp* *a* *m* *i* *a* *m* CV *a* *m* *i* *a* *m* CIII

31 *mp* *Enérgico e preciso* *i a m* $\text{♩} = 120$

37 *p a m*

43 *p a m* *i a m*

48 *p a m*

53 *p a m i a m i a m* *mf* *i a m* *p a m*

59 *i a m*

65

70 *i a m i a m* *i a m*

Guanais: Poema Negro

3

76

1/2CIX

p a i p a i p a m p a i p

④ ③ ② ①

Detailed description: This system contains measures 76 to 80. The music is in 2/4 time with a common key signature. The upper staff features a melodic line with slurs and accents, while the lower staff provides a harmonic accompaniment. A bracket labeled '1/2CIX' spans measures 76-80. Fingerings are indicated by numbers 1-4. Circled numbers 1-4 are placed below the notes in measures 76, 77, 78, and 79 respectively. The lyrics 'a i p a i p a m p a i p' are written below the notes.

81

1/2CIX

Detailed description: This system contains measures 81 to 85. The music continues with a similar melodic and harmonic structure. A bracket labeled '1/2CIX' spans measures 81-85. The lower staff has rests in measures 81 and 82.

87

1/2CV

p a m i a m i a m i a m i

④ ③ ② ①

Detailed description: This system contains measures 87 to 91. The music features a melodic line with slurs and accents. A bracket labeled '1/2CV' spans measures 87-91. The lyrics 'a m i a m i a m i a m i' are written below the notes. Circled numbers 1-4 are placed below the notes in measures 87, 88, 89, and 90 respectively.

92

1/2CV

p a m i a m i a m i a m i

④ ③ ② ①

Detailed description: This system contains measures 92 to 97. The music continues with a similar melodic and harmonic structure. A bracket labeled '1/2CV' spans measures 92-97. The lyrics 'a m i a m i a m i a m i' are written below the notes. Circled numbers 1-4 are placed below the notes in measures 92, 93, 94, and 95 respectively.

98

④ ③ ② ①

p m i a m i a m i a m i

Detailed description: This system contains measures 98 to 102. The music continues with a similar melodic and harmonic structure. Circled numbers 1-4 are placed below the notes in measures 98, 99, 100, and 101 respectively. The lyrics 'm i a m i a m i a m i' are written below the notes.

4 Guanais: Poema Negro

103

108

113

118

123

128

133

137

$\frac{1}{2}$ = Operador de execução - Tocar as duas notas com o dedo indicador. $\frac{a}{2}$ = Operador de execução - Tocar as duas notas com o dedo anelar.

Guanais: Poema Negro

5

142 *quase pa--ran--do*
molto rall... $\text{♩} = 70$ *p*

148 *mf* *poco accell* *poco accell* *rit...*
mf *rit... mf*

154 *p* *mp*

160

164 *p*

ANEXO G – “Três Tocatas Armoriais” de Danilo Guanais – O Vôo Admirável do Pavão Misterioso – com Digitação de Eugênio Lima

Para Eugênio Lima de Souza

O vôo admirável do Pavão Misterioso
(tocata)

Digitação: Eugênio Lima

Danilo Guanais
Natal, maio de 2012

O mais rápido possível

Violão solo

The musical score consists of ten staves of music. It begins with the instruction "O mais rápido possível" (as fast as possible) and "Violão solo". The notation includes various dynamic markings such as *mp*, *f*, *p*, *mp*, *p*, *ff*, *subito pp*, *subito f*, and *p*. There are also performance instructions like "C III", "C II", "C I", "1/2 C I", "1/2 C II", and "1/2 C I". The score features intricate rhythmic patterns, including triplets and sixteenth-note runs, and includes fingering numbers (1-4) and circled numbers (1-4) indicating specific techniques or fingerings. The piece concludes with a final *p* dynamic marking.

2

Annotations in the score include:
- Dynamics: *p*, *m*, *ff*, *mp*, *subito pp*, *f*.
- Chord symbols: *C I*, *1/2C IV*, *1/2C V*, *1/2C I*, *1/2C Ia*, *1/2C II*, *1/2C I*.
- Fingering: Numbers 1-5 are placed below notes to indicate fingerings.
- Articulation: Slurs, accents, and breath marks are used throughout the piece.

Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

3

mf

p

CI CII CIII CII CI CII CIII CII CIV CV

ff

ff

rit. $\text{♩} = 80$

a tempo p

harm 12

mp

m

4

Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

The musical score is divided into six systems. Each system consists of a treble clef staff with rhythmic markings (vertical lines with stems) and a grand staff (treble and bass clefs) with complex melodic and harmonic lines. The piece includes dynamic markings like 'p' and 'i', and performance instructions such as 'accel.' and 'tempo I'. The notation features many slurs, ties, and fingerings.

accel.

tempo I

p p m p p i p m p i p

Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

5

The musical score consists of seven staves of music, primarily in treble clef. The notation includes various dynamics, articulations, and performance markings.

- Staff 1:** Starts with a *ff* dynamic, followed by a *subito pp* dynamic. The music features a complex, multi-measure rest.
- Staff 2:** Contains several multi-measure rests labeled with circled numbers 1 through 5. The dynamic is *f*.
- Staff 3:** Begins with a *ff* dynamic, followed by *subito pp*, and ends with a *f* dynamic. It includes a *v* (accents) marking.
- Staff 4:** Starts with a *p* dynamic, followed by *subito f*. It features several *v* markings and a slur.
- Staff 5:** Continues the melodic line with *v* markings and a slur.
- Staff 6:** Labeled with Roman numerals *CI*, *CII*, and *CIII* above the staff. The dynamic is *mf*.
- Staff 7:** Starts with a *ff* dynamic and includes a *tr* (trill) marking.

Guanais: O vôo admirável do Pavão Misterioso

Musical staff 1: Treble clef, key signature of two flats. The staff begins with a dynamic marking 'v' and contains a series of eighth notes, some beamed together, with various accidentals.

Musical staff 2: Treble clef, key signature of two flats. The staff begins with a dynamic marking 'fff' and contains a series of eighth notes, some beamed together, with various accidentals.

Musical staff 3: Treble clef, key signature of two flats. The staff begins with dynamic markings 'm', 'a', 'm' and contains a series of eighth notes, some beamed together, with various accidentals.

Musical staff 4: Treble clef, key signature of two flats. The staff begins with dynamic markings 'p', 'a', 'i' and contains a series of eighth notes, some beamed together, with various accidentals. It ends with a dynamic marking 'fff'.

ANEXO H – “Romance do Boi da Mão de Pau” – Cordel de Fabião das Queimadas (1848-1928) e Fabião Hermenegildo Ferreira da Rocha

1	2	3
Vou puxar pelo juízo Para saber-se quem sou Prumode saber-se dum caso Talqual ele se passou Que é o boi liso vermelho O Mão de Pau corredor	Desde em cima, no sertão Até dentro da capitá Do norte até o sul Do mundo todo em gerá Em adjunto de gente Só se fala em Mão de Pau	Pois sendo eu um boi manso Logrei a fama de brabo Dava alguma corridinha Por me ver aperriado Com chocalho no pescoço E além disto algemado...
4	5	6
Foi-se espalhando a notícia Mão de Pau é valentão Tando eu enchocalhado Com as algemas nas mãos Mas nada posso dizer Que preso não tem razão	Sei que não tenho razão Mas sempre quero falá Porque além d’eu estar preso Querem me assassinar Vossamercês não ignorem A defesa é naturá...	Veio cavalos de fama Pra correr ao Mão de Pau Todos ficaram comido De espora e bacalhau... Desde eu bezerro novo Que tenho meu gênio mau
7	8	9
Na serra de Joana Gomes Fui eu nascido e criado Vi-me a morrer de sede Mudei-me lá pro Salgado Daí em vante os vaqueiro Me trouveram atroleado...	Me traquejaram na sombra Traquejavam na comida Me traquejavam nos campo Traquejavam nas bebida Só Deus terá dó de mim Triste é a minha vida	Tudo quanto foi vaqueiro Tudo me aperriou Abaixo de Deus eu tinha Fabião a meu favor Meu nego, chicota os bichos... Aqueles pabuladô...
10	11	12
Pegaram a me aperiari Fazendo brabo estrupiço Fabião na casa dele Esmiuçando por isso Mode no fim da batalha Pudê fazê o serviço...	Tando eu numa maiada Numa hora d’amei-dia Que quando me vi chegá Três vaqueiro de enxurria Onde seu José Joaquim Este me vinha na guia	Chegou-me ali de repente O cavalo Ouro Preto E num instante pegou-me Num lugá até estreito Se os outros tiveram fama Deles não vi o proveito...
13	14	15
Ali fui enchocalhado Com as algemas na mão Butado por Chico Luca E o Raimundo Girão E o Joaquim Silvestre Mandado por meu patrão	Aí eu me levantei Saí até choteando Porque eu tava peiado Eles ficaram mangando Quando foi daí a pouco Andava tudo aboiando...	Me caçaram toda a tarde E não me puderam achar Quando foi ao pôr-do-sol Pegaram a si consultar Na chegada de casa Que história iam contar
16	17	18
Quando foi no outro dia Se juntaram muita gente – Só pra dá desprezo ao dono Vamos beber aguardente... Pegaram a si consultar Uns atrás, outro aguenta...	Procurei meus pasto veio A serra de Joana Gome Não venho mais no Salgado Nem que eu morra de fome Pru que lá aperriou-me Tudo o que foi de home...	Prefiro morrer de sede Não venho mais no Salgado No tempo em que tive lá Vivi muito aperriado Eu não era criminoso Porém saí algemado
19	20	21
Me caçaram muito tempo Ficaram desenganado	Quando foi com quatro mês Um droga dum caçadô	Foi dizê a meu sinhô – Eu vi a Mão de Pau na serra -

