

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

SÉRGIO INÁCIO TORRES

**AVALIAÇÃO COGNITIVA DA LEITURA À PRIMEIRA VISTA: PROCESSOS DE
CONSTRUÇÃO, ADAPTAÇÃO E BUSCA DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE**

SÃO PAULO

2022

SÉRGIO INÁCIO TORRES

**AVALIAÇÃO COGNITIVA DA LEITURA À PRIMEIRA VISTA: PROCESSOS DE
CONSTRUÇÃO, ADAPTAÇÃO E BUSCA DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Música do Instituto de Artes da Universidade Paulista,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Música.

Orientadora: Dra. Graziela Bortz
Coorientadora: Dra. Katya Luciane de Oliveira

SÃO PAULO

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

T693a	Torres, Sérgio Inácio, 1978- Avaliação cognitiva da leitura à primeira vista : processos de construção, adaptação e busca de evidências de validade / Sérgio Inácio Torres. - São Paulo, 2022. 223 f. : il. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Bortz Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Katya Luciane de Oliveira Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Música - Instrução e estudo. 2. Partituras - Leitura e execução. 3. Psicologia da leitura. 4. Psicometria. 5. Cognição. I. Bortz, Graziela. II. Oliveira, Katya Luciane de. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título. CDD 780.7
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

SÉRGIO INÁCIO TORRES

**AVALIAÇÃO COGNITIVA DA LEITURA À PRIMEIRA
VISTA: processos de construção, adaptação e busca de evidências
de validade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música,
do Instituto de Artes da UNESP, como requisito parcial
para obtenção do Título de Doutor em Música.

Tese aprovada em 18/11/2022

Banca Examinadora

Prof. Dra. GRAZIELA BORTZ

IA UNESP -Orientadora

Profa. Dra. BEATRIZ SENOI ILARI

University of Southern California

Profa. Dra. THATIANA HELENA DE LIMA

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. LEANDRO AUGUSTO DOS REIS

Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. ADELINÉ ANNELYSE MARIE STERVINO

Universidade Federal do Ceará (UFC) - Campus de Sobral

DEDICATÓRIA

Com muito amor, à Desiree, Beatriz e Maitê

AGRADECIMENTOS

Sou grato

A Deus por permitir e abençoar esta jornada, um anseio de muitos anos, agora concretizado. Louvado seja o nome do Senhor Jesus Cristo hoje e sempre.

À minha orientadora, Dra. Graziela Bortz (Grazi), sempre presente, muito querida com seu carisma, extremamente competente, ponderada e com enorme dinamismo; sem ela, nada teria sido possível. Grazi, com quem tanto aprendi, é comprometida com a ética, a pesquisa e a construção do conhecimento. Também foi generosa e sensível a minha trajetória. As horas que dedicou às orientações ao longo desta pesquisa, sua autoridade crítica e leitura cuidadosa, seus apontamentos, suas sugestões e, acima de tudo, sua humanidade, permitiram que esta tese fosse construída com trabalho árduo e leveza.

À minha coorientadora, Dra. Katya Luciane de Oliveira, por me conduzir no planejamento do método da pesquisa com base na psicometria. Além disso, me apresentou aos “Estilos Intelectuais” e a validação de instrumentos, que agora serão meus companheiros de pesquisa. Sou grato por seus preciosos apontamentos, especialmente no referencial de estilos e na análise estatística, os quais foram essenciais neste transcurso. Agradeço a parceria e o exercício da paciência comigo.

Reconheço o esforço da Dra. Andrea Beluce ao rodar os meus dados da coleta de dados em alguns programas estatísticos, por meio dos resultados que apontaram alguns aspectos que, apesar das evidências de validade semântica, não foram confirmados estatisticamente como modelos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, por meio dos professores que tive contato, meus colegas de aula, e em especial pela coordenadora, Margarete Arroyo, e pelos secretários, Rodrigo Gutierrez Leão, Fabio Akio Meada e Rosana Campos Prado Morel, além dos atuais coordenadores, Nahim Marun, e Eduardo Ganesella.

Aos chefes de departamentos e aos coordenadores dos colegiados dos cursos de Licenciatura em Música das 45 universidades colaboradoras de todas as regiões do Brasil, meu reconhecimento e agradecimento por viabilizar minha coleta de dados com os 488 licenciandos participantes.

Aos professores doutores em Linguística, Música e Cognição Musical, minha gratidão por terem dedicado seu tempo em analisar os itens dos instrumentos em processo de validação; a análise desses acadêmicos solidificou as validades semânticas desta pesquisa.

Aos licenciandos que participaram da minha coleta de dados de norte a sul deste nosso país, muitas vezes respondendo aos formulários em seu aparelho celular, com conexão ruim, em meio a uma pandemia, lutando para não desistir de seu curso; meus sinceros e intensos aplausos.

Aos integrantes, professores doutores, fenomenais avaliadores das bancas de qualificação e defesa, ilustres *experts*, de notória experiência nas suas respectivas áreas, que se concentraram neste trabalho por meio de leituras prudentes e cujos perspicazes comentários nas bancas

chamaram a minha atenção para aspectos extremamente relevantes que não pude perceber anteriormente.

A todos aqueles que estiveram comigo desde a seleção para o doutorado até o dia de hoje, GRATIDÃO.

Ao meu querido e íntegro pai, Irosé Augusto Torres, que se foi no meio deste período pandêmico e que, por telefone, duas vezes ou três vezes durante cada semana, e também nos finais de ano, sempre me incentivava a continuar, alegrava-se comigo a cada congresso, a cada texto finalizado, a cada disciplina. Enfim, esteve presente nas minhas vitórias e incertezas, aconselhava-me nas dificuldades e era exemplo, inegável, de leitor, cidadão, profissional... e meu melhor amigo.

EPÍGRAFE

*o mistério de Deus, a saber, Cristo.
Nele estão ocultos todos os tesouros da sabedoria e da ciência.
Colocensses 2:2-3*

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma investigação sobre a avaliação da leitura à primeira vista. O escopo deste estudo procurou, por meio dos referenciais da leitura à primeira vista e dos Estilos Intelectuais, estabelecer uma correlação entre esses dois constructos para confirmação interna dos itens estatisticamente adaptados ou elaborados utilizados, sendo estes já com percurso de validação semântica e de conteúdo finalizados. O objetivo geral foi compreender os estilos cognitivos da avaliação da leitura à primeira vista dos licenciandos em Música. Mais especificamente: a) buscar evidências de validade para os instrumentos, de modo a averiguar as variáveis trazidas no presente estudo; b) levantar as estratégias empregadas na leitura à primeira vista; c) identificar os “Estilos Intelectuais” que norteiam esses estudantes; d) investigar, por meio da aplicação do Inventário de Estilos Intelectuais-Revisado, subsídios para a criação de uma escala psicométrica específica como novo instrumento; e e) buscar evidências da estrutura interna para a amostra com alunos licenciandos em Música. As hipóteses aventadas foram: 1) A leitura à primeira vista pode ser avaliada por processos de construção e adaptação de instrumentos cognitivos? 2) É exequível a mensuração dos estilos intelectuais dos licenciandos em Música no Brasil por meio de suas preferências? 3) Existe correlação entre os modelos de estilos intelectuais e a leitura à primeira vista? Com relação ao método, inicialmente, após Leituras e fichamento de livros, teses, dissertações e artigos sobre Leitura à primeira vista e Estilos Intelectuais, a escrita dos dois primeiros capítulos foi viabilizada. Posteriormente, temos o Estudo Piloto; Adaptação e Validação Semântica do *Thinking Styles Inventory – Revised II (TSI-R2)* para as Licenciaturas em Música no Brasil. Construção e Validação Semântica e de Conteúdo da EALPV. A Análise de Dados e os Resultados foram de acordo com a metodologia utilizada e os aferimentos dos programas estatísticos MPLUS e SPSS. Os resultados apresentaram quatro dimensões para a adaptação dos estilos intelectuais e três dimensões para a EALPV, não configurando correlações. Após essas etapas, foi possível discutir e estabelecer as considerações finais.

Palavras-chaves: Leitura a primeira Vista; Estilos Intelectuais; Psicometria; Cognição Musical.

ABSTRACT

The present research presents an investigation on the assessment of sight reading. The scope of this study sought, through the references of sight reading and Intellectual Styles, to establish a correlation between these two constructs for internal confirmation of the items statistically used, which have already undergone semantic validation and finalized content. The general objective was to understand the cognitive styles of the assessment of sight reading of music undergraduates. More specifically: a) look for evidence of validity for the instruments in order to verify the variables brought in the present study; b) Raise the strategies used in sight reading; c) Identify the “Intellectual Styles” that guide these students; d) Investigate through the application of the Inventory of Intellectual Styles-Revised subsidies for the creation of a specific psychometric scale as a new instrument; and e) Search for evidence of the internal structure for the sample with undergraduate music students. The hypotheses put forward were: 1) Can sight-reading be evaluated by processes of construction and adaptation of cognitive instruments? 2) Is it feasible to measure the intellectual styles of music graduates in Brazil through their preferences? 3) Is there a correlation between the models of intellectual styles and sight reading? With regard to the method, initially after Readings and filing of books, theses, dissertations and articles on Reading at sight and Intellectual Styles, the writing of the first two chapters was made possible; Later we have the Pilot Study; Adaptation and Semantic Validation of the Thinking Styles Inventory – Revised II (TSI-R2) for Music Degrees in Brazil. Construction and Semantic and Content Validation of the EALPV. Data Analysis and Results were in accordance with the methodology used and the measurements of the statistical programs MPLUS and SPSS. The results showed four dimensions for the adaptation of intellectual styles and three dimensions for the EALPV, not configuring correlations. After these steps, it was possible to discuss and establish final considerations.

Key words: Sight Reading; Intellectual Styles; Psychometry; Music Cognition.

LISTA DE FIGURAS -11

Figura 1 -MOZART, W.A. Dom Geovanni excerto do Abertura do Segundo Ato.....	29
Figura 2- Recorte do Codex Sangallensis.....	39
Figura 3 – Manuscrito de Jena.....	39
Figura 4 – Intruitos	40
Figura 5 -Kyrie Eleison	40
Figura 6 -Recorte Sonata n.3 de Beethoven	40
Figura 7 – Recorte Tristão e Isolda de Wagner	40
Figura 8- Desorde de Ligeti.....	42
Figura 9 – Leitura à Primeira Vista	43
Figura 10 – Estilos, Estilos Intelectuais, Modelo Tríplice	44

LISTA DE TABELAS-12

Tabela 1 – Índice de concordância entre os juízes da Música.....	106
Tabela 2- Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical	109
Tabela 3- Índice de entendimento entre os graduandos em Música.....	112
Tabela 4- Índice de concordância entre os juízes da Música	121
Tabela 5- Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical	124
Tabela 6 - Índice de entendimento entre os alunos do público-alvo	125
Tabela 7 - Média de pontos, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima nas Subescalas do TSI-	101
Tabela 8- Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Estilo Executivo.....	132
Tabela 9 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Estilo Conservador.....	132
Tabela 10- Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Estilo Externo	133
Tabela 11 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Estilo Interno.....	133
Tabela 12- Itens com carga fatorial satisfatória que não agruparam em dimensão.....	134
Tabela 13- Estatística de Levene – Dados Gerais por Estilos	135
Tabela 14- Estatística de Levene	135
Tabela 15- Diferenças por regiões na pontuação da subescala de estilo intelectual executivo	135
Tabela 16- Diferenças por regiões na pontuação da subescala de estilo conservador	136
Tabela 17- Diferenças por regiões na pontuação da subescala de estilo externo	137
Tabela 18- Diferenças por regiões na pontuação da subescala de estilo interno.....	137
Tabela 19- Estatística de Levene estilos por instrumentos.....	138
Tabela 20- Diferenças por instrumentos na pontuação da subescala de estilo intelectual executivo.....	139
Tabela 21- Diferenças por instrumentos na pontuação da subescala de estilo intelectual conservador.....	140
Tabela 22 -- Diferenças por instrumentos na pontuação da subescala de estilo intelectual externo	141

Tabela 23- Diferenças por instrumentos na pontuação da subescala de estilo intelectual interno	142
Tabela 24- Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Acerto de Notas.....	144
Tabela 25- Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Dinâmica	144
Tabela 26- Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Compreensão e Realização no Sentido Expressivo	145
Tabela 27- Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Itens que não agruparam porque tinham dimensão inferior a 3 itens a despeito da carga fatorial satisfatória	145
Tabela 28- – Estatística de Levene – EALPV por universidades.....	146
Tabela 29- Diferenças por universidade nas regiões na pontuação da subescala de acerto de notas.....	146
Tabela 30- Diferenças por universidade nas regiões na pontuação da subescala de dinâmica..	147
Tabela 31- Diferenças por universidade nas regiões na pontuação da subescala de sentido expressivo	147
Tabela 32 - Diferenças por instrumentos nas regiões na pontuação da subescala de acerto de notas.....	148
Tabela 33- Diferenças por instrumentos nas regiões na pontuação da subescala de dinâmica	149
Tabela 34 - Diferenças por instrumentos nas regiões na pontuação da subescala de sentido expressivo	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas a Teoria do Autogoverno Mental	85
Quadro 2 - Correlações Tipo 1	87
Quadro 3 - Correlações Tipo 2.....	87
Quadro 4 – Graduações	98
Quadro 5 - Instrumentos Musicais	99
Quadro 6 - Trâmites da aplicação do estudo piloto.....	100
Quadro 7 - Exemplos de Itens adaptados ao final da Validação conforme os Estilos ..	113
Quadro 8 - Modelo Teórico para Leitura à Primeira Vista com Licenciandos em Música no Brasil.....	116
Quadro 9 - Correlação de Pearson.....	151
Quadro 10 - Pesquisas Recentes em LPV	156

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 NOTAÇÃO MUSICAL NO OCIDENTE	25
1.1 Notação Musical no Ocidente.....	25
1.2 O Desenvolvimento da Notação Musical	30
1.3 Limitações da Notação Musical para estudantes e profissionais.....	40
1.4 Consequências da Notação Musical para os Intérpretes e Estudantes.....	43
2. LEITURA À PRIMEIRA VISTA.....	47
2.1 Pré-Leitura e Leitura.....	50
2.2 <i>Eye Hand Span (EHS)</i>	66
3. ESTILOS INTELECTUAIS.....	70
3.1 Teoria do Autogoverno Mental.....	73
3.2 Modelo Tríplice.	80
3.3 Estilos: Outras temáticas e valor.....	85
3.4 Maleabilidade dos Estilos.....	89
3.5 Personalidade Inteligência, Genética e Desempenho em Estilos	92.
3.6 Instrumentos de Mensuração.....	93
4. MÉTODO	97
4.1 Etapa 1	97
4.2. Etapa - Escolha dos Juízes.....	97
4.3. Etapa 2 – Estudo Piloto	98
4.4 Etapa 4 - Adaptação e Validação Semântica do <i>Thinking Styles Inventory – Revised II</i> (TSI-R2) para as Licenciaturas em Música no Brasil	102
4.5 Etapa 5 - Construção e Validação Semântica e de Conteúdo da EALPV	115
5. PARTICIPANTES DA COLETA GERAL.....	128
6. ANÁLISE DE DADOS	130
6.1. Resultados da Análise Fatorial Exploratória	131
7. DISCUSSÃO.....	155
7.1. Reflexões sobre a leitura à Primeira Vista e a EALPV.....	155

7.2. Reflexões sobre os Estilos Intelectuais e o Thinking Styles Inventory- Revised II (TSI – R2).....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
GLOSSÁRIO.....	171
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICE A	205
APÊNDICE B.....	210

APRESENTAÇÃO

Os estudos cognitivos sobre leitura à primeira vista geralmente concentraram-se em determinar os processos internos dos leitores *experts* em comparação àqueles músicos com menos experiência nessa tarefa. De acordo com Wristen (2005), os estudos cognitivos dos processos durante a leitura examinam, primordialmente, o movimento físico. Por outro lado, os pesquisadores Lehmann & Ericsson (1996) destacam os elementos presentes durante a leitura à primeira vista, a saber: ritmo; melodia; harmonia e contexto. Porém, na performance ensaiada a base se constitui na memória e no domínio de padrões motores. Quando um repertório é praticado são feitas outras inferências sobre notas corretas e outros detalhes musicais.

