



# INFLUÊNCIA DOS GUIAS DE EXECUÇÃO NA OTIMIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZADO PIANÍSTICO EM JOVENS

**Lucas Farias Silvano<sup>1</sup>**

**Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros<sup>2</sup>**

---

**Resumo:** O presente trabalho consiste em um estudo de múltiplos casos que acompanha o processo de aprendizado e memorização de obras musicais por quatro jovens estudantes do projeto de extensão “Núcleo de Excelência Pianística” da Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa tem como objetivo avaliar a aplicabilidade dos guias de execução propostos pelo pesquisador Dr. Roger Chaffin, da área das ciências cognitivas e psicologia da música, como recurso didático no ensino do instrumento. Os sujeitos foram divididos em um grupo de controle e outro grupo experimental que utilizou os guias de execução como ferramenta de aprendizado. Os participantes receberam aulas de piano ao longo de um semestre, ministradas pelo primeiro autor desse artigo, com o objetivo de aprender e executar publicamente de memória uma peça musical. Através da observação das aulas, análise das entrevistas e avaliação do recital realizado pelos sujeitos, constatou-se que os guias auxiliaram na organização e categorização dos elementos musicais, contribuindo para uma maior conscientização, consistência e fluência na performance.

**Palavras-chave:** memorização; piano; guias de execução.

---

<sup>1</sup>Bacharel em Piano pela UDESC (2013), tendo realizado intercâmbio no ano de 2011 pela Marshall University/EUA. Possui Mestrado em Práticas Interpretativas também pela UDESC (2014-2016). Foi professor substituto de piano no curso de licenciatura em música da UFPel (2018-2020). Atualmente é doutorando no curso de Práticas Interpretativas em piano da UFRGS, sob a orientação artística do professor Dr. Ney Fialkow. Email de contato: lucasfsilvano@gmail.com

<sup>2</sup> Bacharel em Piano pela UNIRIO (1994), cursou Mestrado em Música - Instrumento Piano na UFRJ (1998) e Doutorado em Musicologia na UNIRIO (2005). É professor associado na UDESC e coordenador do PPGMUS/UDESC, onde orienta trabalhos de mestrado e doutorado e coordena projetos de pesquisa. Email de contato: guisauer@gmail.com

---

## INFLUENCIA DE LAS GUÍAS DE INTERPRETACIÓN EN LA OPTIMIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL PIANO EM JÓVENES

**Resumen:** Este trabajo consiste en un estudio de caso múltiple que acompaña el proceso de aprendizaje y memorización de obras musicales por cuatro jóvenes estudiantes del proyecto de extensión "Núcleo de Excelência Pianística" de la Universidad del Estado de Santa Catarina. La investigación tiene como objetivo evaluar la aplicabilidad de las guías de interpretación, propuestas por el investigador en el campo de las ciencias cognitivas y psicología de la música, Dr. Roger Chaffin, como recurso didáctico en la enseñanza del instrumento. Los sujetos se dividieron en un grupo control y un grupo experimental que utilizó las guías de ejecución como herramienta de aprendizaje. Los participantes recibieron lecciones de piano durante un semestre impartidas por el primer autor de este artículo, con el objetivo de aprender y ejecutar públicamente una pieza musical de memoria. A través de la observación de las clases, análisis de las entrevistas y evaluación del recital realizado por los sujetos, se verificó que las guías ayudaron en la organización y categorización de los elementos musicales, contribuyendo para una mayor conciencia, consistencia y fluidez en la ejecución.

**Palabras llave:** Memorización; piano; guías de interpretación.

---

## INFLUENCE OF PERFORMANCE CUES ON THE OPTIMIZATION OF PIANO TEACHING AND LEARNING IN YOUNG PEOPLE

**Abstract:** This work is based on a multiple case study on the process of learning and memorizing musical pieces by four young students from the "Núcleo de Excelência Pianística", an extension project at the State University of Santa Catarina. The research aims to evaluate the applicability of the "performance cues", a concept from the areas of cognitive science and music psychology proposed by Dr. Roger Chaffin, as a tool for teaching piano. The subjects were divided into a control group and an experimental group. Participants received piano lessons for a semester, taught by the 1<sup>st</sup> author of this

*research, with the aim of learning and performing a piece of music from memory. Through observation of classes, analysis of interviews and evaluation of the subjects' performances, it became evident that the performance cues helped in the organization and categorization of musical elements, contributing to greater awareness, consistency and fluency in their playing.*

*Keywords: Memorization; piano; performance cues.*

---

## 1. Introdução

O aprendizado e a memorização são habilidades intimamente interligadas e fazem parte do cotidiano dos músicos com os mais variados níveis de competência. Nos últimos anos, o desenvolvimento de procedimentos sistemáticos e racionais para auxiliar no processo de preparação do repertório tem sido um tema frequente de discussão por parte de pesquisadores na área da música e psicologia cognitiva. Roger Chaffin coordenou um estudo pioneiro sobre o processo de preparação e memorização do repertório por uma pianista profissional (CHAFFIN et al., 2022). A partir dessa pesquisa, os autores desenvolveram ferramentas de análise e mapeamento musical conhecidas como guias de execução – *performance cues* no idioma original. Os guias de execução consistem em marcações realizadas na partitura com o objetivo de trazer ao intérprete a consciência dos elementos por ele considerados relevantes, presentes ao longo do texto musical. Esse artigo é fruto da dissertação de mestrado defendida por Lucas Silvano no ano de 2016, cujo objetivo foi analisar a aplicabilidade dos guias de execução como ferramenta pedagógica no ensino do piano para jovens alunos.

A pesquisa contempla um estudo de caso de caráter experimental sobre o processo de aprendizado e memorização de obras musicais para piano, realizado por quatro jovens estudantes, desde o estágio inicial até a apresentação pública em um recital. A partir desse processo, busca-se discutir a seguinte questão de pesquisa: os guias de execução podem ser uma ferramenta eficaz no auxílio do aprendizado e memorização do repertório por pianistas de nível intermediário? Para a produção e análise de dados, o trabalho se apoiou em ferramentas como entrevistas e gravações, tanto das aulas quanto do recital. Esses dados serviram como base para levantar e discutir aspectos relevantes para o ensino do instrumento como: dificuldades encontradas no aprendizado das obras musicais; benefícios e contribuições da

memorização para o processo de aprendizagem do instrumento; eficiência dos guias; receptividade e percepção dos alunos em relação à metodologia. O trabalho traz como principal referencial o livro de Chaffin et al. (2002) e pesquisas relacionadas aos guias de execução (AQUINO, 2011; BARROS, 2008; GERBER, 2012), mas também se apoia em autores que discutem o conceito de prática deliberada/efetiva (ERICSSON, et al., 1993; CHAFFIN E LEMIEUX, 2004) e memória aplicada ao contexto musical (MACMILLAN, 2004; VIANNA, 2003; RADVANSKY, 2017; WILLIAMON; AIELLO, 2002).

## 2. Revisão bibliográfica

### 2.1 Memória

A memória é definida por Radvansky (2017) como um “local onde a informação é guardada, como um armazém ou depósito (...) processos mentais usados para adquirir (aprender), guardar, ou recuperar (lembrar) de informações” (RADVANSKY, 2017, p. 21-22). Ela permite a recuperação de comportamentos adquiridos previamente, como por exemplo a repetição dos movimentos necessários para a execução de uma obra musical, transcorrido algum tempo de sua execução. De acordo com o modelo modal de memória, existem três modalidades de armazenamento que atuam e interagem de forma conjunta. A *memória sensorial* corresponde ao breve armazenamento de estímulos captados no ambiente através dos sentidos. Ao prestar atenção em uma informação, essa passa ao próximo estágio de armazenamento: a *memória de curto prazo*. Ela é de curta duração e possibilita ações como memorizar brevemente um número de telefone ou acompanhar uma conversa. Um dos seus componentes é a *memória de trabalho*, que atua na manutenção temporária e na manipulação das informações, que são codificadas e transferidas para a *memória de longo prazo*. A *memória de trabalho* é essencial para tarefas cognitivas como ler e falar, e na música está ligada à improvisação e à leitura à primeira vista. A *memória de longo prazo* é um repositório de informações, que permite reter e recuperar dados através de longos períodos. Ela é alimentada pelas informações codificadas na memória de curto prazo, que mediante um esforço deliberado, são armazenadas por tempo ilimitado (AQUINO, 2011; WILLIAMON; AIELLO, 2002). A memorização envolve três estágios fundamentais: *aquisição*, momento em que ocorre a entrada das informações; *retenção*, quando ocorre a fixação, armazenamento ou conservação; e a *recuperação*, quando as informações retidas são evocadas. A memória no contexto musical não envolve apenas a retenção do conteúdo, mas também a capacidade de o trazer de volta. Os lapsos de

memória durante a performance podem ser explicados por uma interferência nesse processo de recuperação: há uma falha em localizar e resgatar a informação desejada, ainda que ela não tenha sido perdida de fato<sup>3</sup>. A memória se divide em diferentes categorias, de acordo com as tarefas exigidas, grau de consciência e níveis de controle. Dentre eles destacam-se a *memória semântica* (nível cognitivo) que é um conhecimento explícito (declarativo) e permite o armazenamento de conhecimentos previamente adquiridos; e a *memória cinestésica* (aparato motor) que é um conhecimento implícito (não declarativo) e se refere à aquisição dos movimentos necessários para executar um instrumento (AQUINO, 2011; VIANNA, 2003).