E eu agora de meu Lá na serra descansado... Acabo de muito tempo Vi-me muito agoniado	Andando lá pulos matos Lá na serra me avistou Correu depressa pra casa Dando parte a meu sinhô	Daí em diante os vaqueiro pegaro a mi fazê guerra Eu não sei que hei de fazê Para vivê nesta terra...
22 Veio logo o Vasconcelos No cavalo "Zabelinha", Veio disposto a pegar-me Pra ver a fama que eu tinha Mas não eu pra eu buli Na panela das meizinha...	23 Sei que tô enchocalhado Com as argemas na mão Mas esses cavalos mago Enfio dez num cordão Mato cem duma carreira Deixo estirado no chão...	24 Quando foi no outro dia Veio Antônio Serafim Meu sinhô Chico Rodrigue Isso tudo contra mim... Vinha mais muito vaqueiro Só pro-mode dá-me fim
25 Também vinha nesse dia Sinhô Raimundo Xexéu Este passava por mim Nem me tirava o chapéu Estava correndo a toa Deixei-o indo aos boléus	26 Foram pro mato dizendo O Mão de Pau vai a peia Se ocuparo neste dia Só em comê mé-de-abeia Chegaro em casa de tarde Vinham de barriga cheia	27 Neste dia lá no mato Ao tirá duma <i>amarela</i> Ajuntaram-se eles todo Quase qui brigam mor-dela Ficaram todos breados Oios, pestana e capela...
28 Quem vinhé a mim percure Um cavalo com sustança Ind'eu correndo oito dia As canela não me cansa Só temo a cavalo gordo E vaqueiro de fiança...	29 Eu temia ao <i>Cubiçado</i> De Antônio Serafim Pra minha felicidade Este morreu, levou fim Fiquei temendo o <i>Castanho</i> Do sinhô José Joaquim	30 Mas peço ao José Joaquim Se ele vier no <i>Castanho</i> Vigi não faça remô Qu'eu pra corrê não me acanho Nem quero atrás de mim De fora vaqueiro estranho
31 Logo obraram muito mal Em correr pro Trairi Buscar vaqueiro de fora Pra comigo divirti Tendo eu mais arreceio Dos cabaras do Potengi	32 Veio Antônio Rodrigues Veio Antônio Serafim Miguel e Gino Viana Tudo isto contra mim Ajuntou-se a tropa toda Na casa do José Joaquim	33 Meu sinhô Chico Rodrigues É quem mais me aperriava Além de vir muita gente Inda mais gente ajuntava Vinha em cavalos bons Só pra vê se me pegava...
34 Vinha dois cavalos de fama Gato Preto e o Macaco E os donos em cima deles Papulando no meu resto Tive pena não nos vê Numa ponta de carrasco	35 Ao sinhô Francisco Dias Vaqueiro do coroné Jurou-me muito pegá-me No seu cavalo Baé Porém que temia a morte S'alebrava da muié...	36 Vaqueiro do Potengi De lá inda veio um Um bicho escavacadô Chamado José Pinun Vinha pra me comê vivo Porém vortô em jijum...
37 Veio até do Olho d'Água Um tal Antônio Mateu Num cavalo bom que tinha Também pra corrê a eu Cuide de sua família Vá se encomendá a Deus...	38 Veio até sinhô Sabino Lá da Maiada Redonda É bicho que fala grosso Quando grita a serra estronda Conheça que o Mão de Pau Com careta não se assombra	39 Dois fio de Januaro Bernardo e Maximiano Correram atrás de mim Mas tirei-os do engano Veja lá que Mão de Pau Pra corrê é boi tirano...