Conforme Arôxa (2013), a consciência resulta em processos cognitivos nos quais o indivíduo percebe quando um ato otimiza o aprendizado. Ainda segundo esse autor, o músico deve ter habilidades metacognitivas bem desenvolvidas, a fim de administrar o tempo, manter a concentração e a motivação e ter compreensão da preparação necessária para garantir o nível da performance. Isso tudo envolve representações mentais de sinais a serem processados no produto som. “Por ser uma habilidade possível de ser automatizada (vide intérpretes que leem com eficiência e expressão musical à primeira vista), alguns autores a descrevem como uma tarefa de transcrição” (ARÔXA, 2013, p. 33). Para adquirir e desenvolver boa leitura, buscamos estratégias de aprendizagem que intermedeiem esse processo cognitivo, nas quais as escolhas pelo intérprete são determinadas em parte pelo seu instrumento (ARÔXA, 2013; ELLIOT, 1982). A carga cognitiva é um fator que afeta a atenção dos músicos a elementos específicos das performances. A complexidade das informações parece levar os estudantes iniciantes de piano a repetir notas durante a leitura à primeira vista (GUDMUNDSDOTTIR, 2010).

De acordo com Gonçalves (2018), a leitura à primeira vista apresenta vários componentes, como o componente perceptivo, que estão de acordo com a percepção e a execução dos padrões da notação musical concernentes ao reconhecimento de escalas, arpejos, contornos e frases. Os estudos mais antigos chegaram à conclusão de que os melhores leitores musicais eram aqueles que tinham mais experiência em razão da maneira como viam o texto, e “os tipos de fixações oculares dependiam da textura musical, sendo as fixações horizontais mais frequentes em escrita do contraponto e as fixações verticais em escrita homofônica” (GONÇALVES, 2018 p.34).

Na identificação de padrões, Sloboda (2012) demonstrou que os sujeitos músicos perceberam globalmente o contorno melódico, entre outros itens, e que “os resultados sugerem

que a capacidade de ler música com base em atributos conceituais, somente é possível em função da experiência musical adquirida” (GONÇALVES, 2018, p. 34). Com relação ao componente motor, sabemos que envolve padrões de movimento típicos de um determinado estilo ou linguagem musical. Por esse motivo, “Essa habilidade requer uma constante adaptação para garantir que a execução musical seja a mais próxima possível de uma performance ensaiada” (GONÇALVES, 2018, p. 35). De acordo com Gonçalves, “[...] ao observar uma escala de notas na forma escrita, o intérprete deve ser capaz de prever sua sonoridade, e, em um segundo momento, a produção do movimento necessário”. Lehmann e Kopiez (2009), analisando a audição interna na leitura musical, chegaram à conclusão de que a representação mental dos códigos da partitura envolve aspectos gerais como melodia, harmonia e ritmo.

Pastorini (2016, p. 13) destaca que a memorização deliberada da informação visual está relacionada à memória conceitual, ou seja, aquela que associa o conhecimento semântico das estruturas que delineiam a música. Por exemplo, reconhecer na notação musical um arpejo ou uma escala prevendo o tipo de movimento e de sonoridade por meio de um *recall* visual, auditivo e motor da memória de longo prazo. De acordo com Gonçalves (2018), do ponto de vista da aprendizagem, considerando os diferentes aspectos da leitura à primeira vista, existe uma lógica sequencial das ações para efetuar essa habilidade. O autor pontua que, para a manutenção do fluxo de certos tipos de movimentos, são necessárias determinadas simbologias. Isso posto, é necessário o reconhecimento dos elementos estruturais, com base no repertório que é familiar do instrumentista, para que as associações se tornem possíveis. “A familiaridade com um determinado estilo permite que o músico crie expectativas aurais quando da audição (e mesmo da leitura) de uma obra composta dentro da mesma linguagem do referido estilo” (p. 39).

A leitura à primeira vista é de alguma forma uma prática de músicos profissionais ou amadores, bem como de estudantes de conservatórios, e costuma ser realizada por alunos de graduação em Música no estudo de seu instrumento musical, em práticas de conjunto ou em disciplinas específicas para a leitura de partituras. Num espectro mais amplo, é possível dizer que um instrumentista lê também a música quando ouve um repertório e “tira de ouvido” – esta uma leitura mais informal à qual não vamos nos ater, mas que também faz parte da leitura musical.

Meu interesse pela Leitura à Primeira Vista começou desde que que iniciei os estudos de música, quando eu via alguns colegas com muita facilidade na leitura de partituras e outros com verdadeiro pavor. Ao começar a lecionar piano, estimei os meus alunos a terem essa habilidade desenvolvida. Por meio de algumas universidades onde trabalhei com piano em

grupo, nas minhas classes sempre procurei instigar os alunos a desenvolver essa funcionalidade. Nessa minha experiência, geralmente com alunos iniciantes, pude ver que é possível desenvolver esse trabalho de leitura, em sala de aula, mesmo que eu tenha pouco tempo para isso. Não é de hoje que existem métodos gradativos para o estudo da leitura musical voltados a todos os instrumentos, e isso facilita muito o trabalho docente no planejamento desse tipo de aula. Além disso, podemos destacar os pianistas acompanhadores, assim como os instrumentistas de música de câmara e de orquestra, como sujeitos que desenvolvem essa habilidade. Para esses profissionais ou para estudantes que almejam essas profissões, esse estudo é atualmente ainda muito importante. Não só eles, mas para músicos em geral, como professores da educação básica, músicos de eventos ou aqueles que trabalham com música em igrejas. Muitas vezes esses músicos precisam ler à primeira vista um repertório novo em um curto espaço de tempo. Ou seja, em várias esferas da prática musical a leitura musical se faz presente. Com músicos mais avançados a leitura à primeira vista é um quesito fundamental para participar em concursos, concorrer a uma vaga para músico de orquestra, ganhar algum prêmio, entrar em um grupo vocal, em testes seletivos para ingressar em alguma graduação em Música ou testes seletivos e concursos para prover o cargo de professor em instituições de nível técnico ou ensino superior. Atualmente existe uma redução do referencial teórico produzido abordando essa temática, mas no exercício do estudo e na profissão de músico a leitura continua fundamental.

No ensino instrumental nas universidades, essa habilidade é trabalhada geralmente por meio de uma metodologia progressiva, ou seja, partindo de menor para maior complexidade (SAMPAIO, 2017). Desse modo, o professor propõe estratégias para que os alunos executem trechos musicais à primeira vista. Algumas das estratégias apontadas na literatura são: leitura silenciosa (LIMA, 2009); leitura por padrões (PASTORINI, 2016); verbalização de notas ou células rítmicas (LEHMANN; MCARTHUR, 2002) e visualização das notas que estão à frente do que se toca (ZHUKOV, 2014). Nesses estudos, o uso das estratégias mencionadas colaborou para a melhora no desempenho da leitura à primeira vista. De acordo com Lehmann e Macarthur (2002, p. 135), “A percepção (decodificação de padrões), a cinestesia (execução de programas motores), a memória (reconhecimento de padrões) e a habilidade para resolução de problemas (improvisação e suposições) são, portanto, capacidades englobadas pela leitura à primeira vista”.

Nas licenciaturas, nem todos os docentes de instrumentos adotam o ensino de leitura à primeira vista em suas aulas; contudo, é notório que o estudante geralmente precisa executar peças musicais pela primeira vez em seu instrumento – por exemplo, na preparação de aulas

para o estágio na educação básica, na participação como docente em ONGs e projetos sociais, bem como na elaboração e na prática de ensaios com corais e grupos instrumentais. Posto que a leitura à primeira vista faz parte da prática instrumental nas graduações em Música – por exemplo nas práticas de conjunto –, a avaliação dos alunos em leitura musical configura-se um campo de estudo importante. Ademais, a avaliação em Música é um dos temas mais discutidos na atualidade (AMORIM, 2018; BORNE, 2017; BROPHY, 2019; BURROWS; KUMAR, 2018; ELLIOTT; SILVERMAN; MCPERSON, 2019; GALLO, 2019; HALLAM, 2019; INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF ASSESSMENT IN MUSIC EDUCATION, 2021; ORZOLEK, 2018).

A avaliação de qualquer prática musical é um assunto polêmico em Música, pois lida com o ato criativo, e não existe um consenso. De um lado está a rejeição às mensurações por meio de testes de avaliação, alegando-se que são excludentes e renegam a subjetividade da prática musical (COSTA; BARBOSA, 2015; DEL BEN, 2003), e de outro o fato de que as avaliações aplicadas por meio de testes padronizados vêm sendo amplamente difundidas desde a década de 1960 até os dias de hoje, consolidadas principalmente nos Estados Unidos (MENEZES, 2010). Para fortalecer esse fio condutor, Costa e Barbosa, (2015) sustentam que, se faltarem critérios objetivos, o julgamento dos que fazem a avaliação da performance musical dos alunos pode ser inconsistente e prejudicar claramente o processo de ensino-aprendizagem, dado o alto grau de subjetividade, mais marcante na apuração das qualidades musicais do que no processo de delimitá-las, e até de arbitrariedade.

Nesta pesquisa escolhemos efetivamente termos a mensuração que percorra os processos que permitem validar cientificamente a avaliação da leitura à primeira vista apontando por meio de amostras representativas em termos estatísticos, que mostrem características dos licenciandos em Música para essa prática. A respeito da leitura à primeira vista, podemos dizer que é um processo neurofisiológico que depende de vários fatores, como a formação do discente e a familiaridade com repertórios musicais diferentes, que influenciam no raciocínio e na atenção (COSTA, 2011). Assim, entendemos que a Cognição Musical pode sustentar esse tipo de processo avaliatório objetivo, pelas características das pesquisas em Cognição. Segundo Ilari (2009, p. 29) “a cognição musical vem sendo definida como uma área de natureza interdisciplinar que tem por objetivos compreender os processos mentais que sustentam uma vasta gama de comportamentos musicais como a performance e a criação, entre outros”. Corroborando esse pensamento, Gruhn e Rauscher (2006) argumentam que a Cognição pode ser vista como resultado de um processo de representações mentais ativadas por estímulos.

O escopo desta pesquisa tem seu recorte voltado para a avaliação da leitura à primeira vista por meio do viés cognitivo. Para tanto, empregamos a adaptação em português, para a Cognição Musical, do Inventário de Estilos Intelectuais - Revisado II (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007), escolhido porque, a partir do referencial teórico desse instrumento, sabemos que ele pode ser aplicado em diferentes fases da vida dos sujeitos pesquisados, que podem sofrer alterações durante sua trajetória de vida, e também pelo fato de que os dados estatísticos da Coleta de Dados desse instrumento foram confrontados com as informações dos discentes referentes à Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira Vista (EALPV). Essa correlação foi proposta porque os Estilos Intelectuais são um contínuo¹; além disso, podem apontar diferenças individuais entre os pesquisados, perspectiva esta coerente com a prática da leitura à primeira vista, que é realizada coletiva ou individualmente. Dessa forma, a avaliação não é de natureza exclusiva do avaliador, mas tem elementos avaliativos advindos do discente ou dos músicos em geral.

O Inventário de Estilos Intelectuais - Revisado II é um instrumento que, quando adotado, mostra os “estilos intelectuais” do aluno. Após longa trajetória da Psicologia Cognitiva no estudo na área de Estilos, o termo “estilos intelectuais” foi proposto por Zhang e Sternberg em 2005. O inventário pré-existente foi aplicado para estudar os processos cognitivos referentes às preferências do licenciando no processamento da informação durante uma prática musical – nesse caso, a leitura à primeira vista dos graduandos em licenciatura em Música. À guisa de informação, esses graduandos configuraram a maior parte dos discentes de Música do país. Com base nos resultados das coletas de dados por meio dos instrumentos, foram feitas análises estatísticas com as quais, após apresentar evidências de validade, se pretende responder à seguinte pergunta: – É possível mensurar objetivamente, pelo viés cognitivo (por meio da representação do estilo intelectual/pensamento do discente), a leitura à primeira vista de licenciandos em Música? Com relação as hipóteses indagamos:

- 1) A leitura à primeira vista pode ser avaliada por processos de construção e adaptação de instrumentos cognitivos?
- 2) É exequível a mensuração dos estilos intelectuais dos licenciandos em Música no Brasil por meio de suas preferências?
- 3) Existe correlação entre os modelos de estilos intelectuais e a leitura à primeira vista?

¹ Levantamento inicial do repertório de comportamentos do sujeito da observação e das circunstâncias ambientais do local onde ele se encontra.

O objetivo geral foi compreender cognitivamente a avaliação da leitura à primeira vista dos licenciandos em Música tendo como objetivos específicos: a) buscar evidências de validade para os instrumentos de modo a averiguar as variáveis trazidas no presente estudo; b) levantar as estratégias empregadas na leitura à primeira vista; c) identificar os “Estilos Intelectuais” que norteiam esses estudantes; d) investigar, por meio da aplicação do Inventário de Estilos Intelectuais – Revisado 2, subsídios para a criação de uma escala psicométrica específica como novo instrumento; e) buscar evidências da estrutura interna para a amostra com alunos licenciandos em Música.

Os Estilos Intelectuais referem-se às particularidades cognitivas e habituais com que os estudantes processam as informações (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017) e são a sistematização da Teoria do Autogoverno Mental (ZHANG, 2005; STERNBERG, 1997). Para compreender melhor as estratégias de aprendizagem usadas pelos discentes, é importante observar o estilo intelectual dos estudantes. Assimilar as diferenças entre as habilidades e os estilos intelectuais torna possível encontrar explicações para situações de fracasso escolar e viabiliza realizar novas intervenções nessas situações (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017). Cada pessoa tem um modo específico de organização cognitiva para receber e processar as informações novas e construir conhecimento (MESSICK, 1984; SISTO; SANTOS; MARTINS, 2003; ZHANG; CHENG, 2014). A teoria classifica os modelos individuais de estilo em dimensões e também em tipos que contemplam características específicas (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017; INÁCIO, 2016; ZHANG; CHENG, 2014; ZHANG, 2012; ZHANG; STERNBERG, 2005). Diversas particularidades que envolvem as pessoas influenciam em seus estilos intelectuais, como as preferências do indivíduo em executar tarefas sozinho ou em grupo, a necessidade de informações precisas para processar novas informações, ou, ainda, a falta de especificidade na maneira de trabalhar, estudar, bem como no desenvolvimento das atividades domésticas. Isso ocorre, pois esses sujeitos são compostos por segmentos distintos – o fisiológico, o psicológico e o sociológico. As pessoas costumam ter acesso às práticas mais difundidas em seu meio social, o que também ocorre quando se trata da aprendizagem (ZHANG; STERNBERG, 2005). Consideramos, também, que não existe estilo intelectual “bom” ou “ruim”, mas que tem se destacado o fato de alguns estilos acabarem sendo mais eficazes quando comparados a outros em determinados contextos de estudos (ZHANG; CHENG, 2014; ZHANG, 2015; OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017). De acordo com Zhang e Sternberg (2005): os pressupostos da Teoria do Autogoverno Mental são como um modelo “guarda-chuva” de estilos, não só porque sua aplicação ocorre em várias áreas, mas pelo fato de que envolvem as tradições no estudo de estilos, Esses são cognitivos e se referem a

preferências no uso de habilidades, assemelhando-se à centralidade na personagem, mas também à tradição focada na atividade, já que é possível mensurar em diversas atividades em andamento.

De acordo com Sternberg (1994, 1997), nessa perspectiva teórica são descritos treze estilos, que estão distribuídos em cinco dimensões, sendo elas: funções (legislativo, executivo e judiciário); formas (monárquico, hierárquico, oligárquico e anárquico), níveis (global e local), espaços (interno e externo) e tendências ou inclinações de governo (conservador e liberal).

No capítulo 3, trataremos mais detalhadamente do arcabouço teórico dos estilos intelectuais, expondo o panorama histórico da formulação desse construto no que consiste à Teoria do Autogoverno Mental, além da conceituação do Modelo Tríplice e outras temáticas, como o Valor e a Maleabilidade dos Estilos.

A respeito da leitura à primeira vista, em razão dos componentes cognitivos que envolvem sua realização, concebemos uma correlação entre um instrumento adaptado da Psicologia Cognitiva (o Inventário de Estilos Intelectuais - Revisado II/TSI-R2 para as licenciaturas em Música no Brasil) e outro criado especificamente para avaliação de leitura à primeira vista (Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira Vista - EALPV), oportunizando, assim, uma avaliação objetiva da leitura à primeira vista por um viés cognitivo.