Existem quatro tipos de memória que atuam durante a performance musical: *auditiva* (ou aural), *visual* (ou fotográfica), *mecânica* (ou cinestésica) e *conceitual* (ou analítica). As habilidades musicais são armazenadas utilizando múltiplas representações na memória de longo prazo. Williamon e Aiello (2002, p.175) sugerem que, para uma retenção eficaz, os diferentes tipos de memória devem trabalhar em conjunto: quanto mais rica e diversificada for a codificação das informações, mais associações e conexões serão formadas, contribuindo para uma memorização sólida. A *memória auditiva* corresponde à representação interna do som: a capacidade de “pensar” sobre ele, mesmo na ausência de uma fonte sonora, através de uma imagem aural. A *memória visual* consiste na capacidade de imaginar a partitura na sua ausência, assim como a visualização/localização espacial dos acordes no instrumento. A *memória mecânica* consiste na automatização dos movimentos motores necessários à execução. A *memória conceitual* ou *analítica* é caracterizada pelo conhecimento semântico das estruturas que servem como base da música. Ela desempenha um papel fundamental porque possibilita uma detalhada representação mental da peça. Sua consolidação ocorre de forma intencional, operando em vários níveis, de acordo com a experiência e conhecimento prévio do indivíduo. Também pode ser trabalhada dissociada do instrumento, porque provém de uma via intelectual do aprendizado, a partir de diferentes aspectos da obra, como sua harmonia e estrutura. Diferentemente

---

<sup>3</sup> Ao longo do processo de prática e memorização, os aspectos do contexto como iluminação, objetos, sons do ambiente e até mesmo o estado psicológico do indivíduo são retidos junto ao conteúdo musical, servindo posteriormente como guias para a recuperação. Esse fenômeno é descrito por Mishra (2002) como memória dependente do contexto. Durante uma apresentação pública, normalmente o indivíduo se encontra em um estado emocional diferente daquele sentido durante a prática. Além disso, está em outro local e geralmente tocando um instrumento diferente do habitual (no caso do piano). Essa mudança pode acarretar lapsos e dificultar o processo de recuperação. Dentre as sugestões levantadas pela autora para reduzir esse problema estão: visualizar mentalmente aspectos do ambiente onde o material foi estudado; praticar em lugares e instrumentos diferentes; distribuir a prática ao longo de diversas sessões de estudo, variando assim os estados emocionais; realizar simulações de recitais ou pequenas apresentações para poucas pessoas próximas, como amigos e familiares.

das outras memórias que são mais frágeis e sujeitas a interferências, ela provê uma base sólida e consciente para a memorização do texto musical (BARROS, 2008; COSTA, 1995; WILDT, 2004; WILLIAMON; AIELLO, 2002).

A execução musical de memória ganhou popularidade a partir do período romântico, através da atuação de pianistas virtuosos como Clara Schumann e Franz Liszt. Desde então, tornou-se um elemento comum de apresentações públicas e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento musical. Essa habilidade pode proporcionar uma série de vantagens, entre as quais prescindir de virar páginas; ter maior possibilidade de monitoramento visual da postura do corpo e das mãos; aumentar a espontaneidade durante a interpretação<sup>4</sup>; favorecer a amplitude de movimentos e o aspecto visual da performance. Seu desenvolvimento está intimamente ligado à aprendizagem, pois uma memorização eficaz demanda maior investimento de tempo e uma compreensão aprofundada da obra. A execução de memória também pode apresentar aspectos negativos para quem toca, como um aumento da ansiedade e a possibilidade de lapsos e frustrações durante as performances ao vivo. Por conta disso, os autores ressaltam a importância de integrar procedimentos racionais e sistemáticos no processo de memorização musical. Nesse contexto, o professor exerce um papel fundamental na orientação adequada dos seus alunos. Essas ações envolvem estimular o desenvolvimento de capacidades como analisar o repertório e incorporar os conceitos teóricos durante a prática do instrumento (AQUINO, 2011; CHAFFIN et al., 2002; MACMILLAN, 2004; VIANNA, 2003; WILDT, 2004; WILLIAMON; AIELLO, 2002).

## 2.2 Guias de execução

A pesquisa de Chaffin et al. (2002) consiste em um estudo de caso no qual a pianista Gabriela Imreh registrou o processo de aprendizado e memorização do terceiro movimento do *Concerto Italiano* de J. S. Bach. Quase dois anos após a apresentação e gravação da obra, os pesquisadores também solicitaram que a pianista reescrevesse a partitura de memória. O trabalho apresenta uma característica multidisciplinar, com o intuito de auxiliar profissionais da música e da psicologia, a fim de avaliar os princípios teóricos da memorização aplicados na performance. A partir desse estudo, foram sistematizados os *performance cues*, traduzidos por Barros (2008) como *guias de*

---

<sup>4</sup> Na pesquisa de Williamon (1999), músicos e não-músicos avaliaram gravações de performances memorizadas e não memorizadas, seguindo os seguintes critérios: qualidade geral, musicalidade, proficiência técnica e comunicação. O resultado demonstrou que as performances de memória receberam notas superiores e que a visibilidade do músico favoreceu a avaliação de maneira positiva. A performance de memória permitiu maior amplitude de movimentos corporais e faciais, que são limitados quando o músico precisa se ater à partitura.

*execução*. Eles consistem em pontos de apoio estabelecidos ao longo da peça, indicados pelo próprio músico, com o objetivo de orientar a performance e chamar a atenção para os elementos que deseja ressaltar. São cuidadosamente escolhidos e ensaiados para serem lembrados automaticamente à medida que a execução ocorre. Através da prática, tornam-se parte integral da performance e fornecem um meio consciente para monitorar e controlar as ações (BARROS, 2008; CHAFFIN et al. 2002; CHAFFIN; LOGAN, 2006).

Durante uma performance musical memorizada espontaneamente, nossas lembranças são reconstituídas a partir de *cadeias associativas* nas quais uma passagem musical atua como um gatilho para permitir que as próximas passagens sejam também resgatadas. Instancias como falta de concentração, pensamentos intrusivos ou simplesmente o acaso podem resultar em erros técnicos, quebrando essa cadeia e, em alguns casos, impedindo o músico de continuar. Músicos menos experientes podem ser incapazes de retomar a execução e muitas vezes precisam reiniciar a peça. Aqueles mais experientes têm maior consciência do trajeto percorrido e apresentam estratégias de recuperação mais sofisticadas. A consciência sobre os pontos estruturais da peça é chamada por Chaffin (2012) de *memória de conteúdo endereçável*. Essa habilidade permite estabelecer e ensaiar pontos de apoio em locais relevantes da obra a partir da estrutura formal, que são praticados para tornar a recuperação rápida e automática.

Os guias são estabelecidos a partir do pensamento consciente sobre um aspecto específico da obra durante o estudo. Em seguida, o indivíduo realiza anotações sobre as informações das quais deseja lembrar na partitura. Para que os guias sejam acessados com facilidade, é necessária uma prática voltada à automatização dessas ações. Eles configuram esquemas de recuperação que tornam o intérprete consciente do que está por vir durante a execução, provendo um mapa mental da peça e possibilitando que a atenção seja voltada para aspectos críticos durante a performance (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p. 116).

Os guias são classificados em quatro categorias:

- Guias básicos: representam detalhes importantes da técnica como dedilhados, respirações, dificuldades técnicas e padrões musicais como escalas e arpejos.
- Guias estruturais: são baseados na análise formal da peça e representam pontos críticos da estrutura formal, como seções e subseções nas quais o material musical se modifica.

- Guias interpretativos: indicam momentos nos quais a interpretação requer atenção, como pontos de pedalização, fraseado, articulação, timbre, mudanças de andamento e dinâmica.
- Guias expressivos: representam elementos extramusicais, como por exemplo, os sentimentos a serem transmitidos para o público em determinada passagem.

Chaffin e Logan (2006) organizaram os guias hierarquicamente na seguinte ordem decrescente: estruturais, expressivos, interpretativos e básicos. As seções e subseções da estrutura formal estão no topo da hierarquia, ao lado dos guias expressivos que atuam como aglutinadores das frases musicais. Os guias básicos e interpretativos estão incorporados nessa organização, trazendo informações sobre pontos importantes da interpretação e da técnica. As gravações das sessões de prática demonstraram que a pianista focou inicialmente seu estudo nos guias básicos, seguidos pelos interpretativos e por último pelos expressivos, enquanto os guias estruturais estavam presentes em todo o processo. Apesar da prioridade nas questões técnicas durante o início, as decisões interpretativas também foram desenvolvidas logo nos primeiros momentos de prática com a partitura, quando normalmente são tomadas as decisões sobre fraseado e dedilhados, seguindo até o momento final da performance (CHAFFIN et al., 2002; CHAFFIN; LOGAN, 2006).

Ao estudar uma peça, o músico transita por essa hierarquia, atendendo a cada nível de organização e a cada tipo de guia ao longo das diferentes etapas do processo de aprendizado. Na fase inicial das sessões de prática, o músico identifica a estrutura formal e prioriza a resolução de problemas técnicos e interpretativos básicos, revisitando-os repetidamente ao longo do aprendizado. No estágio final, a atenção se foca principalmente nos guias expressivos que representam os sentimentos que o músico deseja transmitir. Os autores recomendam que os guias estruturais e expressivos tenham prioridade de atenção, enquanto os básicos e interpretativos sejam automatizados e fiquem em segundo plano, preparados para serem acionados quando necessário (CHAFFIN et al., 2002; CHAFFIN; LOGAN, 2006).