<p style="text-align: center;">40</p> <p>Bernardo por sê mais moço Era mais impertinente Foi quem mais me perseguiu Mas enganei-o sempre Quem vier ao Mao de Pau Se não morrer, cai doente...</p>	<p style="text-align: center;">41</p> <p>Cabra que vier a mim Traga a vida na garupa Se não eu faço com ele O que fiz com Chico Luca Enquanto ele fô vivo Nunca mais a boi insulta...</p>	<p style="text-align: center;">42</p> <p>Senhô Antônio Rodrigue Mas seu Gino Viana Vocês tão em terra aleia Apois vigie como anda Se não souberam dansá Não se metessem no samba</p>
<p style="text-align: center;">43</p> <p>Vaqueiro do Trairi Diz. Aqui não dá recado Se ele dé argum dia santo Todos ele são tirado Deix'isso pr'Antonio Ansermo Que este corre apumado...</p>	<p style="text-align: center;">44</p> <p>Quando vi Antonio Ansermo No cavalo Maravia Fui tratando de corrê Mas sabendo que morria Saiu de casa disposto Se despidiu da famia...</p>	<p style="text-align: center;">45</p> <p>Vou embora desta terra Pru que conheci vaqueiro Eu vou de muda pros Brejo Mode dá carne aos brejeiro Do meu dono bem contente Que embolsou bom dinheiro...</p>
<p style="text-align: center;">46</p> <p>Adeus Lagoa dos Veio E lagoa do Jucá E serra da Joana Gome E riacho do Juá Adeus até outro dia Nunca mais virei por cá...</p>	<p style="text-align: center;">47</p> <p>Adeus Cacimba do Salgado E poço do Caldeirão Adeus Lagoa da Peda E serra do Boqueirão Diga adeus que vai embora O boi d'argema na mão...</p>	<p style="text-align: center;">48</p> <p>Já morreu, já se acabou está fechada a questão Foi s'embora desta terra O dito boi valentão Pra corrê só Mão de Pau Pra verso só Fabião!</p>

(CASCUDO, Luís da Câmara. *Vaqueiros e cantadores*. Ediouro) Disponível em:
<<http://www.jangadabrasil.com.br/novembro15/cn15110c.htm>> acesso em 06/11/2011 às 15:30h.

ANEXO I – “Poema Negro” – Augusto dos Anjos

A Santos Neto

Para iludir minha desgraça, estudo.
Intimamente sei que não me iludo.
Para onde vou (o mundo inteiro o nota)
Nos meus olhares fúnebres, carrego
A indiferença estúpida de um cego
E o ar indolente de um chinês idiota!

A passagem dos séculos me assombra.
Para onde irá correndo minha sombra
Nesse cavalo de eletricidade?!
Caminho, e a mim pergunto, na vertigem:
— Quem sou? Para onde vou? Qual minha origem?
E parece-me um sonho a realidade.

Em vão com o grito do meu peito impreco!
Dos brados meus ouvindo apenas o eco,
Eu torço os braços numa angústia douda
E muita vez, à meia-noite, rio
Sinistramente, vendo o verme frio
Que há de comer a minha carne toda!

É a Morte — esta carnívora assanhada —
Serpente má de língua envenenada
Que tudo que acha no caminho, come...
— Faminta e atra mulher que, a 1 de janeiro,
Sai para assassinar o mundo inteiro,
E o mundo inteiro não lhe mata a fome!