Consideramos relevante o papel do professor em instrumentalizar as estratégias de ensino por meio do uso amplo e diversificado destas, possibilitando aos estudantes compreenderem e construir o conhecimento ao atender às suas especificidades. Essa ação docente é significativa e crucial, a fim de que os educandos possam engajar-se na própria aprendizagem. Para tanto, o professor organiza suas aulas (planejamentos, estratégias de ação, objetivos específicos), além de opinar, trocar informações e avaliar, no intuito de buscar alternativas para resolver os desafios da formação profissional (MOREIRA, 2015).

De acordo com as pesquisas levantadas em bases de periódicos nacionais e internacionais, não foram identificados estudos que tenham se debruçado sobre a correlação entre a leitura à primeira vista e os estilos intelectuais, tampouco que tenham averiguado os estilos intelectuais com licenciandos em Música buscando compreender possíveis relações. Dessa maneira, a presente pesquisa tem relevância em seu ineditismo com esse público no Brasil e no exterior.

Posto o que foi apresentado, este estudo se organiza em: Capítulo 1, que abordará sobre a notação musical do ocidente. No capítulo 2 a fundamentação teórica sobre a leitura à primeira vista; Capítulo 3, que elucidará, consecutivamente, os aspectos pertinentes aos estilos intelectuais. No capítulo 4 sobre o método – no qual será apresentado os participantes, os

instrumentos, os procedimentos e resultados preliminares. No capítulo 5 a análise de dados —, seguido dos resultados e da respectiva discussão e considerações finais.

Na sequência serão trazidas as considerações do Capítulo 1.

1 NOTAÇÃO MUSICAL NO OCIDENTE

É fundamental que um elemento essencial para a leitura à primeira vista seja examinado: as origens e consequências da notação musical. Todo leitor musical costuma utilizar algum tipo de código, signo ou símbolo para comunicar-se, bem como para decodificar e executar sua leitura à primeira vista. Essa “necessidade” levou os compositores e os intérpretes da música europeia à adoção de algumas convenções, principalmente a partir do final do século VIII. Com isso, se por um lado a linguagem musical se desenvolveu, por outro ficou restrita às concepções empregadas por escribas e compositores na grafia das músicas, restringindo a leitura delas aos sinais escritos e, assim, colocando de lado, muitas vezes, a improvisação e a liberdade de leitura e interpretação. As limitações da notação durante os séculos não foram somente referentes ao desenvolvimento delas, mas principalmente à necessidade de o *performer* se submeter à “tirania dos compositores” – ou seja, ficar preso aquilo que está escrito na partitura, como se a notação musical ocidental fosse a única forma de se conceber a música. Nesta pesquisa observamos na Coleta Geral de Dados, que, as limitações da notação musical a partir de seu desenvolvimento histórico e as regras impostas em muitas composições, não conduzem os discentes e professores a leituras mais flexíveis e efetivas como por exemplo as de alguns compositores dos séculos XX e XXI.

1.1 NOTAÇÃO MUSICAL NO OCIDENTE

De acordo com Kuehn (2010), o termo mais antigo para leitura do registro original de uma composição musical, ou seja, da partitura, é “interpretação”. Logo, “interpretar” está ligado à compreensão prévia da obra pelo músico-intérprete. “A etimologia do termo ‘interpretação’ remonta à Antiguidade greco-romana. [...]com base na partitura musical, “interpretar” significa trazer à luz não apenas o que está escrito, mas o que está nas entrelinhas” (p. 5).

Na cultura ocidental, segundo Grier (2021), a notação musical é um sistema de comunicação entre os músicos que utilizam símbolos específicos, não verbais, para expressar a música visualmente. Conforme o autor, “muitos músicos concordam com esse sistema, tendo-o internalizado em suas estratégias para leitura e tradução do som ao longo de anos de estudo e prática” (p. i). Grier (2021) salienta, ainda, que “os músicos cultivam uma consciência histórica dos sistemas de notação”, bem como de suas mudanças ao longo do tempo e em diferentes contextos. Assim, “a notação fornece uma ferramenta poderosa para a gravação, preservação e

comunicação da música” (p. 208), apesar de a comunicação oral/aural da música nunca ter sido plenamente substituída, visto que apresenta os próprios sistemas e processos (GRIER, 2021).

Segundo Adorno² (apud KUEHN, 2010, p. 60), “a investigação sobre o desenvolvimento da notação musical do ocidente se dirige à descoberta de elementos miméticos e racionais presentes na notação musical”, que servem tanto aos compositores como aos *performers*.

De acordo com Grier (2021), no processo inicial de construção da notação musical, os cantores tinham a indicação de como executar nuances musicais nas relações entre texto e a música para comunicar as diferenças da performance corrente. Por isso a invenção da notação, indicava onde deveriam ocorrer as nuances difíceis para a execução. Esses processos cognitivos assemelham-se ao do flautista de uma sonata de Poulenc se comparado a execução da escrita do cantor no cantochoão.

Isidoro de Sevilha, por volta de 650 d.C., apontou que os sons iriam perecer se ninguém os guardasse na memória sem os escrever (KUEHN, 2010, p. 70). É, talvez, por querer compensar a efemeridade do som musical que a história esteja ligada de tal maneira ao desenvolvimento de uma notação a ponto de tornar possível fixar o som para que este possa ser lembrado por gerações futuras. A partir da notação em neumas, os cantos gregorianos puderam ser fixados e disseminados (KUEHN, 2010). Podemos refletir, com isso, que, os europeus, na música, assim como em outros ramos de conhecimento, tenham feito esforços em preservar a memória e como característica de serem colonizadores.

“Com a ascensão do Império Romano, a notação musical grega se perdeu, sendo a sua identificação apenas possível com a ajuda de tratados. É apenas por volta do século VIII a IX d.C. que aparecem registros em neumas” (KUEHN, 2010, p. 63) como a primeira tentativa de grafar o som musical. Ainda conforme Kuehn (2010)

“Adorno confere ao aparecimento dos neumas uma importância. Pois, a escrita musical por neumas, juntamente com a quironomia e a nomeação das notas musicais por letras do alfabeto, teria dado à notação musical a clareza e a univocidade imprescindíveis para que ela pudesse se desenvolver da forma como se deu” [...] “Dessa maneira, a dimensão mensural da notação, basicamente uma expressão da duração, fez a música instrumental conquistar a sua autonomia perante a prosódia relacionada ao texto poético” (p. 65).

² Theodor Wiesengrund Adorno (Adorno). Esta é uma tese que investiga o material de Adorno sob o título: Para uma teoria da reprodução musical. Essas anotações foram compostas por fragmentos e manuscritos de 1925 a 196. (KUEHN, 2010)

Posteriormente, como um cantor conhecedor do século X poderia ler essa notação? “Podemos supor que ele possuía um conhecimento da altura por meio da longa exposição à melodia do texto, que é salmódico, de um estudo exaustivo da Bíblia” (GRIER, 2021, p. 222). A partir dessa indicação, existia uma notação específica: a relação entre o texto e a música além dos ornamentos e nuances melódicas. Em razão do poder político do Império Franco, seu capital cultural exercia forte influência nas instituições eclesiásticas. Com isso, as igrejas próximas possuíam manifestações culturais que remanesciam desse império (GRIER, 2021). “O poder da notação para preservar o canto o tornava atrativo para as instituições cujo avanço dependia do “sucesso” da liturgia” (p. 37). Corroborando Grier, é fato que, nos primeiros anos do século XI, os músicos de todo o território que compunham o Império Carolíngio usavam a notação musical, principalmente para indicar a propagação do texto sagrado.

Desse modo, ainda no século XI surgem as primeiras fontes sobre a prática da polifonia, em que as escritas das vozes eram separadas como monofonia, em seções distintas em um ou dois livros, conforme nos apresenta Grier (2021). O autor afirma, também, que “as vantagens da notação de partitura emergem na polifonia associada a Notre-Dame no século seguinte” (p. 182). E, ainda, que “A música ocidental se distingue, pelo uso de regras para a escrita polifônica. A necessidade de mostrar a execução simultânea de duas ou mais linhas gerou uma série de práticas dos músicos ocidentais” (p. 181).

Com relação à notação de duração do século XIII, não há indicações de onde seriam as ênfases – os tempos fortes. A transição da notação modal para a mensural, mesmo com o advento dos signos de mensuração no século seguinte, permanece a dúvida se eles significavam uma organização métrica real ou apenas notas semelhantes em grupos triplos ou duplos. A força desses grupos era o uso da síncope (GRIER, 2021)

Segundo Grier (2021, p. 5), “A notação do século XIV, do período *Ars Nova*, normalmente, não distinguia entre durações divisíveis em três ou duas partes iguais; assim os teóricos criaram regras para que os músicos pudessem reconhecer quais notas eram triplas e quais eram duplas por natureza”.

Adiante, no Barroco, J. S. Bach escrevia o acompanhamento de teclado *obbligato* em algumas de suas sonatas para flauta. “No final do século XVII, o costume de usar o baixo figurado praticamente desapareceu à medida que os compositores procuravam afirmar seu controle sobre todos os aspectos de seus acompanhamentos de teclado” (GRIER, 2021, p. 163). Na adaptação da notação da música vocal para a música instrumental, diferenças técnicas emergiram. Os instrumentos individuais tinham símbolos comuns que diferiam conforme os instrumentos. Além disso, notações específicas passaram a ser usadas: de simbologia e

instruções verbais, podemos citar os símbolos para as arcadas nas músicas para instrumentos de cordas. De acordo com Butt (2004),

O conceito de notação chegando ao final do processo composicional é seguramente válido para vários casos e tipos de repertório, ou seja, após o momento em que um compositor fixava sua própria música em notação. Isso se aplica especificamente a compositores que eram artistas conhecidos, como Corelli. Se aceitarmos que a notação de Roger dos próprios ornamentos de Corelli é autêntica, tal notação certamente vem depois de muitas performances e não antes. (p. 116).

Ainda no início do século XVIII, compositores como J. S. Bach empregavam uma nova modalidade. Eles agrupavam os instrumentos por famílias, sopros, metais e cordas, mas a ordem em que as famílias apareciam não se tornou convencional no final do século XVIII, como mostra a partitura de *Don Giovanni* de Mozart.

As partituras com uma gama instrumental ampla tinham indicações específicas no início de cada seção, como no Kyrie da *Missa em Si menor*, de Bach, em que o compositor agrupa as madeiras acima das cordas agudas e as vozes entre as madeiras e o contínuo, na pauta inferior. Diferentemente, W. A. Mozart quase sempre agrupa instrumentos por famílias. Na pauta inferior estão o baixo (violoncelos e baixos), e as vozes estão imediatamente acima do baixo. (Grier, 2021).

Figura 1 - MOZART, W.A. Dom Giovanni excerto do Abertura do Segundo Ato

231

ATTO SECONDO.

Strada.

SCENA I. D. GIOVANNI; LEPORELLO.

Nº 1. Allegro assai.

Oboa I.

Oboa II.

2 Corni in G.

Violino I.

Violino II.

Viola.

D. GIOVANNI.

LEPORELLO.

Bassi.

Eh via, buf - fo - ne, eh via, buf - fo - ne, non mi see - car!
 Sei doch ge - schei - dter, sei doch ge - schei - dter, gib nur Ge - hör!

Nò, nò, pa -
 Ich zie - he

Sen - ti - mia mi - co!
 Lass' mit dir re - den!

dro - ne, nò, nò, pa - dro - ne, non vo - re - star!
 wei - ter, ich zie - he wei - ter, blei - be nicht mehr!

Vo - andar, vi di - co.
 Ist nicht von - nò - then.

F.E.C.L. 2027

Fonte: IMSLP-International Music Score Library Project.

“Com os outros elementos da interpretação musical – o andamento, a métrica e o ritmo –, surgem os parâmetros que contribuem diretamente para a clareza e a inteligibilidade da obra, realçando o caráter da obra como o emprego das palavras: *dolce*, *allegro*, *con spirito*” (KUEHN, 2010, p. 106). Pode haver duas explicações para marcar tantos detalhes interpretativos possíveis na notação. Primeiro, pode refletir as circunstâncias da época atual: músicos e cantores

alegavam serem obrigados a apresentar uma gama maior de estilos (BUTT, 2004). Segundo, já no século XIX, os compositores que outrora improvisaram se enquadravam na mesma categoria. Schumann, por exemplo, “parece nem mesmo progredir em direção a uma única versão final, mas, sim, oscilar entre várias versões alternativas distintas que notam algo que já existia na execução” (BUTT, 2004, p. 117).

Sintetizando, com base em Grier (2021), Kuehn (2010) e Butt (2004), podemos concluir que o processo da notação musical se iniciou de “mapas”, ou seja, tem origem na interpretação musical. Era um sistema de comunicação entre os músicos – inicialmente para cantores e depois para instrumentistas. Nesse contexto, a notação firmou-se primeiro ao grafar as nuances mais difíceis de serem memorizadas em longo prazo. Posteriormente, os neumas, no canto gregoriano, possibilitaram maior clareza e poder à notação. Nesse ínterim, essa grafia para as liturgias contribuía para o fortalecimento dos impérios. Isso ocorreu à medida que as igrejas de cada região dos países passaram a adotar a mesma escrita e, padrões de execução musical próximos entre si (GRIER, 2021).

Em ordem cronológica, alguns acréscimos ocorreram: a colocação de notas semelhantes em grupos triplos ou duplos; o uso da síncope; a utilização do baixo figurado e o agrupamento por naipes de grupos instrumentais, entre outros elementos aglutinados ao Classicismo, ao Romantismo, ao Modernismo e, na música contemporânea, suas simbologias específicas – em geral, de cada compositor ou referente à especificidade de algumas obras musicais. Em suma, a notação musical serviu para padronizar a performance com finalidade de pontuar os crescimentos políticos nas regiões que estavam sendo agregadas aos impérios. A notação musical era estabelecida em uma região, com base na música que já era corrente no império dominador com mesclas das práticas correntes nas regiões conquistadas. Com isso, houve o controle dos compositores sobre seus intérpretes, como discutido na seção 9.3.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DA NOTAÇÃO MUSICAL

A notação musical ocidental se desenvolveu em uma trajetória de alguns séculos até chegarmos aos formatos mais consolidados nas partituras que utilizamos hoje. Nosso objeto de discussão, nesta seção, é observar o desenvolvimento da notação e da própria linguagem musical.

De acordo com Grier (2021), os primeiros livros específicos sobre notação musical são das últimas décadas do século VIII. Sobre as origens da notação existe “um silêncio”, porque

muitos livros de canto desse período foram perdidos ou destruídos na Idade Média. Conforme Grier (2021), os estudiosos divergem quanto ao papel que a notação desempenhou na adoção do canto romano pelos francos, pois acreditam que a notação foi difundida entre 800 d.C. e o final do século IX. Sobre o significado da oralidade para a história da notação, Leo Treitler propôs que o gesto melódico é usado na performance dos cantores, e não no conteúdo do tom e nas nuances melódicas.

Conforme Kuehn (2010), mais tarde corroborado por Grier (2021), a manifestação notacional que os músicos escolheram para transmitir a importância musical desses fenômenos foi a assinatura do tempo, com seu duplo significado na notação moderna. Primeiro, como os sinais de mensuração do século XIV e posteriores, a fórmula de compasso passou a mostrar quantas notas de qual nível rítmico compõem o grupo de notação e, ainda, a indicar as subdivisões predominantes dentro do grupo.

Após o início do emprego dos neumas, desenvolveu-se a direção, que é “a capacidade da notação de indicar os contornos da melodia. Esta, em suas quatro formas de notação, empregava duas características para representar a direção melódica: a morfologia dos grafemas ou da altura na sua página – as notas colocadas mais acima na página são mais agudas e as que estão abaixo, mais graves” (KUEHN, 2010, p. 17). Segundo Kuehn (2010), ainda, os tipos de notação eram diferentes, mas apenas na maneira de utilizar a altura para indicar as relações entre os neumas. É importante lembrar que cada neuma, isoladamente, também pode representar um conjunto ou agrupamento de sons. De qualquer forma, é notável observar que os sinais pictóricos dos neumas levaram ao desenvolvimento de uma notação cada vez mais mensural, tal como existe hoje. A relação mais acurada entre os intervalos musicais indica a importância da transmissão por meio da notação. Apesar da confiança na memória dos cantores esses também dependiam do registro para ter uma equivalência precisa entre o texto e a melodia (GRIER, 2021)

Em relação ao canto, Grier (2021) admite que, para sua implementação, existiam evidências das diferenças entre as regiões para atender às especificidades locais. O desenvolvimento de uma tecnologia para a escrita precisa da altura, primeiro relativa e depois fixa, ocupou uma posição central na história da música ocidental. Em comparação com as músicas de outras culturas, a música ocidental conferia maior importância ao papel da tonalidade em suas formulações artísticas. Embora as notações regionais permanecessem durante a Idade Média, no decorrer do século XIII, os músicos adotaram um único estilo de notação – a notação quadrada porque a escrita era majoritariamente com as cabeças quadradas.