Os estudos envolvendo os guias de execução contemplam uma variedade de instrumentos, contextos e indivíduos com diferentes níveis de *expertise*. Dentre os estudos nacionais é possível mencionar a tese de Barros (2008) que, sob a orientação do Prof. Chaffin, atuou como sujeito em um estudo de caso, visando testar a aplicabilidade dos guias na execução de memória da *Sonata para piano Op.2* de Brahms. Na dissertação de Aquino (2011), os guias foram aplicados durante o aprendizado e



memorização do segundo movimento da *Sonata nº 2* de Shostakovich. Posteriormente, na sua tese de doutorado (AQUINO, 2015), a autora adaptou o procedimento para o ensino de crianças. Gerber (2012) aplicou os guias no processo de reaprendizado de uma obra musical por três pianistas em nível de graduação e pós-graduação pelo período de 20 meses. Schmitz (2010) utilizou os guias no contexto de música de câmara durante o aprendizado das *Sonatas nº 1 e 4* para violino e piano, de Cláudio Santoro. Gerling (2014) aplicou os guias durante o processo de estudo da *Barcarola* Op.60 de Chopin, Braganolo (2014) no aprendizado das *Variações Abegg*, de Schumann, Alves (2015) no primeiro movimento da *Partita para flauta em lá menor*, de J. S. Bach (BWV1013), e Manica (2015) na peça para flauta *Image*, de Eugène Bozza. Em relação aos estudos internacionais, destacam-se o trabalho de Ginsborg (2006) que acompanhou a preparação do repertório de música de câmara por uma cantora lírica e um pianista/regente; Noice et al. (2008) que investigaram o processo no contexto de um pianista de jazz profissional<sup>5</sup>; Chaffin et al. (2009) acompanharam o aprendizado da *Suíte n.6* de Bach para violoncelo e Chaffin (2012) observou a pianista Gabriela Imreh, que aplicou este protocolo de estudo na peça *Clair de lune*, de Debussy.

Os estudos apresentaram algumas adaptações de acordo com as especificidades e particularidades de cada situação e instrumento. Nas pesquisas com música de câmara (GINSBORG, 2006; SCHMITZ, 2010) foram utilizados guias de execução compartilhados para convergir as decisões musicais estabelecidas que contribuíram para um maior diálogo e troca de informações entre os músicos. Nas pesquisas com pianistas profissionais, foi constatado que eles se apoiam na estrutura hierárquica formal para organizar o estudo e possuem um alto nível de consciência em relação a como a obra deveria soar. Essa imagem mental da obra é também chamada de *imagem artística*, termo utilizado pelo pianista e pedagogo Heinrich Neuhaus no livro *The art of piano playing* (1973) e frequentemente mencionada pelos autores citados. A utilização dos guias foi altamente individualizada em cada trabalho, havendo diferenças na preferência por uma ou outra categoria de guias de acordo com cada indivíduo. Os participantes em geral apresentaram uma memorização bem-sucedida e as pesquisas corroboraram o trabalho de Chaffin, sugerindo que os guias contribuem ativamente para um estudo mais consciente, deliberado e organizado.

---

<sup>5</sup> A maioria dos estudos envolvendo os guias de execução foram realizados com músicos eruditos de alto nível de *expertise*. Esse estudo envolveu um pianista de jazz profissional e chegou a conclusões similares. O pianista também demonstrou utilizar o conhecimento da harmonia e a estrutura hierárquica da peça para organizar o seu estudo e estabelecer pontos de apoio ao longo da peça, além de demonstrar um alto nível de consciência em relação à sonoridade almejada.

Chaffin (2009) desenvolveu um protocolo para sistematizar a coleta de dados e auxiliar outros pesquisadores nos trabalhos sobre guias de execução, visando ampliar o escopo inicial dos seus estudos. Tal protocolo não tem característica definitiva, permitindo adaptações de acordo com a necessidade e individualidade de cada trabalho<sup>6</sup>. Um aspecto que consideramos importante na aplicação dessa metodologia foi a possibilidade de utilizar diferentes cores para categorizar as quatro categorias de guias de execução<sup>7</sup>. As cores são um importante elemento para auxiliar na organização e focalização da atenção, tendo consequências na consolidação da memória visual. Pedrosa e Toutain (2005) discutem a utilização das cores nas interfaces digitais, e ressaltam alguns tipos de influência que elas podem exercer sobre os indivíduos: 1) representam um elemento fundamental na comunicação visual por conta da sua influência nas emoções e no processo cognitivo; 2) funcionam como uma ferramenta para identificar os elementos que devem atrair atenção e contribuem com a visualização, melhorando a legibilidade da informação; 3) permitem associações simbólicas, como a representação de um estado de espírito, auxiliando na identificação de estruturas e processos. Nobre e Contijo (2012, p.65-66) afirmam que: “a cor, como uma forma de linguagem, possui uma sintaxe de ensinar e transmitir mensagens diferentes, transformando-se num importante elemento transmissor de mensagens, compreensível a todos independente de qualquer tipo de formação”. Para que seja possível transmitir essas informações é necessário atribuir um significado a cada cor, que pode variar de acordo com valores, regras e códigos de sistemas ou campos semânticos de diferentes origens. Não fez parte dessa pesquisa um estudo aprofundado do papel das cores na construção da imagem mental da obra, mas julgamos pertinente registrar alguns aspectos do seu uso e de seus efeitos sobre a percepção e a memória visual.

---

<sup>6</sup> Dentre os procedimentos destacam-se:

- Executar peças que façam parte da prática comum do seu instrumento; caso elas já tenham sido estudadas previamente, sendo escolhidas uma peça considerada fácil e outra difícil do ponto de vista do sujeito;
- Realizar diversas cópias da partitura. Os guias podem ser marcados em folhas separadas, ou, caso o sujeito decida marcar mais de um guia na mesma partitura, é recomendável que utilize cores diferentes para cada categoria. Identificar os pontos estruturais relevantes ao longo da obra a partir dos quais o sujeito consegue retomar a performance. É recomendável executar a peça de trás para a frente tocando alguns compassos a partir do maior número de pontos estruturais possíveis.
- Além dos aspectos estruturais, é recomendado assinalar elementos básicos como dificuldades técnicas, respirações e dedilhados; questões interpretativas como tempo, dinâmica, articulação e timbre; questões expressivas como sentimentos que se deseja transmitir.
- Produzir registros audiovisuais das performances;

<sup>7</sup> Embora não obrigatório, foi aplicado em outros trabalhos como Aquino (2011), Gerber (2012), Schmitz (2010).

### 2.3 Estudo deliberado e prática efetiva

Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) definem o estudo deliberado como uma prática desenvolvida especificamente para melhorar o desempenho em uma competência. Ela envolve atividades e estratégias aplicadas de maneira consciente e focada para atingir objetivos específicos. Os autores destacam que para o desenvolvimento de um alto nível de competência em uma determinada tarefa, são necessárias mais de dez mil horas de prática ao longo de no mínimo dez anos. É consenso entre os pesquisadores da psicologia da música abordados neste artigo que as habilidades instrumentais e de memorização podem ser desenvolvidas e otimizadas através de uma prática efetiva e de investimento de tempo no estudo. Músicos experientes apresentam uma prática de alto rendimento através de uma ampla gama de estratégias de estudo e administração do tempo com a finalidade de resolver as dificuldades do repertório (CHAFFIN et al., 2002; ERICSSON et al. 1993).

Fatores como ambiente social e motivação também influenciam no rendimento da prática. Segundo Chaffin e Lemieux (2004) a motivação é determinante nos interesses das pessoas e pode ter origem intrínseca (interna) ou extrínseca (externa), ambas atuando em um processo de reforço mútuo. A primeira depende do desejo interno de realizar a atividade; enquanto a segunda corresponde ao estímulo de fatores externos, como o incentivo de pais e professores. Em geral, alunos motivados e de alto nível tocam para sua própria satisfação, ao invés de fazê-lo para agradar outras pessoas; atribuem suas conquistas e falhas aos seus próprios esforços e sentem que têm a capacidade de melhorar. Os autores também definem cinco características da prática efetiva: *concentração, estabelecimento de metas, autoavaliação, escolhas de estratégias e visão geral da obra*. A concentração é uma característica fundamental para o estudo deliberado e efetivo. O estabelecimento de metas permite organizar e planejar o estudo a partir da estrutura formal das peças. A autoavaliação<sup>8</sup> possibilita constatar sucessos e falhas ao longo do estudo: ela pode contar com a participação dos professores, mas é importante que todo intérprete desenvolva sua autoconsciência. Para alcançar os objetivos também são necessárias estratégias de estudo<sup>9</sup> flexíveis e

---

<sup>8</sup> Como forma de aprimorar essa habilidade e alcançar maior independência no estudo, o autor recomenda gravar, assistir e avaliar a própria performance.

<sup>9</sup> Nem toda estratégia de estudo será adequada ou terá o mesmo impacto em todos os músicos, além disso, é necessário que o intérprete esteja disposto a utilizá-la. Jorgensen (2004, p.85) define as estratégias de estudo como “pensamentos e comportamentos que os músicos utilizam durante a prática com a intenção de influenciar seu estado motivacional, ou a maneira como escolhem, organizam, integram e praticam suas novas habilidades e conhecimentos”. As estratégias podem incluir variações de dinâmica, articulação, ritmo e andamento; atividades sem o instrumento como análise do repertório, estudo mental e treinamento auditivo buscando a compreensão da

adequadas para cada tipo de situação: aprender ou manter um repertório, preparar-se para a execução em público e lidar com as questões físicas e emocionais da carreira. A última característica da prática efetiva citada pelo autor é a capacidade de ter uma visão geral ou uma imagem artística da obra, ou seja, saber como a música deve soar. O intérprete precisa ter consciência das ideias que deseja transmitir no contexto expressivo da peça para que as decisões técnicas corroborem esses objetivos.