Nesta sombria análise das cousas,
Corro. Arranco os cadáveres das lousas
E as suas partes podres examino. . .
Mas de repente, ouvindo um grande estrondo,
Na podridão daquele embrulho hediondo
Reconheço assombrado o meu Destino!

Surpreendo-me, sozinho, numa cova.
Então meu desvario se renova...
Como que, abrindo todos os jazigos,
A Morte, em trajos pretos e amarelos,
Levanta contra mim grandes cutelos
E as baionetas dos dragões antigos!

E quando vi que aquilo vinha vindo
 Eu fui caindo como um sol caindo
 De declínio em declínio; e de declínio
 Em declínio, como a gula de uma fera,
 Quis ver o que era, e quando vi o que era,
 Vi que era pó, vi que era esterquilínio!

Chegou a tua vez, oh! Natureza!
 Eu desafio agora essa grandeza,
 Perante a qual meus olhos se extasiam.
 Eu desafio, desta cova escura,
 No histerismo danado da tortura
 Todos os monstros que os teus peitos criam.

Tu não és minha mãe, velha nefasta!
 Com o teu chicote frio de madrasta
 Tu me açoitaste vinte e duas vezes...
 Por tua causa apodreci nas cruces,
 Em que pregas os filhos que produzes
 Durante os desgraçados nove meses!

Semeadora terrível de defuntos,
 Contra a agressão dos teus contrastes juntos
 A besta, que em mim dorme, acorda em berros
 Acorda, e após gritar a última injúria,
 Chocalha os dentes com medonha fúria
 Como se fosse o atrito de dois ferros!

Pois bem! Chegou minha hora de vingança.
 Tu mataste o meu tempo de criança
 E de segunda-feira até domingo,
 Amarrado no horror de tua rede,
 Deste-me fogo quando eu tinha sede...
 Deixa-te estar, canalha, que eu me vingo!

Súbito outra visão negra me espanta!
 Estou em Roma. É Sexta-feira Santa.
 A treva invade o obscuro orbe terrestre.
 No Vaticano, em grupos prosternados,
 Com as longas fardas rubras, os soldados
 Guardam o corpo do Divino Mestre.

Como as estalactites da caverna,
 Cai no silêncio da Cidade Eterna
 A água da chuva em largos fios grossos...
 De Jesus Cristo resta unicamente
 Um esqueleto; e a gente, vendo-o, a gente
 Sente vontade de abraçar-lhe os ossos!
 Não há ninguém na estrada da Ripetta.
 Dentro da Igreja de São Pedro, quieta,

As luzes funerais arquejam fracas...
O vento entoia cânticos de morte.
Roma estremece! Além, num rumor forte,
Recomeça o barulho das matracas.

A desagregação da minha idéia
Aumenta. Como as chagas da morféia
O medo, o desalento e o desconforto
Paralisam-se os círculos motores.
Na Eternidade, os ventos gemedores
Estão dizendo que Jesus é morto!

Não! Jesus não morreu! Vive na serra
Da Borborema, no ar de minha terra,
Na molécula e no átomo... Resume
A espiritualidade da matéria
E ele é que embala o corpo da miséria
E faz da cloaca uma urna de perfume.

Na agonia de tantos pesadelos
Uma dor bruta puxa-me os cabelos,
Desperto. É tão vazia a minha vida!
No pensamento desconexo e falho
Trago as cartas confusas de um baralho
E um pedaço de cera derretida!

Dorme a casa. O céu dorme. A árvore dorme.
Eu, somente eu, com a minha dor enorme
Os olhos ensangüento na vigília!
E observo, enquanto o horror me corta a fala,
O aspecto sepulcral da austera sala
E a impassibilidade da mobília.

Meu coração, como um cristal, se quebre
O termômetro negue minha febre,
Torne-se gelo o sangue que me abrasa,
E eu me converta na cegonha triste
Que das ruínas duma casa assiste
Ao desmoronamento de outra casa!

Ao terminar este sentido poema
Onde vazei a minha dor suprema
Tenho os olhos em lágrimas imersos...
Rola-me na cabeça o cérebro oco.
Por ventura, meu Deus, estarei louco?!
Daqui por diante não farei mais versos.