Os monges implementaram uma linha, cuja primeira escrita se deu na década de 1040, que continuou até meados do século XII. Em Saint Martial a combinação de altura na pauta de uma linha era adequada às necessidades dos grupos em regiões distintas. Nesse encadeamento do processo de avanço da escrita musical, foi fundamental a atuação do monge Guido de Arezzo. Fundamentados em Grier (2021) e Butt (2004), sabemos que Guido “conhecia um sistema de notação que usava altura precisa, sobre o qual ele então impôs a pauta” (GRIER, 2021, p. 40). A notação aquitana progrediu de neumas sem altura para neumas elevados, ou seja, de pauta com uma linha para pauta com várias linhas. É possível que, com neumas sem altura, Guido concebesse estes dois dispositivos: a altura precisa e um bastão de linhas horizontais para regulá-la, simultaneamente; e a clave, pela qual os escribas fixavam a tonalidade por meio do conjunto de notas escritas. Isso se tornava mais um refinamento. Guido propõe o uso da pauta e um sistema de clave, por letra ou cor, ao mesmo tempo. Nesse sistema, “a alternância de linha e espaço para notas na gama diatônica beneficiava tanto sua pedagogia quanto sua aplicação prática na alfabetização musical” (p. 55). No contexto, “a solmização e a notação precisa da tonalidade, no entanto, operavam em conjunto para fornecer um registro visual e auditivo real” do canto e de seus tons (p. 58).

Com relação à notação da polifonia vocal e rítmica, os compositores de música polifônica, no final da Idade Média, expandiram o sistema tonal com novos símbolos para designar transposições: o bemol, já em uso no cantochão, “para indicar fá, e o sustenido ou o natural, ambos derivados do *b quadratus* dos teóricos, para mi” (p. 167). Por outro lado, na notação polifônica rítmica, que começou por volta de 1000 d.C., os músicos executavam estilos variados de polifonias. Nestas era predominante a notação do cantochão; assim, o conteúdo referente à tonalidade das vozes que soavam simultaneamente tornou-se seguro. A coordenação rítmica na polifonia de Winchester, do século XI, era nota contra nota. De outra maneira, a polifonia aquitana, do século seguinte, definia mais notas na voz superior do que na inferior, e assim surgiram regras sobre como conduzir as duas vozes (GRIER, 2021). Nos subgêneros da polifonia de Notre-Dame, as vozes superiores são melismáticas, como no “cantochão contemporâneo.” Os escribas desse repertório, dispuseram um sistema de notação no qual padrões rítmicos a padrões de sucessivas ligaduras.

Os modos rítmicos, cada vez escritos de maneira mais precisa, faziam parte dos repertórios de Notre-Dame, onde os músicos “cantavam polifonias em até quatro partes antes do final do século XII” (p. 63). “Estudiosos concordam que as principais fontes musicais de Notre-Dame não usavam as nuances da notação de Garlandia” (p. 76). Deduzimos que “[...] dos próprios manuscritos musicais de Garlandia foram uma tentativa para aumentar a clareza

da notação” (p. 76), além da morfologia existente; porém, não a definiu nem encontrou aceitação entre os escribas musicais”.

A notação rítmica ocorreu primeiro em obras do final do século XII e início do século XIII, com compositores da catedral de Notre-Dame, em Paris. Por volta do século XIV, um novo grupo de músicos, os teóricos, contribuem com um novo material ao debate. Com isso, existia uma tensão na organização do ritmo, a despeito da concepção regular de pulsos desde o início da notação rítmica ocidental. Porém, a notação do século XIII não indicava onde seria a métrica para os tempos fortes. “A transição da notação modal para a mensural na segunda metade do século não trouxe maior clareza à situação” (p. 134). Embora tenha existido mensuração dos signos no século seguinte, permanecia a dúvida do real significado métrico dos padrões empregados. Conforme Kuehn (2010), o princípio fundamental de toda notação musical consiste “na espacialização de algo temporal”. Contudo, a notação musical “pretende fixar para sempre [o som], ele invariavelmente também se perde” (KUEHN, 2010 p. 59). Foi entre os séculos IX a XIII que a notação musical começou a se tornar “o órganon do domínio musical³”.

Algumas discussões foram importantes no desenvolvimento da prática musical e da representação notacional (KUEHN, 2010). Destacamos primeiramente a articulação do gesto musical, que se tornou parte intrínseca da linguagem musical; em seguida, destacamos a duração das pausas, que correspondia precisamente à medida do número de espaços na pauta. Além disso, dois aspectos da notação do século XIV merecem destaque: a síncope e o uso de notas vermelhas. Nesse sistema, existe a interação entre as alturas e a métrica uma vez que as consonâncias tem relação, neste contexto, com a posição métrica. Uma altura isolada em conjunto com outras notas poderia se tornar uma consonância descontinuada até o lugar da primeira nota como onde o compasso regular seria sincopado.

Em relação à mensuração, os teóricos do início do século XIV descrevem uma variedade de sinais, como a notação de pauta de Guido d’Arezzo, que parecem ter demorado a serem adotados pelos músicos. Porém, os “indícios identificam firmemente a presença de subdivisão tripla ou dupla no tempus e na prolação” (GRIER, 2021, p. 110). Ainda de acordo com Grier (p. 110), “Machaut, o principal compositor do século XIV, adotou as características de notação

³ Órganon ou órgão se refere a um dos vários estilos de polifonia medieval da Europa Ocidental entre os séculos IX e XIII. Para tanto era necessário a adição de uma ou mais vozes a um cantochão existente. Também pode se referir a uma obra, improvisada ou escrita, nesse estilo, na qual uma voz origina-se de um cantochão. A música polifônica, surgida no século IX, teve seu auge e formulação no século XIII, com a chamada *Schola Cantorum*, em Paris. A partir do século XIV, passa a fazer parte da então chamada *ars antiqua*, em oposição à *ars nova*, recém teorizada (GROVE, 1994).

que distinguem a prática musical” daquele século da utilizada no século anterior a divisão dupla, o mínimo e a síncope (indicada por notas vermelhas). Assim, “ao preparar esses manuscritos, os compositores Adam e Machaut, “estavam afirmando seu lugar no processo decisório e, por extensão, no controle da notação que definiria a sequência de eventos musicais que constituem uma peça” (p. 203). Não houve controle desde 1300, das práticas musicais, por parte dos compositores porque os intérprete não tinham indicações de dinâmica oportunizando certas liberdades na execução. Além disso podemos notar que os intérpretes receberam, certos domínios sobre vários aspectos da obra musical ao longo do tempo.

Em relação aos teóricos que tratam da história da notação musical existe grandes hiatos de vários anos com relação a abordagem da escrita musical. Por isso a abordagem daqui em diante possui certos avanços súbitos na cronologia.

A combinação de música vocal e instrumental nas partituras é que tanto cantores quanto instrumentistas estavam lendo a partir da mesma notação e ainda que instrumentistas, no final do século XVI precisavam ler a notação vocal para tocar com desenvoltura.

Posteriormente, ilustrando, parte do acompanhamento escrito de um instrumento estava a critério do intérprete, pois o compositor esboçava somente a notação do baixo figurado, e os solistas ornamentavam suas partes com base no material melódico. Os músicos exigiram um sistema para indicar subdivisões e, no final do século XVII, pois estavam colocando um numeral acima de um grupo de notas para mostrar alternativas. Arcangelo Corelli e J. S. Bach, colocavam o numeral 3 acima de três colcheias no âmbito de um compasso com subdivisão dupla para indicar subdivisão tripla da semínima. Os músicos, porém, passaram a usar qualquer número de subdivisões colocando o numeral apropriado acima dos grupos (GRIER, 2021).

Segundo Grier (2021), os músicos aderiram à criação de um meio para que eles apreendessem em tempo real na performance, estabelecendo pistas visuais para especificar quais os níveis da hierarquia de duração e suas subdivisões que eles precisavam tocar. “Todas essas evidências sugerem fortemente que os músicos do período 1200-1600 concebiam a música em grupos integrais dentro dos quais as notas diferiam em algum aspecto qualitativo” (p. 137), como o uso dos metros nos padrões musicais da dança, a síncope e o uso de linhas de compasso na música de teclado.

Com o distanciamento do sistema modal, nos séculos XVII e XVIII, o uso dos modos maior e menor ficou frequente por meio das claves e suas armaduras. Kuehn (2010), com base em Adorno, afirma que, ainda no século XVIII, depois da arte do contraponto ter atingido o apogeu, A retórica e a teoria dos afetos entram em declínio e se transformam no período clássico

e romântico. Isso somado ao desuso da prática do baixo contínuo. Tornam-se mais importantes os elementos como o timbre, a variação motívica, o desenvolvimento temático e a flexibilização do tempo (GRIER, 2021).

Concernente ao uso dos compassos e às métricas, Grier (2021) aponta que G. F. Handel frequentemente combina dois compassos de métrica tripla em um único compasso mais longo, com três batidas, conhecido como “hemiola”. Ludwig van Beethoven e Robert Schumann escreveram longas passagens de síncope, que serviram para minar a regularidade métrica. Na seção de desenvolvimento do primeiro movimento da sinfonia *Eroica*, o compositor combina síncope e hemiola para alterar o sentido da métrica tripla, predominante durante trinta e dois compassos.

Ao longo do tempo, Beethoven difere de suas primeiras sonatas porque procurava controlar a sonoridade que o instrumentista poderia produzir, fornecendo o máximo de instruções notacionais. “A estatura intimidadora de Beethoven entre as gerações sucessivas de compositores fez com que eles imitassem suas tendências de notação. Todas essas práticas rapidamente empalideceram, diante da intensidade da inovação na notação no século XX” (GRIER, 2021, p. 191).

O desenvolvimento da notação musical ocidental é um processo que adensa mais informações na partitura, vistas na notação moderna, como nas obras de Beethoven, Wagner e Ligeti. É característico dessa notação haver marcações da expressão – por exemplo, indicações dos *rubatos*, do *vibrato* ou do *crescendo*, dosados pelo intérprete por meio de um estudo aprofundado da obra (KUEHN, 2010). O sistema notacional permaneceu em uso geral ao longo do século XIX e ainda é usado nos dias atuais (Grier, 2021). Dessa forma, houve um “aumento dramático das marcas de performance adicionadas por compositores e editores durante o século XIX, quando o conceito de obra musical única e autônoma se firmou” (BUTT, 2004 p. 97), com o conceito de um gênio individual produzindo obras musicais; assim, podemos considerar que a extrema especificidade de muitas notações do século XX é um esforço para preservar a identidade de uma “obra musical ameaçada” (Butt, 2004).

A ampliação do espectro tonal empregado por compositores de música no século XX levou ao abandono das armaduras de clave tal como Arnold Schoenberg como se vê na obra *Das Buch der hängenden Gärten*, publicado em 1914. Experimentos com divisões microtonais levaram à criação de símbolos que indicavam suas mudanças. Podemos ainda citar o caso de Charles Ives, que usava notas quadradas para indicar quartos de tom em sua *Quarta Sinfonia*, composta no período entre 1912 e 1925.

Os usos de combinações de padrões métricos e de ritmo continuaram no século XX. “Igor Stravinsky, que notoriamente denunciou a ‘tirania do compasso’, e Béla Bartók criaram obras que ‘comprometiam’ a regularidade do acento métrico” (GRIER, 2021, p. 141). Ainda conforme Grier (2021), Stravinsky escrevia o material melódico que entrava em conflito com a métrica subjacente. No entanto, todos esses dispositivos exigem uma regularidade implícita para alcançar plenamente os objetivos do texto musical. Sobre Bartók, é impressionante o fato de que o compositor seguia a tendência do século XX para a clareza da notação “ao mesmo tempo que se permitia uma liberdade considerável como intérprete” (BUTT, 2004, p. 121).

Os compositores do início do século XX, como Charles Ives, exploravam os métodos de subdivisão dos semitons em unidades menores, “mas, como no caso da notação proporcional, esses processos operavam em oposição a convenções bem estabelecidas na prática musical ocidental, algumas das quais se baseiam na própria natureza da notação” (GRIER, 2021, p. 207).

Threnody utiliza os símbolos no início da partitura (GRIER, 2021). Além disso, criaram novas notações para incorporar, em suas composições, elementos aleatórios ou de improvisação a critério do intérprete. Como apresenta Morton Feldman em suas composições, pode existir “uma forma mais abstrata de notar como na *Interseção 2.30*. No lugar da nota convencional ou rítmica, ele expõe uma grade representando os registros agudos, médios e graves do piano no eixo vertical e unidades temporais no horizontal, dos quais ocupam um minuto” (p. 197). A tonalidade, a duração e a dinâmica são expressas conforme o intérprete.

De acordo com Grier (2021), o fato de a arte musical ter sido cada vez mais escrita em vez de improvisada dividiu os compositores e *performers* em duas classes distintas: os autocráticos e os servis. Os compositores modernos deixaram poucas lacunas possíveis em suas obras para o intérprete. O aumento da clareza nos modos de notação musical e as marcas de tempo e expressão foram caminhando para esse fim e, “embora o estado de coisas que prevalece entre os músicos treinados por vários séculos tenha produzido gênios isolados de uma grandeza excepcional impensável em condições primitivas, parece-me que o fez às custas da arte de milhões de artistas” (p. 200).

Na relação do compositor com o intérprete e a notação, sua escrita estimula a busca de significados. Estes refletem na performance ou o zelo dos compositores pela inovação. De acordo com a história da notação musical ocidental, com uma narrativa intrincada entre a performance e a composição. O desenvolvimento da notação reflete o domínio da igreja no controle da escrita, ao tentar fixar alguns aspectos da música que formavam uma parte tão

integral de sua liturgia (GRIER, 2021).

A notação musical manteve-se, desde a origem, como produto exclusivo da formação profissional ou como credencial indispensável para alcançar o estatuto profissional. Isso possibilitou a capacitação de intérpretes e a limitação na performance. Karlheinz Stockhausen situou a aceleração da complexidade notacional. Isso levou ao desenvolvimento da música “lida” e a experiência de ouvir. Por exemplo, o olho se move para trás e para frente na leitura. Com liberdade para as restrições temporais dos eventos musicais sucessivos na performance que ocorre em tempo real. (GRIER, 2021).

Conforme Grier (2021), a notação é uma ferramenta para gravação, preservação e comunicação da música. Esses sistemas complexos, nunca substituíram a comunicação oral/aural da música. A alfabetização musical, historicamente, é a comunicação visual do documento musical e sua tradução em som. Não faço distinção entre a leitura musical, o estudo e a prática, pois os mesmos processos visuais, cognitivos e auditivos ocorrem nessas leituras. Eles o fazem em grau e não qualitativamente; mantendo os mesmos processos da leitura interna ou audição.

Para Grier (2021), os diferentes estilos de notação, requerem estratégias de leitura com a coordenação dos processos visuais, cognitivos e auditivos. No século X, no mosteiro de Saint Gall, o escriba mostrava informações esvaziadas da tonalidade, com as distribuições claras e as decisões para a execução do cantor. No outro extremo, os compositores do século XX criam símbolos de notação para explorar novos sons. Ambas as notações geram desafios na leitura, porque aqueles que aprenderam a leitura da partitura, no sentido convencional, tomam como certo o resultado da internalização da notação musical apreendida. Contudo, Grier (2021) salienta que “A notação musical é uma tecnologia em si que se desenvolveu e continua a se desenvolver em resposta ao impulso e puxão da comunicação entre o compositor e o intérprete” (p. 205). A dinâmica em relação ao uso da tecnologia do computador, historicamente recente, não muda o esforço profissional e cultural que resultou na invenção e no desenvolvimento da notação desde o século IX.