Chaffin et al. (2002) ressaltam que uma memorização de alto nível de excelência envolve três princípios fundamentais. A *codificação significativa dos novos materiais* consiste na utilização do conhecimento prévio para reconhecer e agrupar grandes quantidades de informação em unidades menores. A capacidade de memorização por especialistas se aplica a padrões familiares que foram armazenados previamente na memória<sup>10</sup>. Uma das estratégias que auxiliam a codificação das informações é o agrupamento de informações, definido pelo termo *chunk*. Por exemplo, ao observar uma palavra familiar, a reconhecemos como uma unidade e não como letras individuais. A existência de padrões familiares na memória de longo prazo nos permite reconhecê-los e tratá-los como uma unidade de informação. Essa habilidade de agrupamento nos permite reter uma quantidade muito maior de conteúdo, tornando possível sintetizar essas informações em blocos cada vez maiores. No caso da música, as estruturas pré-estabelecidas podem ser representadas por escalas, arpejos, progressões harmônicas, dentre outras. O segundo princípio envolve a utilização de uma *estrutura de recuperação* para organizar as informações de forma hierárquica. A estrutura/forma musical provém naturalmente essa organização através das seções, subseções e frases. O terceiro

---

estrutura e a identificação de padrões; diferentes formas de organização do tempo de prática e segmentação das seções musicais. No âmbito da organização da prática, Chaffin et al. (2002) destacam ciclos chamados de *runs and work*. O primeiro corresponde à leitura de grandes seções a tempo e sem interrupções a fim de localizar problemas técnicos que exigem um trabalho específico, testar a memorização, praticar transições entre seções e avaliar decisões interpretativas e expressivas. Após a identificação das dificuldades, é necessário empreender um trabalho deliberado a partir de pequenas seções para resolver problemas técnicos, desenvolver fluência e adquirir segurança.

<sup>10</sup> Essa teoria tem respaldo no trabalho de Marguire (2003), que utilizou medidas neuropsicológicas e métodos de neuroimagem para analisar a anatomia e os padrões de atividades cerebrais de pessoas com habilidades excepcionais de memorização e compará-las com um grupo de controle formado por pessoas comuns. Os participantes foram estimulados a memorizar números de três dígitos, faces e flocos de neve. Os especialistas obtiveram um desempenho muito superior em relação à memorização de números, significativamente superior em relação às faces e não obtiveram uma grande diferença em relação aos flocos de neve. O trabalho conclui que os participantes com memória superior não possuem uma habilidade intelectual excepcional ou diferenças anatômicas em relação ao grupo de controle, mas apresentam diferentes padrões de ativação cerebral atribuídos às estratégias de codificação e habilidades mnemônicas previamente adquiridas. No teste, todos os especialistas utilizaram estratégias de memorização e essas diferenças qualitativas explicam os padrões cerebrais diferentes entre os dois grupos. O trabalho não respalda a existência de uma superioridade natural da memória, mas atribui a vantagem dos especialistas a estratégias mnemônicas e ao extenso treinamento (MARGUIRE et al., 2003, p.90-95).

princípio consiste na *rápida recuperação* através da memória de longo prazo. A prática intensa por longos períodos é fundamental para agilizar e automatizar o processo de recuperação (CHAFFIN et al., 2002; CHAFFIN; LOGAN, 2006).

### 3. Estudo de caso com quatro sujeitos

#### 3.1 Metodologia

O trabalho consiste em um estudo de caso de caráter experimental<sup>11</sup>, analisando o aprendizado e memorização do repertório por quatro jovens<sup>12</sup>, alunos da oficina de piano do programa de extensão “Núcleo de Excelência em Piano” (NEP) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Todos tinham mais de dois anos de experiência no instrumento e conhecimentos básicos de teoria musical. Eles receberam aulas individuais de 30 minutos uma vez por semana durante um período de quatro meses, totalizando treze aulas. Ao longo desse período aprenderam uma peça que seria executada de memória em um recital ao final do semestre. As aulas foram ministradas por Lucas Farias Silvano. Os alunos foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: capacidade técnica e teórica para aprender e executar o repertório escolhido; interesse em participar do projeto. A amostragem restrita a quatro sujeitos foi compatível com o tempo disponível para a realização da pesquisa. As peças foram escolhidas com o intuito de contemplar diferentes períodos e estilos musicais, através de compositores representativos frequentemente presentes no ensino tradicional<sup>13</sup> do piano como Johann Sebastian Bach, Béla Bartók, Robert Schumann e Heitor Villa-Lobos. As obras apresentam clareza estrutural, assim como riqueza e variedade de elementos musicais, e foram escolhidas com o objetivo de abranger questões técnicas diversas. Também foi considerado o nível de dificuldade compatível com a capacidade técnica e musical de cada aluno.

---

<sup>11</sup> De acordo com Yin (2005) o estudo de caso pode ser experimental quando há uma diferença no tratamento em relação a cada grupo de pessoas. Existem situações em que o experimentador não pode manipular o comportamento dos envolvidos, mas nas quais ainda assim a lógica do planejamento experimental pode ser aplicada. Nesse caso, são denominadas de situações quase-experimentais.

<sup>12</sup> É importante ressaltar que o número reduzido de participantes ocorreu por conta do tempo limitado disponível para a realização desse trabalho. As constatações geradas nessa pesquisa não permitem de forma cabal a generalização dos resultados. Entretanto, de acordo com Yin (2005) o conhecimento relativo a partir de um objeto particular permite gerar proposições teóricas que podem ser aplicáveis a um número maior de objetos e indivíduos. No presente caso, foram corroborados outros trabalhos cujas temáticas envolvem questões da pedagogia do instrumento e da psicologia da música.

<sup>13</sup> Obras compreendidas entre o período que vai do século XVIII ao século XX e que formam o cânone da música erudita ocidental para piano. Tais obras constam na maioria dos currículos dos conservatórios e universidades bem como nos programas de recitais e concursos de piano.

Os participantes da experiência foram divididos em dois grupos: o de controle (sujeitos A e B) e o experimental (sujeitos C e D). O grupo de controle aprendeu a peça sem a utilização dos guias de execução. Eles não foram encorajados a memorizar desde o início do estudo, realizando o processo por conta própria. O grupo experimental utilizou os guias de execução ao longo de todo o processo de aprendizado, baseando-se no protocolo proposto por Chaffin (2009), adaptado ao contexto do estudo. Eles também foram estimulados a memorizar o repertório desde o início e a descrever oralmente os guias fora do piano e sem a presença da partitura. É importante ressaltar que os guias foram marcados de forma conjunta com o professor durante as aulas, mas eles também tinham a liberdade de inseri-los durante o seu estudo em casa. Uma segunda etapa foi realizada no final do semestre, quando receberam uma nova partitura em branco e lhes foi solicitado que reescrevessem por conta própria os guias que ainda consideravam necessários durante o estudo em suas casas. Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas no início do processo, buscando compreender hábitos de estudo e memorização<sup>14</sup>; assim como no final, para obter um *feedback* dos participantes sobre o processo. Outras ferramentas utilizadas foram a gravação de aulas e recital, e avaliação da performance final.

**Tabela 1** - Dados principais de cada sujeito

	<b>SUJEITO A</b>	<b>SUJEITO B</b>	<b>SUJEITO C</b>	<b>SUJEITO D</b>
<b>Grupo</b>	Controle	Controle	Experimental	Experimental
<b>Idade</b>	16 anos	14 anos	12 anos	14 anos
<b>Tempo de estudo no instrumento</b>	8 anos	4 anos	2 anos e meio	9 anos (iniciou no teclado)
<b>Tempo no NEP</b>	1 semestre	3 anos	2 anos	6 anos
<b>Tempo médio de prática por dia</b>	30 minutos	30 a 90 minutos	30 a 40 minutos	15 minutos
<b>Preferência ao se apresentar</b>	Partitura	Memória	Memória	Memória

Fonte: elaboração dos autores.

Yin (2005, p.19-23) define o estudo de caso como um estudo empírico que investiga algum fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real em que

<sup>14</sup> Dentre as questões levantadas estão: há quanto tempo o aluno estudava piano; se ele tocava algum outro instrumento; quais os seus conhecimentos de harmonia e teoria musical; qual o seu repertório de preferência; quanto tempo o sujeito estudava por dia; quais as estratégias utilizadas para memorizar o repertório; como distribuía o tempo de estudo; qual o período do dia em que costumava estudar; se possuía o hábito de fazer anotações na partitura; se preferia tocar de memória ou com partitura; o que pensava no momento da performance; se já havia tido algum lapso de memória; se sentia receio de tocar sem a partitura.

o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos. O caso apresentado nesse trabalho é de caráter exploratório e pode ser definido como “o processo de aprendizagem e memorização de uma peça do repertório pianístico tradicional realizado por pianistas jovens e não profissionais”. Todos os alunos foram instruídos em relação aos objetivos da pesquisa e ao foco na memorização. No decorrer das aulas, procuramos dar maior importância às questões e dificuldades musicais encontradas no repertório e indicar estratégias de estudo que poderiam ser utilizadas para resolver cada problema. É importante ressaltar que a principal diferença entre o aprendizado dos grupos foi a maneira como as informações foram organizadas e o pensamento consciente em relação aos aspectos musicais considerados relevantes. É possível que os elementos organizacionais proporcionados pelos guias tenham tido um papel positivo na otimização da performance e na consciência analítica durante o processo de estudo.