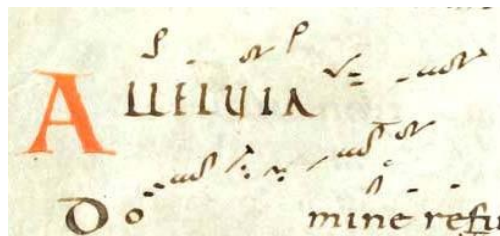
Segundo Kuehn (2010), Adorno conclui que a notação musical é constituída por basicamente dois elementos: a) pela imitação literal do gesto e b) pela presença do elemento disciplinador, incorporado pelo regente. Assim, temos que a história da música se confunde com o desenvolvimento da sua notação. O autor ainda esclarece que a interpretação é a imitação perfeita da notação musical. Esse processo está presente tanto para o compositor quanto para o

intérprete. De um lado, a notação musical segue determinada convenção de escrita; do outro, segue as convenções de um idioma de determinada estética musical.

O início do século XXI restabeleceu os princípios notacionais dos últimos 150 anos. Novas concepções do século XX estimularam o experimento notacional e a inovação, sendo que algumas foram indispensáveis no processo de composição, mas não foram transferidas de um estilo musical para outro estilo (GOULD, 2014). No século XXI, a notação musical desenvolveu muito a sua comunicação visual, para criar estratégias a fim de que sua compreensão fosse mais eficiente. Simultaneamente, os músicos inventaram novos símbolos e sistemas. Alguns desejam comunicar mais precisamente para a reprodução de uma obra musical. Outros estão buscando gravar de forma escrita as músicas cujas origens não estão necessariamente enraizadas na notação (GRIER, 2021).

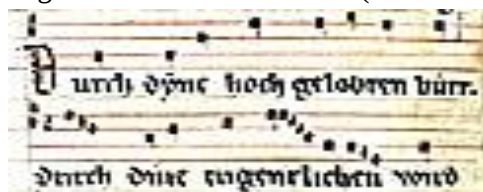
Atualmente, conforme Grier (2021), os usuários de *softwares* de música procuram esclarecer, melhorar a eficiência e a precisão de comunicação da notação musical com seu público, funcionando como intermediários entre a sua sonoridade e a representação na escrita. “Nas figuras seguintes visualizaremos parte do desenvolvimento da notação musical desde os primeiros neumas medievais até a notação mensural moderna” (KUEHN, 2010, p.116):

Figura 2. Recorte do *Codex Sangallensis*, St. Gallen, Suíça, início do século X.



Fonte: KUEHN, 2010, p.116 ⁴

Figura 3. Manuscrito de Jena (*Jenaer Handschrift*), século XIV



Fonte: KUEHN, 2010, p.116: ⁵

⁴ “Das Mensural ist *ungenau*, d. h. reicht nicht an die Musik heran. Die musikalische Schrift ist Gedächtnisstütze. Sie trägt nicht das ganze, ist unvergleichlich viel zu undifferenziert, und dies ist ein Grundsätzliches, das auch bleibt, womöglich sich verstärkt, je feiner man notieren lernt (Beispiel der späte Webern!). Diese Ungenauigkeit ist aber genau das Mass der Differenz von Notation und Sinn” (TRM, p.122)

Figura 4. Introitus Puer natus (canto gregoriano), provavelmente do século XV



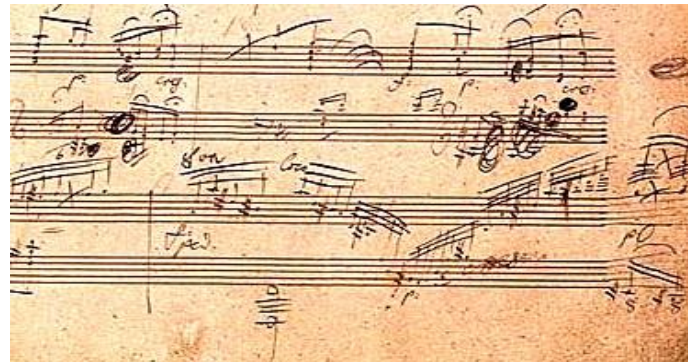
Fonte: KUEHN, 2010, p.117).⁶

Figura 5. Kyrie eleison em notação mensural (século XVII).



Fonte: KUEHN, 2010, p.117⁷

Figura 6. Recorte de uma folha da Sonata para piano nº 32 (Hammerklavier)- Beethoven.L.V



Fonte: KUEHN, 2010, p.118⁸

Figura 7. Compassos finais da Abertura de Tristão e Isolde de Richard Wagner.



Fonte: KUEHN, 2010, p.119

⁶ Imagem disponível em: www.wiki.commons.

⁷ Disponível em: <http://www.mittelalter-recherche.de/neumen.html>.

Figura 8 Recorte da edição fac-símile do Estudo nº 1, *Désordre*, de Ligeti



Fonte: KUEHN, 2010, p.120

1.3 LIMITAÇÕES DA NOTAÇÃO MUSICAL PARA ESTUDANTES E PROFISSIONAIS

Enquanto a música “fala” podemos associar, semanticamente, à percepção sensorial de relações de espaço e de tempo, com a altura e a intensidade do som, a notação musical estão sem intencionalidade. Isso explica a facilidade com que a música pode ser apropriada para os mais diversos fins como a religião. A complexa relação entre escribas e performes permite que, a especificidade da notação registra o tom e simultaneamente perdas das nuances. Contudo, “a notação regula, reprime de forma concomitante aquilo que denota e desenvolve – tornando, assim, um empreendimento laborioso. Dito de forma mais clara: na notação musical já está constituída a diferença desta com a música” (KUEHN, 2010).

Embora os quatro tratados de teoria do século XIII diferenciem claramente os seis modos rítmicos e proponham que cada um tenha sua própria identidade, certamente, os teóricos e possivelmente “os cantores deveriam entender pelo texto a clareza da duração. Uma nota

longa, sozinha ou parte de uma ligadura, poderia durar dois ou três tempos, dependendo do contexto” (GRIER, 2021, p. 81). Um cantor precisaria primeiro reconhecer que as duas notas deveriam estar ligadas, embora sua relação uníssona as impedisse. Se fossem ligadas, representariam o padrão curto-longo, como todos os neumas binários que fazem parte desse repertório. Para alicerçar esse contexto, Adorno afirma que “Se a escrita musical imitar a música, a reprodução deve imitar a escrita. O entendimento da notação musical é mimesis transformada. Ela é isenta de intenção. Ela é rítmica e melódica ao mesmo tempo”. (KUEHN, 2010, p. 57).

Com relação ao uso das pausas, tanto Garlandia quanto Franco pressentiram que o problema ao propor um sistema de pausas com base na representação icônica da duração: o número de espaços que a pausa preenchia correspondia ao número de tempos que ela ocupava” (GRIER, 2021). Além disso, essa relação era para facilitar e agilizar a leitura da música em tempo real. Lambertus e especialmente Franco admitiram que os cantores precisavam reconhecer os valores das notas imediatamente na leitura morfológica, seja como notas individuais ou não. O contexto ainda determinava sua duração precisa, criando a base para a notação da duração na Idade Moderna (GRIER, 2021). Alguns teóricos mencionaram Petrus, como autor de vários motetos. Segundo este o seu tipo de composição, se a música se move em qualquer velocidade, o cantor precisaria exercitar a pronúncia da mensagem com virtuosismo (GRIER, 2021).

Por outro lado, “as tablaturas de teclado, muito específicas, necessitavam de ações direcionadas ao teclado fazendo com que os músicos adotassem uma variedade de estratégias para mapear o teclado em caracteres alfanuméricos” (p. 159). Além disso, nesse período foram desenvolvidas tablaturas para outros instrumentos e somadas à notação vocal.

Sobre a adaptação da notação da música vocal às necessidades da música instrumental, Grier (2021) corrobora abordando as diferenças das técnicas utilizadas pelos *performers*, as quais exigiram mudanças. Primeiro, os instrumentos individuais tinham símbolos comuns. Posteriormente, os instrumentos passaram a ser usados com técnicas específicas: de simbologia e instruções verbais. Como exemplo, podemos citar a articulação do pedal unacorde na música para piano, bem como os símbolos para as arcadas nos instrumentos de cordas (GRIER, 2021).

Ao longo do tempo, os compositores passaram a controlar a performance por meio de estratégias, como gravações de execuções. Stravinsky trabalhava suas peças como pianista e maestro, a fim de fornecer modelos para execuções, além das especificidades dos instrumentos. No século XVI os compositores já usavam a notação para controlar aspectos da performance, como as marcas dinâmicas de Giovanni Gabrieli. De acordo com Grier (2021), Beethoven na

notação das suas obras, foi o primeiro grande compositor incapaz de participar efetivamente de suas próprias composições. No movimento lento da *Sonata Hammerklavier*, Op. 106, o compositor fornece indicações detalhadas de performance, incluindo gradações de tempo e dinâmica, expressividade e instruções para o uso do pedal.

Tendo a música sido usada para dominar o homem, por meio da notação, os gestos que a música ora prescreve, ora imita se tornam, como imagens, domináveis. No século XX, além de explorar novas sonoridades os compositores experimentaram técnicas libertárias dos padrões rítmicos convencionais.”

De acordo com Grier (2021), os compositores fixaram mais instruções de execução. Com isso, a criação de novos sons por meio de manipulações de timbre como os harmônicos *glissandi* de Stravinsky. Em contrapartida, os músicos inventaram novos instrumentos, como o *theremin*.

Os compositores experimentaram formulações rítmicas complexas somadas às manipulações de altura que envolviam divisões do semitom (GRIER, 2021). A maioria dos símbolos de notação que os compositores forneceram – por exemplo, na *Sequenza VII*, de Bério, para oboé – necessitam de dedilhados que afetam a qualidade do som de várias maneiras: modificações no timbre de notas individuais, harmônicos, trinados duplos e trinados com microtons (GRIER, 2021).

John Carter, impunha uma lógica rígida às relações entre os metros e os ritmos superficiais que os articulam, como um padrão complexo de subdivisões se move precisamente (GRIER, 2021). Com isso o intérprete deve adotar novos conceitos do tempo musical gerando desafios para a performance. Outros símbolos começaram a afetar mudanças de registro, dinâmica e duração; e pausas; métodos de produção de som; substituição de eventos musicais individuais.

Conforme explica Grier (2021), os compositores buscavam controlar as performances, como parte de seu recurso composicional, e suplementar criando e exigindo técnicas para as novas grafias a serem representadas. Com relação à duração os símbolos, por exemplo, estes eram combinados de maneira mais refinada, fornecendo flexibilidade nas composições em vez da espontaneidade da performance, ainda segundo Grier (2021).

Os compositores passaram a assumir um controle sobre a notação como parte do processo de composição, a imposição da notação musical passou a ser identificada com o ato de composição, e a inovação da notação tornou-se parte central do ato criativo. Um dos problemas são as limitações que a notação impõe a muitos aspectos da performance o que alguns podem chamar de “expressividade” (GRIER, 2021).

Qualquer linha de uma música apresenta problemas visuais e cognitivos que movem na leitura musical além do texto musical em termos de complexidade. O músico deve coordenar vários tipos de informações visuais simultaneamente para ter uma boa performance. Isso nos remete aos maestros, que seguem várias linhas da música simultaneamente, lendo uma variedade de claves – partes para instrumentos de transposição, além de dinâmicas, articulações, marcas de expressão e outras indicações (GRIER, 2021).

Conforme Kuehn (2010) a notação regula, domestica e reprime, ao mesmo tempo, aquilo a que ela está servindo, e toda reprodução musical sofre dessa dualidade até o fim. Isso seria uma fidelidade a obra. Exemplificando, alguns sinais do declínio da notação, no período do serialismo foi o momento da música aleatória, onde dentro de certos parâmetros o intérprete tinha rédea livre (BUTT, 2004).

Esse tipo de notação está presente nas obras de Olivier Messiaen – por exemplo, em sua obra para órgão *Messe de la Pentecôte*. Anteriormente, a ideia de objetivar uma obra musical total implicava um fim, o ponto em que tanto o intérprete quanto à notação pode ser dispensado (BUTT, 2004). A notação torna-se tão específica, que a música passa a ser impossível de se executar. As limitações recentes da notação são talvez vindas do uso de programas de notação com base em softwares, que limitam as escritas da música” (GRIER, 2021).

1.4 CONSEQUÊNCIAS DA NOTAÇÃO MUSICAL PARA OS INTÉRPRETES E ESTUDANTES

Desde a tradição romana antiga, já existiam as variantes de notação no sistema de improvisação, as quais mantinham os valores de tal tradição; a uniformidade da tradição gregoriana era resultado de valores não correspondentes e condicionados pelo fato da notação. Desse modo, a notação inicial sempre foi concebida como uma escolha. Isso muitas vezes forneceu informações para as músicas menos familiares aos intérpretes originais, recorrendo aos aspectos mais conhecidos do repertório e aos músicos que não eram peritos na tradição (BUTT, 2004).

Músicos e compositores afirmam que a notação musical impõe restrições à prática musical (GRIER, 2021). Especificamente, “a notação era em primeiro lugar para indicar onde essas nuances deveriam ocorrer e como executá-las, ambas as tarefas que os francos aparentemente achavam difícil de dominar” (p. 51). Esses conceitos foram internalizados pelos

músicos e compositores, no século XII ou XIII, a ponto de não precisarem mais das indicações escritas.

“Inicialmente as notas individuais não permitiam que os cantores reconhecessem sua duração”. [...] “Somente o contexto poderia permitir aos cantores entender a duração da notação precisamente” (p. 81). Um cantor precisava primeiro reconhecer que as duas notas deveriam estar ligadas, embora sua relação uníssona as impedisse. Se fossem ligadas, representariam o padrão curto-longo, como todos os neumas binários que fazem parte desse repertório (GRIER, 2021).

Com relação à escrita, existiam dúvidas relativas ao emprego das pausas, no tangente à posição que ocupavam na partitura e ao tempo de duração delas. Além disso, as relações existentes na grafia eram para “cumprir um único objetivo: facilitar e agilizar a leitura da música em tempo real, à medida que a performance avança” (GRIER, 2021, p. 95). De acordo com Grier (2021), no final do século XVII, os músicos já haviam desenvolvido todos os principais atributos do sistema moderno de notação rítmica, independentemente do contexto.

Para Grier (2021), a escrita da música instrumental mais antiga emprega notação vocal. O códice Robertsbridge⁹ mostra uma notação híbrida, na qual a voz superior aparece na notação vocal convencional e a voz inferior é representada pelo nome das letras. Esse sistema torna as tablaturas antigas de teclado alemão do século XV semelhantes à notação convencional e literais para as vozes superiores e inferiores, respectivamente. Isso sinaliza abordagens independentes da notação, que se tornaram específicas para cada grupo de instrumentos (GRIER, 2021). Mais adiante “instrumentistas de várias regiões continuaram a adaptar a notação vocal” (p. 143). Alguns músicos se especializaram tanto na tablatura para seu próprio instrumento quanto na notação vocal, de acordo com o que o contexto exigiu. Com a profissionalização dos instrumentistas, no século XVI, a alfabetização musical tornou-se importante. Da mesma maneira, as tablaturas de teclado, muito específicas, necessitavam de ações direcionadas ao teclado, fazendo que “os músicos adotassem uma variedade de estratégias para mapear o teclado em caracteres alfanuméricos” (p.159). Além disso, nesse período foram desenvolvidas tablaturas para outros instrumentos somadas à notação vocal. Sobre o contexto histórico, os músicos performers da música antiga replicavam práticas de épocas anteriores. A contínua profissionalização de instrumentistas e a crescente integração dos cantores estimularam a necessidade de um sistema único de

⁹ O Códice Robertsbridge é um manuscrito de música do século XIV. Ele contém a música mais antiga escrita especificamente para teclado.

notação que todos pudessem ler.

Com o passar do tempo, a performance abarcou novos dispositivos de notação, “pois os compositores exigem que cantores e músicos explorem novos meios de criar sons” (p. 194). Berio, por exemplo, acrescenta às suas obras uma lista de instruções que sugerem a maneira pela qual o cantor deve emitir o texto com seus símbolos. Estes são, portanto, aplicáveis a determinada peça, mas, possivelmente, a nenhuma outra. Nas palavras de Grier (2021), Karlheinz Stockhausen abandona todas as convenções na notação complexa que criou para *Plus Minus*.

A gama da notação musical atual tornou os compositores menos praticantes da notação e mais propensos a tornar equivalentes a partitura e a música. Programas como Finale e Sibelius influenciaram os compositores: por que notar uma música difícil de escrever no computador? Por que pensar nos sons de instrumentos reais?

A complexidade da leitura aumenta quando “consideramos a música vocal, que agrega ao estímulo visual o texto cantado, literário e ‘instrumentos polifônicos’ como instrumentos de cordas dedilhadas” (p. 216) e instrumentos de teclado, que proporcionam o toque da polifonia escrita em até duas ou três pautas. Por exemplo, em sua prática, o maestro, na performance, envolve-se em gestos físicos para liderar seu grupo, em resposta à informação visual da partitura e aos processos cognitivos para interpretá-la. No caso dos cantores, eles executam as grafias, como os ornamentos, e veem, talvez em visão periférica, de que forma a leitura da dinâmica na notação convencional ocorre na performance.

Adorno utiliza o termo ‘reprodução musical’, que é um conceito abrangente, para designar o momento em que o intérprete apresenta uma obra musical, constituindo a interpretação e a performance como partes integrantes e indissolúveis desse processo. O ápice da grafia musical naquele tempo veio com Schönberg e Stravinsky, que visivelmente apreciavam fazer uso do controle e dominar a execução interpretativa de seus músicos”. Na concepção de Adorno, cada performance de uma obra encerra potencialmente também as anteriores. É através do tempo histórico que a obra se modifica, apresentando-se em cada época de modo diferente. Dessa forma, temos o histórico das interpretações de uma obra como a *Sonata Hammerklavier*, de Beethoven, fazendo com que a sonata ainda hoje ocupe, entre os pianistas, um lugar de destaque no ranking das obras que compõem o repertório clássico-romântico de língua alemã.

Com relação à importância do texto musical, Kuehn (2010) coloca que é necessário ter em mente o seguinte: nem a partitura, nem o *performer*, nem o texto poético, tampouco a

tradição detém – cada um ou isoladamente – a chave da obra. A partitura existe apenas como suporte de preservação da obra e da tradição à qual ela pertence. Com efeito, toda boa interpretação musical consiste em uma prática transformadora. Sendo assim, é necessário que ela se fundamente na autonomia do músico-intérprete, e não numa fidelidade ao texto musical (KUEHN,2010). Logo, o desafio do músico-intérprete está na tarefa de articular todos esses elementos da melhor forma, transformando-os em linguagem musical. Para Butt (2004), se certos parâmetros de interpretação em notações anteriores foram deixados ao acaso, isso não funciona mais na era moderna, quando a unidade construtiva da música anterior foi reconhecida e, assim, tornou-se o objetivo de toda performance. Segundo Butt (2004), “somente no final do século XX parece que a maioria dos intérpretes e alguns compositores viram uma correlação direta e literal entre a notação e a própria execução, quando começou a parecer possível ouvir o que muitos intérpretes haviam marcado em suas partes” (BUTT, 2004, p. 102).

Com base nas práticas atuais, um software pode aplicar princípios de notação, onde o operador decide quais as soluções mais adequadas. Um olho treinado é necessário para refinar as configurações e avaliar se o conteúdo da pauta e o espaçamento na partitura são os mais apropriados (GOULD, 2014).

Sintetizando, podemos, com base em Grier (2021), Kuehn (2020) e Butt (2004), afirmar que, como parte da interpretação musical, com base em “mapas”, iniciou-se o processo da notação musical. Este se tornou um sistema de comunicação entre os músicos, a princípio para cantores e depois também para instrumentistas. Nesse contexto, a notação se firmou primeiro pela grafia das nuances mais difíceis e, posteriormente, por meio dos neumas, no canto gregoriano, que possibilitaram maior clareza e poder à notação. Nesse ínterim, essa grafia feita para as liturgias contribuía com o avanço dos impérios. Em ordem cronológica, alguns acréscimos ocorreram: a colocação de notas semelhantes em grupos triplos ou duplos; o uso da síncope; a utilização do baixo figurado e o agrupamento por naipes de grupos instrumentais, entre outros elementos aglutinados ao Classicismo, ao Romantismo, ao Modernismo e à Música Contemporânea, com a utilização de simbologias específicas – em geral, de cada compositor ou referente à especificidade de algumas obras musicais. Em suma, a notação musical veio para padronizar a performance, com finalidade de crescimento político e controle dos intérpretes por parte dos compositores.

2 LEITURA À PRIMEIRA VISTA

Qualquer ato da execução musical pode ser considerado performance, campo no qual lidamos não só com um resultado sonoro, mas com uma gama de processos, como a leitura à primeira vista, que nesta pesquisa trataremos essencialmente pelo viés cognitivo, considerando que envolve principalmente questões neuropsicológicas, como discutiremos a seguir. Nas práticas musicais, um dos primeiros elementos constituintes quando precisamos tocar com partitura uma música que desconhecemos é a leitura à primeira vista. Nesse recorte, a configuração da leitura musical restringe-se ao primeiro contato com a grafia na partitura, sem auxílio de outros recursos. Por esse prisma, podemos nos alicerçar nos autores Lewandowska e Schmuckler (2019); em um espectro mais amplo, a maneira que se desenvolvem as práticas musicais são meios importantes para o estudo conjugado de vários processos, como os perceptivos, os cognitivos, os motores e os emotivos. O desempenho musical apresenta uma importante face para processos psicológicos, o que configurou a performance como área crescente de investigações, oferecendo estudos sobre o comportamento sensório-motor e a percepção-ação. Uma vertente especial dessas investigações “é o da leitura à primeira vista, que envolve a execução de músicas escritas em partituras sendo o executante com pouca ou nenhuma prática anterior” (LEWANDOWSKA: SCHMUCKLER, 2019, p. 1920).

Para Muniz (2012), o instrumentista que utiliza partitura tem a habilidade da leitura à primeira vista como importante no desenvolvimento de sua atividade musical; em sua pesquisa, a autora apresenta interessante abordagem, acrescentando que esse aprimoramento de habilidade não ocorre somente “na música tradicional ocidental, mas em qualquer cultura que possua notação musical” (p. 10). Como atividade global e simultânea, feita automaticamente, tal prática solicita uma síntese de formação musical (CHAPON, 2000). Essa leitura refere-se à habilidade de tocar determinada música grafada em uma partitura sem nenhuma prática prévia do material pelo músico, combinando leitura e produção de movimentos simultaneamente, com o objetivo de criar uma execução musical (GABRIELSSON, 1999, 2003). Para Pastorini, a exposição “a um determinado estímulo visual inédito resulta uma série de movimentos necessários à produção do som via instrumento musical ou do canto” (PASTORNI, 2016 p. 4). Porém isso acontece parcialmente, partindo do pressuposto da familiaridade do leitor com a grafia musical.

De acordo com a renomada pianista Glacy Antunes, em entrevista (RISARTO, 2010, p. 49), podemos acrescentar a essa colocação “conhecimentos prévios que o intérprete deve ter do compositor, do título da obra, o que de certa maneira presume uma leitura estilística anterior ao

processo de execução”. Ainda concernente ao termo “leitura à primeira vista”, Arôxa (2013, p. 32) sugere que ele é muito empregado na literatura sobre música, apresentando “uma gama de variáveis como: o tempo e a forma de exposição ao material escrito (se apenas contato visual ou não); o nível de contato com a notação, o estilo e o instrumento, que não permite chegar a um único conceito”. Nesse contexto, Lehmann e Mcarthur (2002) consideram que a ideia de quando se dá a leitura à primeira vista é algo controverso, pois alguns entendem que o primeiro contato de leitura com a partitura, executando no instrumento ou na voz, se configura como tal, enquanto outros defendem que ocorre no momento em que a performance começa a soar preliminarmente; há ainda aqueles – como os regentes, por exemplo – que em silêncio imaginam os sons que serão executados de uma determinada obra, podendo precisar mentalmente os movimentos da regência apropriados para aquele repertório. A leitura à primeira vista, conforme definida pelo *Oxford Dictionary of Music*, é “a leitura, ou o solfejo, para executá-la” (SCHOLLES & PERCY, 2020). Com relação a seu papel no meio estudantil, acrescentamos que os educadores a valorizam por alguns fatores: possibilitar o trabalho com amplo acervo da literatura musical; permitir deleite maior com a música; beneficiar a comunicação e a interpretação da música notada; e contribuir para a diminuição do tempo que os alunos levam no preparo da música à qual estão se dedicando (CRIDER, 1989).

Segundo Pike e Carter (2010, p. 232), trata-se de uma “atividade cognitivamente complexa porque inclui consciência musical, percepção visual, compreensão de leitura, audição, experiências musicais, coordenação motora e habilidades de resolução de problemas”. Essa atividade faz parte do contexto musical de diversos músicos e, particularmente, dos músicos pianistas, por colaborarem em trabalhos com cantores, grupos vocais e múltiplos contextos com instrumentistas na música de câmara ou acompanhamento, situações tais que, conforme Wristen (2005, p. 1), fazem dessa prática uma necessidade, pois, nas palavras do autor, “exigem habilidades adequadas de leitura à primeira vista”.

Robert Pace, em estudos de 1999, trata “da leitura à primeira vista e da alfabetização musical. Nesse texto, ele, escreve que os professores precisam, desde o início, propiciar estratégias, a fim de que seus alunos adquiram a habilidade da leitura” (MUNIZ, 2012, p. 12). Com relação aos estudantes de piano, Pace (1999) assinala que muitas vezes tocam determinado repertório de alta complexidade, porém é comum se embaraçarem ao tocar obras à primeira vista, mesmo quando são mais simples. Assim, podemos concluir que o nível da leitura é distante da capacidade técnica do executante ao piano, independentemente do tempo de estudo que o aluno possui. Segundo Gusmundsdottir (2010, p. 333), nada na literatura indica forte relação entre a habilidade de performance e a da leitura à primeira vista de partituras; o autor

considera que “a capacidade de leitura musical não se desenvolve, necessariamente, paralelamente à habilidade de performance”.

A expressão “leitura musical” (em inglês, “*music reading*”) é usada para o ato de decodificar, em um instrumento musical, os símbolos da notação no pentagrama. Na literatura esse ato é também chamado de “*sight-reading*”. Esses termos são utilizados alternada ou distintamente. Segundo Gusmundsdottir, a opção por “*music reading*” é porque a definição de “*sight-reading*” inclui somente leituras à primeira vista, enquanto “*music reading*” é um termo mais abrangente, um processo complexo que envolve pelo menos duas habilidades: a leitura e a mecânica (GUDMUNDSDOTTIR, 2010).

A leitura à primeira vista pode ainda ser denominada como “a execução – vocal ou instrumental – de longos trechos de uma música não – ou quase não – ensaiada, num tempo aceitável e com adequada expressão, denominada por outros como ‘*playing by sight*’ ou ‘*prima vista*’”. (LEHMANN e KOPIEZ, 2009, p. 344).

Com relação à leitura para instrumentos de teclado, Rubinstein (1950) enfatiza a necessidade de se manter a ideia geral da obra ao invés de se prestar demasiada atenção aos detalhes. Esse pensamento está de acordo com “fatores essenciais” apontados por Rubinsten (1950), que são: o tempo/andamento determinado na peça; o compasso e o tom em que a peça foi escrita, assim como à relação deste último com o teclado; a precisão em relação ao que os olhos enxergam, em detrimento de suposições; a constância do movimento adiantado (*forward motion*) mesmo que erros sejam cometidos.

Um aspecto importante que destacamos são as escolhas do dedilhado nesse processo de leitura. Podemos ressaltar que geralmente não existe “o melhor dedilhado”; porém, quando, por exemplo, pianistas são mais treinados, enfatizam mais a performance interpretativa do que a ergonômica (MUNIZ, 2012; PARNCUTT *et al.*, 1997). Sobre a habilidade motora/performance pela perspectiva psicológica, Palmer (1997) “acrescenta que teorias seminais sobre o controle motor geralmente usam a performance musical como o maior exemplo de habilidade motora” (PALMER, 1997, p. 116).

Na pesquisa de Jourdain (1988), quando músicos profissionais foram indagados com relação a peculiaridades na trajetória para aprender novas músicas e executá-las bem, psicologicamente, eles afirmaram sentir que se formam vislumbres mentais auditivas ou sensações musculares antecipatórias de como realizar o movimento; por meio desse estudo, podemos entender que ocorrem várias situações simultaneamente no corpo e na mente do sujeito leitor durante a leitura à primeira vista.

De acordo com o professor Robert Pace (1999), pesquisador da pedagogia do piano, os imbricamentos concernentes à leitura à primeira vista perpassam o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Pela natureza desses três fatores, podemos colocar que os três acontecem com alta interação, pois cada um deles está contido no outro. O autor afirma que, durante a leitura, “há tanto o reconhecimento de símbolos previamente conhecidos, como também a antecipação do que pode ocorrer de forma diversa; portanto, o bom leitor à primeira vista combina dados cognitivos” (p. 3). Qualitativamente, segundo Muniz (2012, p. 50), essa leitura “requer o desenvolvimento de habilidades como o reconhecimento de padrões, previsão e a habilidade de gerar e utilizar representações auditivas”.

Na literatura referente a esse processo cognitivo da leitura musical, um termo muito importante que corrobora as palavras de Muniz (2012) é encontrado na obra de Lehman, Sloboda e Woody (2007): *chunking*. Trata-se de um conceito psicológico ligado à codificação de padrões. Em outras palavras, relaciona-se com a maneira de um sujeito processar as informações. Em oposição à leitura, em si, que é construída em pequenas partes, no *chunking* o leitor é estimulado a trabalhar com diversas unidades ao mesmo tempo, e isso vai depender da percepção dos elementos sintetizados em unidades expressivas. Os *chunks* são unidades ou agrupamentos com um significado musical. Essas ocorrências no texto musical colaboram no estabelecimento dessa significação. Podemos citar: um acorde dominante resolvendo na tônica, melodias com padrões táteis no teclado. O *chunking* é “um mecanismo de memória, que liga a nossa percepção ao conhecimento previamente armazenado” (LEHMAN, SLOBODA E WOODY, 2007, p. 111-112).

De maneira mais específica, por meio de estudos, chegou-se ao entendimento de que os leitores com maior expertise direcionam o olhar, muitas vezes, para regiões da partitura que não possuem elementos disponíveis. Por isso, Saxon (2004) direciona as leituras ao intervalo musical em vez de direcioná-las aos nomes individuais das notas. Na obra *Introduction to Sight Reading*, o autor orienta a utilização de “atalhos” para leitura intervalar.

2.1 PRÉ-LEITURA E LEITURA

No âmbito do processo da leitura à primeira vista, podemos distinguir e denominar uma fase chamada de pré-leitura, a qual varia de indivíduo para indivíduo no tangente a estratégias e preferências, que podem demandar mais ou menos tempo de acordo com a expertise do instrumentista leitor.

Ao fazer uma correlação do ensino de leitura de texto no ambiente escolar, que utiliza a chamada leitura silenciosa, a pesquisa de Lima (2009) traz à baila que esse processo de interiorização não ocorre com os leitores em música; ou seja, neste último caso pouco se faz em relação à leitura mental da partitura, que poderia ser, segundo a autora, “uma grande aliada na interpretação, determinando, muitas vezes, o rumo de um fazer musical” (p. 107-108). Para fortalecer essa ideia de leitura prévia, trazemos o trabalho da professora e pianista Elza Guevara; segundo ela, na primeira vez em que os instrumentistas se deparam com uma partitura, existe uma trama de vários elementos nas representações gráficas de uma música que configuram as referências de apropriações que já estão postas pelo intérprete. Nesse contexto, a leitura prévia é uma tomada de consciência do texto musical e, segundo a autora, precisa ocorrer silenciosamente, com atenção e sem barreiras entre o instrumento, o intérprete e a obra (PERDOMO-GUEVARA *apud* PAIVA e RAY, 2006).

Wilhelm Keilmann (1972) “recomenda o exame preliminar da obra a ser executada, para que o pianista armazene em seu cérebro o maior número de informações musicais possíveis no momento da execução” (*apud* RISARTO, 2010, p. 28). Em estudos sobre as dificuldades encontradas por violonistas na leitura à primeira vista, o tempo de leitura em silêncio recebeu destaque como uma variável significativa para o desempenho dessa atividade. “O pouco tempo dado à leitura em silêncio, somado às decisões sobre digitação podem ter contribuído, dentre outros fatores, para que os participantes tenham deixado em segundo plano aspectos relacionados com sonoridade, articulação e dinâmica” (PASTORINI, 2016, p. 25).