### **3.2 Descrição dos sujeitos:**

O sujeito A integrou o grupo de controle aos 16 anos e estudava piano há aproximadamente oito. A peça escolhida foi o prelúdio das Bachianas Brasileiras nº.4, de Heitor Villa-Lobos. Estava familiarizado com o estudo da harmonia, sendo capaz de reconhecer com facilidade acordes, inversões e suas funções. Em relação aos aspectos gerais de estudo e memorização, costumava praticar piano por aproximadamente trinta minutos por dia; Como recurso para memorizar o repertório, tocava diversas vezes a mesma frase: “eu sei que talvez não seja a maneira mais correta”. O critério para administrar o tempo de prática era “de acordo com a necessidade”. As anotações na partitura que estava habituado a fazer estavam voltadas aos dedilhados. Quando indagado se preferia tocar de memória ou de partitura, afirmou ter dificuldades em memorizar e disse que tinha preferência pela partitura: “eu gostaria de não me acostumar a fazer assim, mas não consigo gravar muito fácil (...) talvez o jeito que uso para gravar não seja o certo”. Em relação aos pensamentos no momento da execução: “penso principalmente na música”. Foi questionado: “você tem as partes da música estruturadas na sua cabeça, como se fosse um mapa?”. E ele respondeu: “dependendo da música, sim, em geral quando memorizo a música tenho esse mapa”. Foi então indagado se ele pensava na frase que estava sendo tocada no momento ou se pensava nas partes que estavam por vir e ele respondeu: “nunca parei para pensar nisso (...) eu sei a entrada e vou lembrando o que está vindo, às vezes demora um pouco para processar, se tiver um tempo de estudo maior, vou conseguir processar mais rápido”.

Ele também afirmou ter receio de tocar sem partitura e disse que já havia tido uma experiência de lapso de memória.

O sujeito B integrou o grupo de controle aos 14 anos e estudava piano há aproximadamente quatro. A peça escolhida foi *Sheherazade*, do Álbum da Juventude Op.68 n.º.32, de Robert Schumann. Em relação aos seus conhecimentos de harmonia, era capaz de reconhecer acordes, inversões e funções com facilidade, além de fazer aulas particulares de teoria musical. Relatou praticar de trinta a noventa minutos por dia. Em relação à forma como memorizava o repertório afirmou: “eu toco e do nada memorizo”. Seu estudo consistia em executar a peça inteira ou as partes nas quais já tinha fluência, seguindo-se um trabalho detalhado nos trechos que sentia necessidade de aperfeiçoar. Não tinha o hábito de realizar anotações durante o estudo. Quando indagado pela preferência entre leitura ou memória, afirmou que gostava de estudar com a partitura, mas preferia apresentar de memória: “as peças que estudo não são muito longas”. No momento da apresentação relatou não pensar em muita coisa, mas que “lembrava das partes difíceis com antecedência” e às vezes focava no acorde e seção em que se encontra. Apesar do hábito de tocar sem partitura, nunca passou por uma experiência de lapso de memória.

O sujeito C integrou o grupo experimental aos 12 anos e estudava o instrumento há aproximadamente dois e meio. A peça escolhida foi a segunda das seis danças em ritmo búlgaro, n.º.149 do livro VI do *Mikrokosmos* de Béla Bartók. Tinha um conhecimento básico de harmonia, sendo capaz de identificar acordes maiores e menores, mas sentia alguma dificuldade de reconhecer inversões ou tensões. Costumava praticar entre trinta e quarenta minutos por dia durante a semana, e às vezes durante o final de semana. Quando indagado sobre como memorizava o repertório: “a maneira depende do que está sendo estudado”, mas citou algumas estratégias utilizadas: “começo o estudo por blocos: primeiro vem as notas, depois vem o ritmo, depois vem a dinâmica (...) depois junto com outro [bloco]”. Foi então questionado: “blocos são agrupamentos de notas?” E ele respondeu: “não, é um trecho”. As anotações nas partituras são feitas geralmente “quando o professor pede”, mas tem o hábito de escrevê-las em um caderno a parte, e às vezes “faço na minha mente”. Além disso, relatou preferência por tocar de memória. Quando indagado sobre o que passa pela sua cabeça durante as apresentações: “eu penso que tenho que tocar bem aquilo que estou tocando no momento (...) às vezes digo pra mim mesmo: pensa que está em casa, relaxa”. Ao ser questionado sobre o medo de tocar sem partitura: “eu não toco com partitura, então como é que vou ter medo?”. Nunca passou por experiência de lapso de memória durante as apresentações.



O sujeito D integrou o grupo experimental aos 14 anos de idade e iniciou os estudos no teclado aos cinco. A peça escolhida foi a invenção a duas vozes nº.6 BWV 777 de J. S. Bach. Estava habituado com a análise harmônica, sendo capaz de reconhecer acordes, funções e as escalas encontradas na peça. Não soube especificar o quanto costuma estudar por dia: “acho que uns quinze minutos por dia (...) depende da semana, tem final de semana que fico uma hora”. Ao memorizar, afirmou “ir nota por nota” em um estudo aditivo, aumentando os trechos gradualmente. Realizava anotações na partitura “às vezes”, geralmente a marcação de dedilhados. Relatou preferência por tocar de memória. Quando indagado sobre o que pensa durante a apresentação: “penso no que estou tocando e na musicalidade”. Nunca passou por um lapso de memória e não tem receio de tocar sem a partitura.

### 3.3 Recital

Após as aulas ao longo do semestre, os sujeitos A, B e C realizaram um recital no qual apresentaram as peças estudadas de memória. O sujeito D, que integrava o grupo experimental, não realizou o recital, pois desistiu das aulas na metade do semestre devido a compromissos pessoais. A performance final foi avaliada pelos próprios pesquisadores de acordo com os critérios propostos por McPherson e Schubert (2004)<sup>15</sup>. Ela será descrita de forma sobretudo qualitativa. Devido ao objetivo dessa pesquisa, de avaliar a qualidade da memorização, as interrupções do fluxo musical e os lapsos de memória foram contabilizados e avaliados, sendo considerados critérios de fundamental importância.

- Sujeito A: apesar de fluente, a performance apresentou alguns problemas técnicos e interpretativos. Esses incluem variações de dinâmica realizadas de forma abrupta, prejudicando a sensação de continuidade, assim como algumas passagens executadas com força excessiva. Os erros técnicos, apesar de não

---

<sup>15</sup> McPherson e Schubert (2004) definem duas formas típicas de avaliação da performance: comparando os sujeitos entre si e estabelecendo uma hierarquia, ou avaliando se ela satisfaz critérios pré-determinados. Em ambos os casos, os jurados focam a avaliação em parâmetros musicais que os guiam durante o processo. Essa perspectiva apresenta limitações, pois todas as avaliações carregam algum grau de subjetividade, sendo impossível avaliar com perfeita precisão. O autor cita quatro competências tipicamente utilizadas por instituições musicais que estabelecem critérios apropriados de avaliação: 1) técnica: respiração, postura, equilíbrio, coordenação, entonação [no piano?], controle físico, precisão; 2) interpretação: autenticidade, compreensão do estilo, realização das intenções do compositor, coerência musical, andamento, condução das frases, dinâmicas, senso de direção, entendimento da estrutura; 3) expressão: entendimento e projeção do caráter emocional da peça, comunicação dos pontos de clímax, sensibilidade da relação entre as diferentes partes da textura; 4) comunicação: confiança demonstrada na performance, manter a atenção do público, manter o senso de direção, finalizar a obra de maneira convincente, projetar as ideias expressivas, interpretativas e estruturais da peça.

configurarem propriamente lapsos de memória, causaram pequenas interrupções no fluxo musical. É possível que a consciência estrutural da peça não tenha sido completamente assimilada e que a memorização não tenha sido realizada de maneira totalmente eficaz.

- Sujeito B: durante a performance demonstrou grande progresso em relação ao nível apresentado nas aulas até então. O desempenho ocorreu de maneira fluente e quase sem erros técnicos. Dentre os problemas interpretativos constatados é possível destacar: o desequilíbrio na dinâmica entre algumas vozes; a falta de clareza na condução da linha melódica do soprano em certos momentos; algumas terminações abruptas de frase. Esses detalhes interpretativos foram pouco trabalhados nas aulas, visto que o sujeito finalizou a leitura às vésperas da data do recital, não realizando sua preparação de forma homogênea e gradual. Por conta disso, apesar do grande desenvolvimento técnico, alguns aspectos expressivos e interpretativos não foram devidamente lapidados e conscientizados a tempo.
- Sujeito C: a performance ocorreu de maneira fluente, mantendo uma unidade rítmica sem interrupções, demonstrando consciência nas diversas segmentações ao longo da peça. Aparenta ter assimilado a estrutura, bem como o caráter interpretativo e expressivo dos diversos eventos musicais, demonstrando fidelidade ao que foi anotado, enfatizando os elementos destacados na partitura e os contrastes de cada seção. Os únicos problemas técnicos encontrados foram a omissão de uma pausa no compasso 31 e a execução a mais de uma célula rítmica, sem interrupção do fluxo.

**Tabela 2** – Questões técnicas e lapsos de memória do recital

	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO C
Erros de notas/esbarrões	5	2	1
Erros na forma/ritmo	0	0	2
Hesitações/ problemas no fluxo musical	4	2	0
Paradas/Lapsos de memória	0	0	0
Considerações expressivas/interpretativas	Algumas finalizações abruptas; dinâmica exagerada.	Falta de lapidação em algumas questões interpretativas; finalizações abruptas	

Fonte: Elaboração dos autores.

## 4. Entrevistas pós-recital

Alguns meses após o recital, uma entrevista semiestruturada foi realizada com o objetivo de compreender o ponto de vista dos participantes em relação à performance, processo de aprendizado, memorização e dificuldades encontradas. Antes da entrevista, eles assistiram suas apresentações no recital e foram estimulados a realizar uma autocrítica.

### 4.1 Sujeito A

O sujeito A é o aluno mais velho do grupo e um dos mais experientes em relação ao tempo de prática instrumental (oito anos). Demonstrou um alto rendimento durante as aulas, assim como maior fluência na leitura, se comparado aos outros, sendo o primeiro aluno a finalizar a leitura da obra. Mesmo com mais tempo para se dedicar às questões interpretativas e expressivas, apresentou maior número de problemas nessas áreas, possivelmente por conta da dificuldade de se ouvir e se autoavaliar. Mostrou uma tendência a exagerar os patamares de dinâmica e dificuldade de realizar os crescendos e decrescendos das frases de maneira gradual. Pereira (1948), Jorgensen (2004) e Johnston (2002) destacam a importância de ensinar ao aluno a aprender a avaliar o seu estudo e a adquirir autoconsciência e independência em relação ao professor. Apesar do progresso ao longo do semestre, acreditamos que seria necessário mais tempo para auxiliá-lo a desenvolver essas habilidades de forma efetiva.

Mesmo com um bom desempenho no recital, sua performance apresentou mais problemas no fluxo musical, se comparada à dos outros sujeitos. Um dos fatores que pode ter influenciado esse resultado é o tempo de estudo no NEP. Apesar de ser o aluno mais experiente a se apresentar, estava no seu segundo semestre de oficina. Não é possível avaliar como foi a qualidade de ensino dos seus anos anteriores de prática instrumental, mas sua declaração sugeriu que a qualidade do seu estudo melhorou com o ingresso no núcleo: “fui aprender pouco a pouco como estudar relativamente bem aqui mesmo. Antes eu tinha um estudo completamente sem nexos. Até hoje às vezes tenho alguns vícios, não me concentrava tanto, mas estou tentando me concentrar o máximo possível”. Outro fator que pode justificar os problemas na performance é a falta de prática ao memorizar. Ele foi o único a afirmar que prefere tocar com a partitura e que tem dificuldade em memorizar. Assim como discutido na bibliografia (CHAFFIN et al, 2002; MARGUIRE, 2003) a memorização é uma habilidade que pode ser desenvolvida<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Segundo Macmillan (2004) é comum encontrar músicos com boa leitura que possuem dificuldade de memorizar e vice-versa. Isso ocorre geralmente porque o indivíduo dedica um maior tempo de prática à abordagem de sua

É importante ressaltar que o sujeito não recebeu instruções de como memorizar, realizando essa tarefa por conta própria. A primeira vez em que executou a peça inteira de memória foi na décima terceira aula, em data próxima ao recital. A demora para memorizar o repertório e a falta de estratégias de memorização são outros fatores que podem ter colaborado para este resultado.

Na primeira entrevista, quando indagado sobre os recursos que utiliza para memorizar o repertório, ele afirmou “apenas tocar diversas vezes a mesma frase”. Na entrevista após o recital afirmou: “O que eu fazia muito era ficar repetindo com a interpretação (...) quando era muito simples, nem fazia, acabava decorando de fazer mesmo a música”. Assim como foi demonstrado pela bibliografia, os pianistas mais experientes apresentam um alto rendimento no seu estudo e utilizam uma ampla variedade de estratégias de estudo. Aparentemente, o sujeito A memorizou de forma espontânea, que chamamos de *memória incidental*. Essa ação pode ter resultado em um predomínio das cadeias associativas em relação à memória de conteúdo endereçável, resultando em uma base mais frágil (CHAFFIN et al. 2002).

A falta de concentração também foi mencionada como um dos fatores determinantes dos erros de execução. O músico relatou ter focado a atenção nos trechos mais complexos e ficado desatento nos pontos considerados menos difíceis, onde os erros normalmente não ocorriam. É importante ressaltar que a análise teve um papel positivo no resultado da performance. Através do seu relato percebe-se que o conhecimento de harmonia foi um fator determinante para que continuasse a execução apesar dos erros, evitando um possível lapso de memória. Ele constatou que a identificação do ciclo de quintas na segunda seção ajudou no entendimento e facilitou o trabalho. Também demonstrou interesse em aprimorar a habilidade de tocar de memória, reconhecendo que implica maior consciência e domínio da obra: “às vezes acho que uso a partitura como muleta, sabe? Tenho consciência disso”. Por fim, relatou que a experiência contribuiu para diminuir a sensação de insegurança ao tocar de memória.

## 4.2 Sujeito B

Comparado aos outros alunos, o sujeito B encontrava-se em uma situação intermediária em relação à idade (14 anos) e tempo de prática no instrumento (quatro

---

preferência em detrimento da outra. Uma habilidade não exclui a outra, mas exigem tipos de memória e de prática diferentes. Leitores à primeira vista dependem da memória de trabalho, enquanto aqueles que memorizam dependem da transferência do material da memória de curto prazo para a de longo prazo (MACMILLAN, 2004, p.31).

anos). Foi o aluno há mais tempo no NEP a se apresentar (três anos). Um fator relevante nas nossas aulas foi a utilização de grande variedade de estratégias de estudo<sup>17</sup>. A polifonia e a textura de colcheias contínuas presentes na obra favoreceram diversas estratégias que foram muito bem recebidas pelo sujeito: “aquela música é difícil de memorizar, tinha muitos acordes (...) se você tentar tocar sempre daquele jeito vai ser muito mais cansativo do que estudar com as estratégias que você passou”. Relatou que as estratégias de estudo contribuíram para deixar o estudo menos cansativo, o que reforça a definição de Jorgensen (2004, p.85) “pensamentos e comportamentos que os músicos utilizam durante a prática com a intenção de influenciar seu estado motivacional” e de Pereira (1948) de que a aprendizagem deve ser feita em função do interesse e estudar apenas por repetições exaustivas pode prejudicar a motivação.

Outra característica importante foi a falta de estudo durante os primeiros meses e a grande evolução na última semana de aula. Quando questionado se a demora na leitura prejudicou o resultado afirmou: “atrapalha, porque você tem que estudar muito mais na última semana. Fica muito acumulado no final”. Frequentemente os trechos mais difíceis eram trabalhados em aula, mas regrediam na semana posterior. Por isso, houve pouco tempo hábil para lapidar detalhes interpretativos. O recital serviu como uma motivação extrínseca ao sujeito, fazendo com que dedicasse o tempo necessário para aprender a obra, alcançando uma evolução notável na última semana. O resultado da sua performance também foi considerado intermediário em relação aos outros sujeitos. Diferentemente do sujeito A, que apresentou mais interrupções no fluxo musical, o sujeito B manteve o fluxo, mesmo com alguns erros técnicos. Entretanto, apresentou hesitações antes de tocar acordes em transições de seções. Assim como relatado por Chaffin e Logan (2006), a extensa prática é necessária para dar maior velocidade ao processo de recuperação. É provável que a prática insuficiente ou o pouco tempo de maturação tenham atrasado a recuperação desses acordes. Apesar das poucas falhas ocorridas e da falta de lapidação de alguns elementos interpretativos, é possível afirmar que a performance ocorreu de maneira fluente e a obra foi memorizada com eficácia. O sujeito relatou que a memorização ocorreu de forma natural desde o início do processo. É possível que seja esse o motivo do seu desempenho superior ao do sujeito A: ele memorizou desde o início e já estava habituado com essa prática. É importante ressaltar que além da grande variedade de estratégias de estudo utilizadas,

---

<sup>17</sup> As estratégias de estudo foram aplicadas com todos os alunos, porém, não são o foco de discussão desse artigo. Dentre elas é possível mencionar: análise da obra, mãos separadas, leitura de vozes separadas e com combinações alternadas, estudo em diferentes andamentos, variações rítmicas, variações de articulação, estudo por blocos de acordes (*clusters*), sem pedal.

o conhecimento teórico do sujeito facilitou a análise e compreensão da peça. De acordo com o relato, o processo ocorreu com base na estrutura formal, iniciando-se a partir de frases de quatro compassos que aumentaram progressivamente.

### 4.3 Sujeito C

Dos participantes da experiência, o sujeito C é o mais jovem (12 anos) e com menos tempo de experiência no instrumento (dois anos e meio), fazendo parte do NEP há dois anos. Não estava familiarizado com o repertório aprendido, especialmente por causa do caráter modal e do compasso em 7 tempos da peça escolhida. Dentre suas maiores dificuldades mencionou: “acho que o ritmo, mas nas duas primeiras aulas eu consegui pegar. As notas tinham muitos sustenidos e bemóis. Para pegar as escalas também demorou um pouco”. O aluno foi altamente dedicado ao experimento, obtendo um ótimo resultado no recital, se comparado aos outros sujeitos, não havendo, em sua execução, interrupções no fluxo musical. Os problemas técnicos ocorridos no recital foram erros recorrentes em trechos previamente trabalhados durante as aulas. O motivo que corresponde aos compassos 37 a 39 foi executado uma vez a mais, devido à falta de contagem, e a pausa do compasso 31 foi omitida. Tais erros não interromperam o fluxo musical e foram imperceptíveis ao público, mas revelam que no momento da apresentação o aluno não estava consciente o suficiente desses pontos: “não acredito que errei isso”. Ele também relatou praticar frequentemente em andamento rápido, muitas vezes reforçando erros recorrentes. Em relação à dos outros sujeitos, sua leitura foi menos fluente, mas ele exibiu muita facilidade em memorizar o repertório. É provável que o estudo constante ao longo do semestre e a memorização desde o início do processo tenham contribuído para a fluência na execução, diferentemente do sujeito A, que demorou mais tempo para memorizar o repertório, ou do sujeito B, que foi o último a finalizar a peça.