Por meio da leitura prévia do material, é possível tatear as notas que serão tocadas, buscando um padrão pelas posições, segundo Arôxa (2013). Coffman (1990) afirma que “esse tipo de habilidade é também denominado prática mental, que se define como ‘ensaio discreto ou imaginário de uma habilidade sem movimento muscular ou som’” (COFFMAN, 1990, p. 187). Essa concepção a respeito da prática é fortalecida pelo pensamento de Gonçalves: “o ouvido interno (audiação) desempenha um papel importante durante a LPV, já que a leitura nota a nota não garante a desenvoltura satisfatória para uma leitura musical à primeira vista. A obra musical deve ser entendida antes de ser tocada” (GONÇALVES, 2018, p. 36).

São singulares e em grande número as opiniões em relação à prática e ao ensino da leitura à primeira vista. As opiniões de instrumentistas e professores são concebidas no sentido de determinar que somente os músicos com um tempo maior de estudo conseguirão realizar uma leitura à primeira vista. É certo que o repertório mais avançado de cada instrumento demanda maior treino de leitura e uma técnica mais apurada. Wristen (2005) afirma ser preciso certo domínio técnico do instrumento para se ler à primeira vista. Segundo a autora, no caso

dos pianistas isso se dá em razão de, para a execução, haver exigências de programações motoras essenciais relacionadas à coordenação do uso das duas mãos. Assim, ela pontua que nos anos iniciais a leitura à primeira vista pode se limitar a padrões rítmicos ou a melodias com apenas uma linha, usando uma ou outra mão, pois considera como premissa para a leitura à primeira vista a determinação de padrões motores básicos – por exemplo, controlar os dedos e acostumar-se com as delimitações espaciais do teclado. Porém, discordamos da opinião dessa autora e de outros com a mesma linha de pensamento. Sobretudo pelo fato de que, atualmente, ocorre um crescimento no número de métodos de leitura à primeira vista para muitos instrumentos musicais, os quais possuem exercícios gradativos desde o início da trajetória do aluno (KEMBER, 2010; HARRIS, 2013; RILEY & TERRY, 2012; BUCHER, 2009; BULLARD, 2010).

Retomando o tema da análise prévia da partitura, salientamos que nessa etapa o leitor identifica as informações preliminares e estruturais, como tonalidade, clave, fórmula de compasso, leitura de padrões, de acordo com o tempo e a destreza do leitor (ARÔXA, 2013). “A observação da tonalidade e fórmula de compasso da obra, junto à habilidade de escanear a música brevemente, auxilia a maximizar a compreensão e identificar possíveis obstáculos” (MCPHERSON, 1994, p. 229, *apud* ARÔXA, 2013). É importante praticar sempre o princípio da leitura musical “orientando-se para as informações globais que aparecem no início da pauta. Pode-se verificar essas informações listadas na ordem da esquerda para a direita, inclusive a transposição” (KARPINSKI, 2000, p. 158).

Na busca de uma relação entre a língua mãe falada e a leitura à primeira vista, Sloboda (2005) coloca que, assim como “na maioria das culturas, é quase essencial para se integrar como membro da sociedade a leitura. [...] A habilidade de ler música é, se não essencial, um bem insubstituível para quem pretende se entregar a uma atividade musical” (p. 4).

Até aqui, estamos discorremos sobre a leitura musical à primeira vista, mesclando a abordagem pedagógica e os aspectos da prática da leitura por músicos profissionais, para os quais o campo de trabalho é amplo, como nas atividades listadas a por Russel (2019). A leitura à primeira vista está presente em diversas práticas musicais, como em festivais, concursos, audições e gravações em estúdios de diversos tipos de materiais, como música para cinema. Apesar desses elementos importantes “existe uma compreensão relativamente limitada da habilidade complexa de ler e tocar música à primeira vista ou de como ensinar para uma leitura musical proficientemente (RUSSEL, 2019, p. 253). De acordo com Risarto (2010), a execução musical pressupõe que, com a forte apropriação da linguagem musical, ou seja, da simbologia

das ideias presentes na partitura, aliada ao domínio motor para a execução e ao conhecimento rítmico, “o instrumentista deve ter plena consciência de suas limitações e dos enfrentamentos que poderá deflagrar contra o seu corpo para obter uma performance adequada” (RISARTO, 2010, p. 17).

Basicamente, segundo a autora, a leitura à primeira vista é um treino geral de funções musicais de decodificação de notas da partitura, e os movimentos cinestésicos envolvidos para a realização desse treino, comandados pelo cérebro, culminam em um resultado sonoro.

Quanto aos aspectos cognitivos da leitura à primeira vista, temos, segundo Pace (1977), que a fluência dos alunos advém da prática em aula e do estudo diário, a fim de que se tornem hábeis em ler de acordo com a dificuldade do repertório que está sendo estudado.

De acordo com Risarto (2010, p. 29), escrevendo sobre Jordain (1998): “para ele, a leitura da música, feita através do movimento dos olhos, não deixa de ser uma habilidade motora, mas exige certa inteligência”. Ou seja, na leitura de uma partitura, com uma visão normal, a fóvea compreende 2,54 cm de diâmetro, conseguindo mais informações por 0,25 segundos, saltando posteriormente para a próxima fixação. Esse espaço é satisfatório para ler um compasso com uma pauta. Cabe ressaltar que, para um instrumentista *expert*, o movimento dos olhos segue a estrutura da música e destaca pontos importantes.

No momento em que um pianista lê uma melodia permeada por acordes, seu olhar geralmente segue o padrão para cima e para baixo, no intuito de acompanhar a melodia proposta e compor os acordes. Diferentemente da música com contraponto, onde as vozes seguem caminhos distintos e podem ocorrer em um número de duas ou mais, quando seguem em um “paralelo” os olhos correm para trás e para a frente. Esses movimentos oculares são regidos por decisões do músico em relação ao texto musical. O objetivo é obter o melhor resultado sonoro, procurando captar os aspectos gerais da música e seus detalhes mais importantes (RISARTO, 2010). Quando não têm tempo para captar todo o texto, os instrumentistas conseguem ler sete ou oito notas por antecipação; aqueles considerados “maus leitores” leem, no máximo, três notas antecipadamente (RISARTO, 2010; JOURDAIN, 1998).

Hardy (2009) destaca a habilidade da leitura à primeira vista como um facilitador no aprendizado de novas obras musicais, visto que possibilita “maior conhecimento dos estilos característicos de diferentes compositores além de formar a memória tátil, aural e cinestésica, aumentando a confiança do intérprete, capacitando para as exigências profissionais” (*apud* RISARTO, 2010, p. 40). A autora acredita que a arte da leitura à primeira vista, assim como a leitura de palavras, não é inata e pode ser ensinada. Em seu estudo, ela faz um levantamento das publicações sobre leitura à primeira vista, a maioria para iniciantes. As pesquisas

demonstram que a maior parte dos discentes não leem bem à primeira vista, talvez porque poucos docentes se dedicam a essa área. Não existe um direcionamento para o professor nesse tipo de ensino. As falhas de leitura dos alunos são consequências da má compreensão da escrita musical (HARDY, 2009).

Caspurro (1999) traz contribuições relevantes à leitura musical com base na maneira como se ouve enquanto se toca e, também, no que se ouve. Entendemos ser um enfoque fundamental, pois evoca conhecimentos que o músico já possui, de modo que este conduza a leitura por meio da escuta e confirme, ou não, os elementos da partitura que estão em decodificação. Segundo a autora, é dessa maneira que o leitor testa sua capacidade de compreender a tonalidade e a rítmica, por exemplo; recorrendo ao processo de agrupamento da leitura textual, o ouvido forma os padrões necessários, primordiais à compreensão, somando pequenas estruturas e, assim, formando estruturas maiores. Reforçando, ela argumenta: “Esses processos são projeções de conhecimento realizadas por meio da memória desses padrões audiados anteriormente em outras peças” (*apud* RISARTO, 2010, p. 36). Com base nisso, todo o processo de amplia até o ponto de se fazer música. Esse modo de pensar está pautado nos referenciais de Edwin Gordon (2000) sobre o termo “audiação”, em sua obra *Teoria da Aprendizagem Musical*. Segundo ele, a forma tradicional de ensino-aprendizagem da música leva o aluno ao insucesso tanto na leitura como na escrita musical. Por isso, Risarto (2010) vê a importância do conceito de audiação de Edwin Gordon, em sua teoria de aprendizagem¹⁰, para responder aos questionamentos: como aprender a ouvir música? como e quando organizá-la e compreendê-la além de internalizar e criar música? Dessa forma, a audiação torna-se presente entre as capacidades cognitivas musicais pertinentes à leitura à primeira vista. Ainda segundo a pesquisa de Risarto (2010), as habilidades presentes na leitura à primeira vista são distintas, porém interagem de forma simultânea durante o processo de leitura. A saber, resumidamente, são elas: motora (entendimento e antecipação); continuidade ou correção de erros; reconhecimento tátil; visão periférica; monitoramento visual, auditivo e rítmico; ler à primeira vista cantando; e inclusão de aspectos expressivos.

¹⁰ Segundo Gordon (2000), a Teoria da Aprendizagem Musical pretende mostrar como aprendemos música. Com base em um extenso corpo de pesquisa e testes práticos de campo por Edwin E. Gordon. Essa teoria fornece ao professor de música um método sequencial e abrangente de ensino musical por meio da audiação, o termo cunhado por Gordon para pensar a música mentalmente com compreensão. Professores de música de todas as especialidades podem aplicar atividades sequenciais de aprendizado para desenvolver a tonalidade e o ritmo com seus alunos. As habilidades assim aprendidas podem ser aplicadas nas atividades em sala de aula, permitindo aos alunos extrair o maior significado da música que ouvem, executam, improvisam e compõem. O objetivo é ajudar os alunos a se tornarem músicos independentes (GORDON, 2000).

As pesquisas sobre leitura à primeira vista investigam, segundo Pastorini (2016), como se dá a percepção dos padrões existentes na partitura e o tempo entre fixar os olhos, movimentar as mãos e os olhos, e também comparam esse tipo de leitura com os processos de memorização musical. O autor conclui, assim, tratar-se de uma atividade que compreende ação simultânea de três fatores: concernentes à memória, que se refere a reconhecer e relacionar padrões visuais a padrões aurais e motores; perceptivos, relacionados com a resposta a padrões visuais no que concerne à função oculomotor necessária para se reconhecer, em uma partitura, padrões como estruturas frasais, arpejos e escalas; e motores, que dizem respeito a movimentos típicos.

Desde o início das pesquisas sobre leitura à primeira vista, experimentalmente, nas décadas de 1930 e 1940, foi constatado que a melhor assimilação das notas advinha da experiência do sujeito, já que “a identificação de que os tipos de fixações oculares dependem da textura musical, sendo as fixações horizontais mais frequentes em escrita do contraponto e as fixações verticais em escrita homofônica” (PASTORINI, 2016, p. 6). Retomando a questão auditiva para realização da leitura, em pesquisas, nas atividades com trechos curtos lidos na partitura foi constatado, pouco tempo depois da leitura, que os leitores não tinham retido a informação visual executada de modo que pudessem tocar novamente. Diversamente, o resultado foi melhor quando lhes solicitaram que escrevessem o que tinham tocado, “possivelmente pelo desenvolvimento de mecanismos aprendidos por anos de prática de leitura musical” (SLOBODA, 2005). Em outro estudo conduzido por Sloboda com músicos e não músicos, com relação à identificação de padrões na notação musical, investigou-se, depois de uma exposição de 20 milissegundos, e chegou-se à conclusão de que o grupo dos músicos identificaram rapidamente os padrões familiares por meio de qualidades globais e específicas, como o contorno melódico. “Os resultados sugerem que a capacidade de ler música com base em atributos como esse somente é possível em função da experiência musical adquirida” (Sloboda, 2012, *apud* PASTORINI, 2016, p. 7).

Corroborando com esse último estudo, Penttinen, Huovinen e Ylitalo (2013), “em uma pesquisa que investigou a habilidade de processamento e descrição verbal de uma melodia dada durante um teste de leitura em silêncio, averiguaram que os participantes com experiências musicais anteriores se mostraram mais hábeis em expressar a notação de forma mais sofisticada” (*apud* PASTORINI, 2016, p. 7), comprovadamente, em uma maior velocidade de leitura. Esses autores, entenderam, assim, que os mais experientes na prática do piano realizaram suas leituras com menor fixação na partitura, linearmente. Isso reforça o que já foi demonstrado em pesquisas anteriores com o mesmo parâmetro. Comparado com outros estudos de execução musical relacionados à leitura à primeira vista os resultados foram próximos. Ou

seja, na leitura linear com saltos curtos de visão, no grupo com maior experiência pode existir uma relação da apreensão da notação musical com a duração da leitura (PENTTINEN; HUOVINEN; YLITALO, 2013).

Pastorini (2016) destaca um aspecto importante, possível de se constatar por meio dos estudos: a diferença entre leitores menos experientes e mais experientes com relação a sacada ocular, ou fixações oculares. Os menos experientes, como já era de se esperar, detêm-se em poucos pontos da partitura, demorando mais tempo. Por outro lado, os mais experientes têm um número maior de fixações oculares porque ficam menos tempo em determinada região do texto musical. Além disso, podemos notar que os leitores mais experientes percebem padrões musicais e conseguem olhar mais à frente em sua leitura, antecipando sensações e movimentos musculares. Nesse contexto, é importante o termo definido por Sloboda (2012) como *eye-hand span* – um intervalo entre a observação da partitura e a execução motora, a “distância” entre o olho e as mãos, entre o que se está lendo e o que se está tocando. A esse respeito, comparando bons e maus e bons leitores à primeira vista, ele afirma que “estes possuem um intervalo entre mão e olho menor mesmo quando as melodias são estruturalmente muito simples” (p. 147). Em concordância, Pastorini reafirma a alta capacidade de processar informação apresentada por leitores hábeis na execução de leitura à primeira vista, visto que assimilam a escrita musical não como notas musicais individuais ou em segmentos, mas em estruturas mais complexas, como arpejos e escalas, o que foi atestado em descrições verbais de trechos musicais por leitores experimentados, que apresentaram precisão e correto uso dos termos musicais. Experiências como o improvisado e a execução do instrumento de ouvido parecem estar ligadas ao desenvolvimento aural. Assim, desvinculou-se a necessidade de se planejar mentalmente os padrões motores a serem utilizados na performance musical ao se vincular os movimentos a fatores conceituais que a notação apresenta (PASTORINI, 2016).

Pastorini (2016) sintetiza o ponto de vista dos autores Fernández (2008), Penttinen e Huovinen (2011), Pike e Carter (2010), Pike (2012), Mishra (2014) e Zhukov (2014), afirmando que a experiência musical não garante o desenvolvimento da leitura à primeira vista, mas, sim, determina a maneira com que ela ocorre e sugere o modo como o professor pode orientar seus alunos para essa prática. Um deles é buscar formas próprias ao desenvolvimento dessa habilidade, aplicando em ações efetivas como a correpetição.

Certas atitudes são inerentes à prática da leitura à primeira vista – por exemplo, não interromper os movimentos após o início da performance. Diferentemente do estudo performático ou ensaio, na leitura, o instrumentista se permite realizar erros de altura, duração ou outros para não interromper o processo de maneira similar ao que ocorre em uma

improvisação musical. A atenção da música, mesmo dividida entre a partitura, o olhar e as mãos, concentra-se mais no olhar da partitura (PASTORINI, 2016). De acordo com Sloboda (2005), na habilidade de ler música à primeira vista deve haver uma dissociação entre a notação e movimento da mão no instrumento. O autor afirma que “a obra musical deve ser entendida antes de ser tocada, utilizando o som para “verificar as hipóteses” (p. 19). Por meio de Pastorini (2016), novamente vemos que Sloboda (2005) ressalta a importância da audição interna da música e do desenvolvimento dessa capacidade, visto que somente ler uma nota depois da outra não basta para que se desenvolva uma leitura proficiente. Fortalecendo esse apontamento, ao analisar o papel da audição interna na leitura musical à primeira vista, Pastorini (2019) também nos remete a Lehman e Kopiez (2009), os quais consideram que, durante o processo de representar mentalmente a notação musical, são construídas expectativas relacionadas a estruturas gerais da obra, como melodia, harmonia e ritmo.