Seu conhecimento de harmonia demonstrou ser mais limitado, se comparado aos outros sujeitos. É provável que a memorização sólida alcançada tenha se apoiado sobretudo na estrutura formal, devido à prática da obra a partir dos diversos pontos de partida estruturais. A utilização dos guias foi assimilada rapidamente pelo aluno. Entretanto, ele cometeu alguns erros recorrentes durante as aulas, mesmo com as marcações na partitura. É possível que esses problemas tenham acontecido por três razões: 1) pouca maturidade em estudar visando alcançar objetivos específicos; 2) pouca utilização da partitura: por causa do hábito de tocar de memória, ele pouco observava as anotações contidas nela, o que dificultava a revisão e reforço dos guias;

3) excesso de marcações e guias básicos, deixando a partitura confusa e prejudicando o efeito pretendido, de chamar a atenção. Acreditamos que parte desse problema foi decorrente de uma característica de Lucas Farias Silvano, de fazer muitas marcações durante as aulas, especialmente relacionadas aos dedilhados, o que prejudicou o caráter mais seletivo dos guias.

Como forma de corrigir esse problema, foi solicitado nas últimas aulas que o aluno reescrevesse apenas os guias que considerava importantes em uma nova partitura não previamente anotada<sup>18</sup>. A revisão dos guias foi muito importante para reduzir o excesso de informação contido na partitura, sendo os guias básicos reduzidos de 224 para dois. Os guias interpretativos foram reduzidos de 66 para 36. O número de guias estruturais permaneceu o mesmo (nove), sendo mantida a divisão estrutural clara em três seções e seis subseções. Os guias expressivos foram modificados pelo aluno durante a revisão, e aumentados de três para sete. Assim como em outros trabalhos consultados (AQUINO, 2011; CHAFFIN et al., 2002; SCHMITZ, 2010) os guias expressivos adquiriram maior importância em número e prioridade no final do processo, revelando ideias criativas do aluno sobre seu entendimento dos elementos musicais e os sentimentos que desejava transmitir ao público. A reescrita dos guias feita pelo aluno serviu como um importante exercício analítico. Além de estimular um estudo dissociado do instrumento, também influenciou a reflexão acerca dos elementos considerados mais importantes. As dinâmicas e referências extramusicais tiveram um papel fundamental no estágio final da obra, em detrimento dos guias básicos (como dedilhados) que já estavam automatizados.

**Tabela 3** – Guias de execução

	Primeira partitura	Partitura revisada
Básicos	224	2
Interpretativos	66	36
Estruturais	9	9
Expressivos	3	7

Fonte: Elaboração dos autores.

Quando questionado se os guias influenciaram na memorização ou entendimento da peça, respondeu: “sim (...) de maneira positiva, consegui decorar mais

<sup>18</sup> Esse procedimento foi inspirado no trabalho de Aquino (2011) que reescreveu os guias nas etapas finais de preparação, para remover aqueles que estavam automatizados, deixando apenas aqueles nos quais ainda pensava de forma consciente.

rápido e aprendi a partitura de um jeito diferente”. Também reconheceu a influência positiva do estudo apoiado na estrutura formal: “eu acho que memorizei mais rápido porque a gente estudou em blocos, dividimos em partes”. Os guias estruturais foram considerados os mais importantes pelo sujeito, seguidos dos guias expressivos, que aumentaram em quantidade na segunda etapa. De forma similar, acabaram também ficando no topo da hierarquia proposta por Chaffin (2002). Quando lhe foi perguntado se a análise baseada na divisão dos diferentes aspectos musicais facilitou o aprendizado, respondeu: “acho que sim, porque cada parte tem a sua diferença, depois a gente junta e fica mais claro”. Além da divisão em categorias, a marcação feita por cores também auxiliou na identificação: “cada cor representa uma coisa, o verde era dinâmica (...) tem que separar, se misturar tudo vai acabar confundindo”. A divisão por cores foi bem aceita pelo sujeito, que reconheceu uma maior “clareza” e diferenciação dos elementos na análise.

Outro importante fator de diferenciação dos grupos de controle e experimental foi a realização de um estudo mental fora do piano sem a influência da memória motora. No início das aulas foi solicitado que o sujeito descrevesse oralmente os guias. O principal objetivo desse estudo foi fazer com que ele refletisse sobre os guias, os memorizasse e os descrevesse, ao desenvolver um mapa mental da obra, dissociado do movimento. Não é possível saber com certeza se ele realmente pensava nos guias durante a execução, mas ele afirmou: “Acho que sim, pois como memorizei a peça com isso... lembro que lembrei!”. Com o passar do tempo a maioria dos erros recorrentes foram corrigidos e a performance final demonstrou um excelente nível técnico e interpretativo.

#### **4.4 Sujeito D**

O sujeito D é o aluno com mais experiência no instrumento (nove anos) e há mais tempo no NEP (seis anos). Durante as aulas demonstrou um alto nível nas habilidades expressivas e interpretativas, conduzindo as frases musicais com clareza e realizando contrastes de dinâmica. Entretanto, apresentou dificuldades relacionadas à percepção rítmica, e pouca autonomia para realizar por conta própria a leitura em casa. Foi o único sujeito a não finalizar o repertório e não executar a obra no recital. Um dos motivos que pode ter influenciado esse resultado foi a inconstância da presença nas aulas, que foram diversas vezes desmarcadas e repostas em encontros de duas horas. Os longos períodos sem orientação prejudicaram o andamento da leitura, que ficava estagnada ou



regredia. Em diversos momentos o sujeito D realizou a leitura de maneira equivocada em casa ou não foi capaz de realizá-la sozinho.

Além da baixa autonomia, a falta de constância na prática foi provavelmente o fator mais relevante para o baixo rendimento do estudo. Por causa disso, muitas das informações precisaram ser repassadas e procedimentos de leitura refeitos, tornando o processo cansativo, repetitivo e pouco eficaz. No seu relato, atribuiu a falta de prática aos compromissos ligados à escola e ao pouco tempo dedicado ao estudo do instrumento: “quando tinha tempo, deveria ter estudado mais”. Apesar de não ter finalizado a obra, participou da maioria das aulas e utilizou os guias no processo de aprendizagem. Assim como o sujeito C, reconheceu a influência das cores no processo de identificação e organização dos elementos musicais: “Ajuda bastante. Porque quando você vai estudar a peça, já vê qual problema tem naquele lugar, o que precisa prestar atenção e é muito mais fácil identificar isso quando já está explícito pelas cores”. Ele afirmou que os guias influenciaram positivamente no aprendizado: “Sim. Eu gostei bastante dessa maneira porque achei que facilitou um pouco meu trabalho na hora de estudar a peça. Ficou mais explícito para mim e de alguma forma foi mais fácil”.

## 5. Considerações finais

O presente trabalho procurou verificar a eficácia dos guias de execução como ferramenta didática no auxílio da memorização, análise e mapeamento musical. O processo demonstrou que a memorização exerceu um papel importante na vivência e no aprendizado musical dos alunos. Durante a primeira entrevista realizada antes do recital, três dos quatro sujeitos (B, C, D) relataram preferir executar o repertório de memória. O sujeito A relatou utilizar a partitura para adquirir mais segurança na apresentação, mas reconheceu que a memorização contribuiu para um conhecimento mais profundo da obra.

O fato de que a memorização é uma habilidade adquirida e desenvolvida ficou evidente ao compararmos o resultado dos participantes. O sujeito A apresentou a leitura mais fluente em relação aos outros sujeitos e o maior número de erros e interrupções no fluxo musical durante a apresentação da obra memorizada. Essa questão reforça o argumento apresentado por Macmillan, 2004 de que a facilidade e preferência pela memorização ou leitura à primeira vista está ligada ao hábito, e o desenvolvimento dessas habilidades está relacionado à prática. Além disso, a memorização no início do processo demonstrou ser mais eficiente, visto que o melhor resultado no recital foi alcançado pelo sujeito C, que memorizou desde o início; seguido pelo sujeito B, que

memorizou a obra desde o começo, mas finalizou a leitura da obra muito perto da data do recital; e pelo sujeito A, que finalizou a leitura rapidamente, mas levou um tempo maior para memorizar a obra inteira. A qualidade do ensino também pode ter sido um fator relevante, pois os melhores resultados (sujeitos B e C) foram alcançados por alunos que estavam a mais tempo no NEP.

As estratégias de estudo representaram um papel importante no desenvolvimento do repertório, contribuindo para o bom resultado alcançado: todas as apresentações do recital atingiram um nível satisfatório e nenhum lapso sério de memória foi registrado. É provável que elas tenham sido otimizadas ao serem combinadas com os guias de execução, por conta do desempenho superior alcançado pelo sujeito C. Todos os sujeitos reconheceram a eficácia das estratégias durante a segunda entrevista, especialmente daquelas ligadas à análise. O sujeito B relatou que elas auxiliaram no aprendizado e memorização do repertório, contribuindo para que o estudo ficasse menos cansativo.

As obras apresentaram elementos e dificuldades diferentes entre si, assim como os alunos, que demonstraram níveis diferentes em relação às diversas habilidades musicais e particularidades no processo de aprendizado. Entretanto, o estudo baseado na compreensão semântica e racional da obra através do desenvolvimento da memória conceitual, demonstrou ter sido eficaz em todos os casos. Nas aulas realizadas por ambos os grupos, procuramos enfatizar os aspectos estruturais e expressivos, o que também influenciou positivamente na memorização do grupo de controle. Durante a entrevista final, o sujeito A reconheceu que a análise harmônica do ciclo de quintas facilitou o entendimento e o aprendizado. Ele também afirmou que o conhecimento analítico da obra serviu para dar segurança e possibilitou que continuasse o fluxo da performance após os erros de execução. O sujeito B afirmou que a estratégia de estudo das vozes separadas e o apoio na estrutura formal contribuíram para a memorização do repertório. Além disso, a análise harmônica também estava presente através das cifras anotadas na partitura. O sujeito C destacou o estudo por "blocos", através da identificação dos motivos, baseados na estrutura formal.

A questão do nervosismo não demonstrou ter exercido grande influência nas apresentações, pois nenhum sujeito a considerou como um fator de grande relevância durante a execução. A quantidade de tempo investida na prática do instrumento foi um fator importante durante as aulas: o sujeito B apenas atingiu um bom resultado na performance quando passou a estudar por mais tempo, às vésperas do recital, e o sujeito D não conseguiu finalizar a leitura do repertório porque não investiu o tempo de prática necessário. Dentre os maiores problemas relacionados ao aprendizado do

repertório, pode-se destacar a dificuldade na percepção rítmica, apresentada pelos sujeitos C e D, e questões interpretativas relacionadas à condução das frases e dinâmicas, que apresentaram problemas nas performances dos sujeitos A e B. A falta de atenção foi relatada pelo sujeito A como uma das causas dos seus erros, que ocorreram em pontos onde ele afirmou que não costumava errar. O sujeito C também apresentou problemas de performance em pontos onde cometia erros recorrentes, o que reforça a necessidade de trabalhar com foco nos trechos mais problemáticos da peça, pois são locais onde há uma grande possibilidade de falhas de memória e erros de execução.

Durante a entrevista, o sujeito C reconheceu que os guias auxiliaram no processo de memorização. Na etapa de revisão dos guias, no final do processo, os básicos e interpretativos diminuíram em número e importância por conta da automatização. Os guias expressivos aumentaram em número e os estruturais foram considerados pelo sujeito como os mais importantes no momento do estudo e da performance. A divisão dos elementos musicais e sua categorização por cores foi um fator diferencial do grupo que utilizou os guias de execução em relação ao grupo de controle. Os sujeitos C e D reconheceram que essa abordagem serviu para prover maior clareza e diferenciar os elementos musicais, chamando a atenção para aspectos relevantes da performance e contribuindo para a organização mental do conteúdo. O estímulo ao estudo mental através da cobrança dos guias sem a presença da partitura e do piano foi outra abordagem que diferenciou o grupo experimental do grupo de controle. Ele serviu como uma forma alternativa de memorização, desvinculado da questão motora, visando reforçar a memorização e consciência dos guias. O sujeito C demonstrou uma memorização eficaz no final do processo, sendo capaz de descrever a maioria dos guias sem a presença da partitura, o que também foi refletido na performance, que não apresentou interrupções no fluxo musical.

Devido ao limitado número de sujeitos da amostra e a questões relacionadas à individualidade de cada intérprete, não é possível afirmar categoricamente que a utilização dos guias implica em uma memorização superior em relação àquela obtida através de uma abordagem tradicional. Entretanto, o sujeito C que participou do grupo experimental, apresentou um resultado musical superior em relação ao grupo de controle durante o recital, interpretando a obra de forma expressiva, fluente, realizando contrastes e delimitando com clareza seções e frases. O sujeito D, por sua vez, embora tenha participado do grupo experimental, teve seu rendimento prejudicado por fatores aparentemente independentes da pesquisa. A utilização dos guias como ferramenta pedagógica foi bem recebida pelos alunos e serviu como estímulo para alcançar um

estudo mais racional, consciente, analítico, organizando e direcionando à prática instrumental. O referencial adotado defende a racionalização das questões musicais e o desenvolvimento do conhecimento semântico como forma de garantir uma memorização sólida que sirva de apoio para a memória motora, e os guias de execução contribuíram de forma positiva para a realização desse objetivo.

## Referências

AQUINO, Selva Viviana Martínez. *Guias de Execução na Memorização do Segundo Movimento da Sonata Nº 2 de Dmitri Shostakovich*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

AQUINO, Selva Viviana Martinez. *A utilização de guias de execução por alunos iniciantes de piano de 8 a 14 anos de idade*. Tese de Doutorado, Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ALVES, Ariel da Silva. *A utilização de guias de execução como estratégia de memorização do primeiro movimento da Partita em lá menor de J. S. Bach (BWV1013) para flauta solo*. Dissertação de Mestrado, Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BARROS, Luís Claudio. *A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: Uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso*. Tese de Doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BRAGANOLO, Bibiana Maria. *Guias de execução para memorização aplicados à interpretação das Variações Abegg de Robert Schumann*. Tese de Doutorado, Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

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

CHAFFIN, Roger; LEMIEUX, Anthony. General Perspectives on Achieving Musical Excellence. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Nova York: Oxford University Press, 2004, p. 19-40.

CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher. Practicing Perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, v.2, n.2-3, p.113-130, 2006.

CHAFFIN, Roger. *Draft research protocol for the Survey of Musicians. Use of Performance Cues*. Music Performance Laboratory, Dept of Psychology, University of Connecticut, 03/01/2009.

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

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

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

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf; TESCH-ROMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100, n.3, 1993, p. 363-406.

GERBER, Daniela Tsi. *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas*. Tese de Doutorado, Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GERLING, Cristina Capparelli. Barcarola. Op. 60 de F. Chopin: Etapas e estratégias de aprendizagem. *Art Research Journal*, v.1/2, 2014, p.59-75

GINSBORG, J.; CHAFFIN, R.; NICHOLSON, G. Shared performance cues in singing and conducting: a content analysis of talk during practice. *Psychology of Music*, v.34, n.2, 2006, p.167-194.

JOHNSTON, Philip. *The Practice Revolution: Getting great results from the six days between music lessons*. PracticeSpot Press: Australia, 2002.

JORGENSEN, Harald. Strategies for Individual Practice. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Nova York: Oxford University Press, 2004, p. 85-103.

MACMILLAN, Jenny. Successful Memorising. Piano Professional, Cambridge, p. 6-19, set. 2004. Disponível em <<http://www.jennymacmillan.co.uk/Memorising%20x%204%20for%20PP.pdf>> acesso em 30 de julho, 2015.

MAGUIRE, Eleanor A.; VALENTINE, Elizabeth R.; WILDING, John M.; KAPUR, Narinder. Routes to remembering: the brains behind superior memory. *Nature Neuroscience*, Londres, v.6 n.1, p. 90–95. Jan. 2003.

MANICA, Michele Irma Santana. *Memorização e estudo com guias de execução na peça Image, de Eugène Bozza*. Tese de Doutorado, Curso de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MCPHERSON, Gary; SCHUBERT, Emery. Measuring Performance Enhancement in Music. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Nova York: Oxford University Press, 2004, p. 61-82.

MISHRA, Jennifer. Context-Dependent Memory: Implications for Musical Performance. Update: *Applications of Research in Music Education*, 20(2), 27-31.

NEUHAUS, H. *The art of piano playing*. Nova York: Praeger Publishers, 1973.

NOBRE, Ana Camila; CONTIJO, Leila Amaral. Informação através da cor: a construção simbólica psicodinâmica das cores na concepção do produto. *Modapalavra: E-periódico*, Florianópolis, v. 9, p.63-71, jan. 2012. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/modapalavra/edicao9/arquivos/4.\\_ARTIGO\\_MODAPALAVRA\\_VOL\\_9\\_NOBRE.pdf](http://www.ceart.udesc.br/modapalavra/edicao9/arquivos/4._ARTIGO_MODAPALAVRA_VOL_9_NOBRE.pdf)>. Acesso em 20 out. 2015.

NOICE, H; JEFFREY, J.; NOICE, A.; CHAFFIN, R. Memorization by a jazz pianist: A case study. *Psychology of Music*, v.36, 2008, p. 63-79.

PEDROSA, Taís; TOUTAIN, Lídia. O uso das cores como informação em interfaces digitais. VI Cinform, Salvador, junho, 2005.

PEREIRA, Antonio de Sá. *Ensino Moderno de Piano: Aprendizagem Racionalizada*. 2. ed. São Paulo: Carlos Wehrs, 1948.

RADVANSKY, Gabriel A. *Human Memory*. 3. ed. New York: Routledge, 2017.

SCHMITZ, Ailyn da Rocha Unglaub. *Reflexões sobre estratégias de estudo em música de câmara a partir do reconhecimento dos "guias de execução musical"*. Dissertação de Mestrado, Curso de Práticas Interpretativas, UDESC, Florianópolis, 2010.

VIANNA, Vera Lucia Portinho. Memorização aplicada à execução musical. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria, p. 54-58, jan. 2003.

WILDT, Francisco. *O uso do mapeamento na memorização do Allegro Moderato da Sonatina N°3 de Juan Carlos Paz: Uma abordagem prática*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

WILLIAMON, Aaron. The value of performing from memory. *Psychology of Music*, Reino Unido, n. 27, 1999, p. 84-95

WILLIAMON, Aaron; AIELLO, Rita. Memory. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary E. (ed.). *The science and psychology of music performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Nova York: Oxford University Press, 2002. p. 167-182.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**Submetido em:** 25/07/2023

**Aceito em:** 11/12/2023