Sloboda (2005, p. 19) sugere a importância do elemento da “dissociação, na execução de leitura à primeira vista, entre uma nota escrita e um movimento de mão, sobre a aplicação de uma sequência de exercícios elaborados para coros”. Neste sentido podemos fazer um paralelo da leitura musical com a tradução simultânea de línguas estrangeiras enquanto uma foca no visual, a outra foca no auditivo, mas em ambas a dissociação deve ocorrer. As referências sensório-motoras, o conhecimento da linguagem e a estilística, que resgatam estruturas diferentes da memória, permitem a leitura musical, às vezes parcialmente correta, mas com certeza musicalmente compreensível (PASTORINI 2016; MOON, 1990).

Pastorini questiona se, com base nos diferentes tópicos aqui expostos, como a maturidade musical, a fixação ocular, as diversas maneiras de se realizar uma leitura à primeira vista, a interação do cognitivo e o motor, as estratégias, o domínio técnico ou até mesmo uma possível relação com a leitura de textos empregando padrões, “é possível questionar se existe uma ordem lógica de desenvolvimento dessas atitudes a fim de que o indivíduo venha a alcançar um nível satisfatório de execução” (PASTORINI, 2016, p. 13). O que podemos afirmar é que, para a prática da leitura musical, é necessário manter o fluxo e, independentemente do nível do leitor, ter um mínimo de conhecimento da simbologia musical, levando a linguagem musical a ser reconhecida, para resgate de familiaridade pela memória. Na sequência, o autor também faz referência a Banton (1995), que pesquisou se remover o controle auditivo durante a leitura à primeira vista influencia na tarefa, em comparação com a leitura em condições normais; não encontrando diferenças significativas em seus testes, Banton (1995) aborda, hipoteticamente, a finalidade de uso desse controle em relação ao nível de habilidade dos pianistas: os mais habilidosos teriam o controle em questão logo no início da execução, podendo corrigir seus

desvios do plano estabelecido a priori; já os menos hábeis só chegariam a esse controle ao atingirem certo limite de necessidade de produzir movimentos. São questões relacionadas à memória musical no tocante a estilos e textura musical, bem como ao reconhecimento de padrões maiores e outras indicações existentes na partitura.

Pastorini (2016) considerou, em sua pesquisa, os estudantes principiantes de violão, a fim de fornecer “um panorama sobre fatores que podem incidir no desempenho da leitura à primeira vista. Dentre esses, destacou aspectos característicos da notação musical e do processo de alfabetização no violão” (p. 14). Nesse contexto, o autor destacou que, ao se constatar a dificuldade da realização de leitura à primeira vista ao violão, foram desenvolvidos muitos métodos práticos de treino dessa habilidade. Segundo ele, tal dificuldade se dá por diversos aspectos, como a complexidade harmônica do violão, o movimento assimétrico das mãos, a possibilidade de se tocar a mesma nota em lugares diferentes da escala e as diversas distâncias entre os trastes conforme a posição.

Dentre alguns métodos pesquisados em seu levantamento, Pastorini (2016) destacou o *Las Primeras Leciones*, de Sagreras (2010), cujas primeiras 37 lições do primeiro volume da série são voltadas à identificação das notas nas primeiras casas do violão (p. 26). Outro método voltado a violonistas citado pelo autor foi o de Dodgson e Quine (1975), que relaciona as notas ao local em que podem ser encontradas no braço do instrumento, para a proposição de exercícios de digitação padronizados que ilustram todas as notas situadas sobre os dedos na quinta posição, tornando possível, desse modo, a associação entre a localização da casa, a corda e o símbolo escrito.

Diferentemente, de acordo com o método de leitura de Nispel (2002), com cinco padrões de digitação para cada modo da escala, “é possível o transporte de cada modo para uma nova tonalidade aproveitando a relação de afinação” intervalar descendente entre as cordas, da mais grave para a mais aguda. Ou seja, “O mesmo padrão de uma escala que tem a tônica a partir da sexta corda, por exemplo, pode ser transportado (sic) para uma tonalidade distante uma quarta justa ascendente pela sua exata transposição uma corda abaixo (corda 5)” (RISARTO, 2016, p. 27). É interessante para explorar o braço do violão com diferentes padrões de digitação para uma mesma escala. Entretanto, sua proposta de leitura à primeira vista limita-se à aplicação desses padrões à leitura de escalas. Já o método Benedict (1985) explicita, em seu título, a utilização da habilidade por violonistas da tradição clássica. O autor aponta para o fato de o treino da leitura à primeira vista na tradição de ensino do violão clássico ser negligenciado, advertindo que a finalidade de seu método é ampliar a habilidade de leitura à primeira vista, o

que exigirá dos alunos que o utilizarem “estar em um nível acima daquele do material utilizado para treino”. (BENEDICT, 1985, *apud* RISARTO, 2016, p. 28).

Nesse método há orientações explícitas e específicas a respeito de como executar a leitura seguindo indicações anteriores ao início, como a de atentar para a fórmula de compasso (contar os tempos durante toda a execução), observar a linha do começo ao fim e adiantar a leitura. Cabe ressaltar, ainda segundo Benedict (1985), um ponto negativo para os iniciantes: a concomitância em que ocorrem mudanças de compasso, alturas e ritmo, além de referências como dinâmica e fraseados, estes últimos podendo ser inclusive compostos por frases irregulares. Dessa maneira, ele recomenda, para maior fluência, que se solucione problemas técnicos como o revezamento no cruzar de dedos da mão direita e problemas de caráter perceptivo, como a direção das hastes e as síncope.

Já Roberts (1972), em seu método, aborda o modo de tocar o que cada exercício apresenta desde o início deles: “Utilizando um diagrama da escala do instrumento, é possível localizar a corda e a casa das notas que aparecerão nos exercícios escritos” (ROBERTS, 1972, *apud* RISARTO, 2016, p. 28-29) na pauta. No lado esquerdo, é possível visualizar o braço do violão com as notas trabalhadas. Por outro lado, Hunt (1977) propõe a leitura à primeira vista com base em exercícios preliminares, que apresentam separadamente os parâmetros altura e ritmo: “A altura tem como base a localização das notas pela posição da mão esquerda, iniciando os primeiros exercícios na primeira posição e subindo progressivamente, por capítulos, até trabalhar a escala completa” (RISARTO, 2016, p. 29). Semelhantemente, para o ritmo, por meio de “métricas simples e figuras de valores como mínimas, semínimas e colcheias, se propõe que o executante conte em voz alta os tempos do compasso enquanto toca os exemplos” (p. 29). No que se refere à métrica composta, Hunt apresenta ritmos com síncope, quáteras e figuras curtas (semicolcheias e fusas), propondo “a leitura em diferentes texturas, iniciando com monofonias, passando por escrita a duas vozes, acordes, atonalismo e harmônicos artificiais” (p. 29).

Lewandowska e Schmuckler (2019) relatam outro estudo, com pianistas, realizado por Mackenzie *et al.* (1986), no qual os autores propuseram a leitura de trechos tonais ou atonais comparando a exatidão do ritmo de um segmento-alvo isócrino de dez notas neles existente; eles perceberam, então, haver um aumento nas medidas de variabilidade rítmica (o desvio-padrão e o coeficiente de variação das durações que foram realizadas) durante o desempenho das passagens atonais em comparação às tonais. Um aspecto curioso é que a tonalidade impactou nesse estudo não em razão das sequências-alvo (visto que eram iguais nas passagens tonais e atonais), e sim da sequência global. Assim, concluiu-se nesse estudo que a falta de

familiaridade com a música atonal na leitura à primeira vista pode ser evidenciada pela maior variação na consistência rítmica.

Com base na pesquisa citada, os autores sugerem que, para tocar em conjunto, assim como na identificação de estruturas, nos processos mentais e na execução da música, ter o fio condutor da tonalidade na mente é de vital importância para um correto controle da atividade motora envolvida na leitura à primeira vista das obras musicais. E complementam: “Deve haver uma manipulação completamente sistemática da estrutura musical no comportamento de leitura à primeira vista” (p. 3).

Ainda em relação ao uso da leitura à primeira vista por pianistas, os apontamentos de Wristen (2005) mostram que, em qualquer circunstância, no momento da execução motora das tarefas o refinamento total dos movimentos físicos é impedido pelo desempenho da leitura à primeira vista. Assim, o autor constata que esse tipo de leitura contrasta diretamente com a atividade de preparo de repertório, em que o pianista por semanas e até meses se dedicou a treinamento cognitivo e motor, obtendo desse modo nível alto de intimidade física com a música.

Para Wristen (2005), ainda, “Abordagens educacionais / pedagógicas, focadas na aquisição ou leitura à primeira vista melhorariam por meio de instruções específicas ou dispositivos de estimulação. Essas abordagens normalmente não foram verificadas por meio de pesquisas”. A autora cita o estudo de McPherson (1994) para vários instrumentistas (exceto pianistas), no qual se concluiu que “[...] essa generalização não é verdadeira nos estágios iniciais do aprendizado de um instrumento, quando as sequências motoras mais básicas necessárias para o tocar ainda estão sendo estabelecidas” (WRISTEN, 2005, p. 2).

As demandas básicas da programação motora são altas para os pianistas, pois as duas mãos estão ativamente envolvidas e devem ser coordenadas durante o toque. Para os professores, somente o tempo e a prática de ler quantidades significativas de música possibilitam ao aluno o alcance de um estágio avançado no desenvolvimento da leitura. Quando consultados a respeito de instrumentos como o violão, eles citam as peculiaridades do instrumento como fatores que dificultam a fluência na leitura à primeira vista (FINE; BERRY; ROSNER, 2006).

Nos estudos sobre leitura musical foram apresentadas as dificuldades que mostram como músicos, onde muitos deles acreditam que a leitura musical à primeira vista é apenas um processo limitado de decodificação ou interpretação de signos. Pastorini (2011) percebeu, por meio de sua coleta de dados, que “a tonalidade se demonstrou como uma das principais dificuldades encontradas na execução da leitura à primeira vista” (p. 58). Em uma etapa do

trabalho, o autor pediu para que alunos de graduação lessem silenciosamente um trecho musical; por meio de entrevistas, foi possível constatar que os investigados observaram os seguintes elementos musicais: digitação, tonalidade, dinâmica, compasso, andamento, expressão, ritmo e acordes.

Arôxa (2013) reconhece, fundamentado em Basso e Gava (2009), que a leitura à primeira vista pode ser impecável, sem interrupções, mas que, por causa das dificuldades técnicas de se tocar violão, é raro se escolher a melhor digitação; talvez esse seja um dos motivos para que o treino de leitura à primeira vista para violonistas seja negligenciado, menosprezado. Ainda se dá valor aos aspectos mais técnicos, à memorização e à virtuosidade. Pinto (2005, p. 31) aponta a recorrência de violonistas de alto nível de desenvolvimento não fluentes na leitura à primeira vista. Segundo ele, isso se dá principalmente em razão de haver pouca exigência nesse sentido, pelo fato de o violão não ser instrumento de orquestra e raramente realizar música de câmara com instrumentos de orquestra como violino, flauta, oboé, entre outros, os quais exigem fluência dos intérpretes na leitura de uma peça que desconhecem.

Maydwell (2003, p. 4) “associa a leitura à musicalidade, dizendo que, com a aquisição da leitura à primeira vista, vem uma confiança maior na musicalidade geral. Uma técnica forte sem a proficiência da leitura converte-se em insegurança e nervosismo”

Com relação aos pianistas, “um fenômeno particular acontece no momento em que o pianista realiza um deslocamento da mão, podendo ser induzido repentinamente a olhar o teclado, o que talvez se transforme em uma desvantagem se repetido frequentemente” (CARA; MOLIN, 2010, p. 2). No mesmo trecho o autor também cita Fireman (2010, p. 62), para quem é possível pensar que há mais intimidade com o instrumento e consciência cinestésica por parte do instrumentista que menos desvia o olhar da partitura. E sugere, pautado em Aroxa (2013), que é possível minimizar a insegurança de se ler sem olhar para o instrumento posicionando a estante de partitura (quando esta é usada) próxima à mão esquerda, favorecendo assim a visão periférica; porém, considera que dessa maneira a mão direita será mais prejudicada.

Seguindo com Arôxa (2013, p. 72), temos que “Um elemento importante para evitar surpresas no deslocamento das mãos é a tessitura”. Nesse contexto e corroborando esse pensamento, existe o fato de que em partituras de muitos instrumentos é usual haver notas escritas em quatro ou cinco linhas suplementares, como é o caso do extremo agudo do violão. Além disso, o autor pontua que “acontecem interrupções no fluxo de uma leitura por não se atentar para os símbolos de repetição e abreviação de repetição”.

Leitores habilidosos leem em unidades e direcionam mais suas fixações para pontos estruturais da música – sejam cadências e fins de frases, sejam marcações de separação de partes –, enquanto os menos habilidosos leem nota por nota (GOOLSBY, 1994, p. 121).

Com relação ao treinamento de leitura à primeira vista e seus métodos para violão, Arôxa (2013) ressalta que ler unidades provoca um erro no contexto geral da obra, porque se procura corrigir somente erros de altura e duração, sem estar consciente do contexto musical da obra. Segundo o autor, os métodos sugerem a leitura métrica das notas antes da leitura no instrumento, a fim de “reconhecer padrões a partir de aspectos de alturas e duração das notas, como melodias, intervalos, acordes, ritmos, frases e articulação repetidos. Ou então praticar exercícios escritos de busca por padrões melódicos ou rítmicos” (p. 74). Temos, ainda, que, no tocante à leitura e às relações entre alturas de notas, em especial, Lehmann e McArthur (2020) propõem um aperfeiçoamento direcionado, no qual problemas típicos de percepção de padrões costumam estar relacionados à ausência de julgamento em intervalos harmônicos e trechos melódicos. Como estratégias de reparação, os autores indicam que sejam verbalizados os nomes dos intervalos e escalas antes de se tocar o instrumento, colocando de lado, dessa maneira, a necessidade de se identificar os intervalos com base em *flash-cards*, o que é um dos problemas.

Os prognósticos de leitura à primeira vista são intimamente relacionados ao conhecimento do contexto musical, à sua história, às suas especificidades estilísticas e ao conhecimento básico fundamentado na teoria musical; assim, entendemos que inferir padrões está associado não somente ao toque, mas a conhecimentos mais profundos. Com isso pode acontecer a antecipação da leitura. Conforme Thompson e Lehman (2013), esse processo intenso acontece principalmente com leitores *experts*, que antecipam a visão agrupando o texto musical em unidades maiores, capacidade esta que, mesmo parecendo ser uma atitude sugerida por alguns métodos, não se sabe muito a respeito de como a praticar.

Sloboda (2005), em umas de suas recomendações aos músicos iniciantes, sugere buscar a leitura dos compassos inteiros, com apenas duas ou três notas adiante na partitura. Para Goolsby (1994, p. 114), “Uma proposta simples, que parece útil e lógica, é aproveitar momentos em que são tocadas notas de durações longas como semibreve e mínima – a depender da unidade de tempo e do andamento – olhando o que vem adiante”. Levy (1997) propõe uma espécie de jogo, em que se leia saltando compassos, ou então tentar uma “leitura vertical” da partitura, na qual se leia o primeiro compasso de cada pauta, depois o segundo (ARÔXA, 2013, p. 76).

De acordo com Arôxa (2013), alguns autores – Karpinski (2000), Coffman (1990), Wristen (2005), McPherson (1994), Thompson e Lehmann (2004) – propõem as denominadas práticas mentais, que consistem em estratégias silenciosas para a prática da leitura à primeira

vista, como supressão de compassos, leitura silenciosa, solfejos, variação na maneira de marcar a pulsação, leitura com gravações, entre outras práticas, como ensaio mental. Essa categoria de atividades “é normalmente definida como um ensaio cognitivo ou imaginário de uma habilidade física sem resultar em movimento muscular e frequentemente apresentada como uma alternativa ou suplemento acerca da performance” (ARÔXA, 2013, p. 87).

Para Pinto (2005), ao considerarmos que toda ação tem início no pensamento, é possível trabalhar em uma obra apenas mentalizando, por exemplo, o violão, para realizar um estudo subjetivo com a mesma qualidade de um concreto. O autor aponta que, como resultado prático desse hábito, ao desenvolver a técnica e a interpretação fazendo previamente uma representação mental, o instrumentista tem maior dinamismo no preparo da obra em estudo e ganha tempo.

Ainda expondo algumas estratégias de leitura à primeira vista, acrescentamos que treinar essa leitura ao violão sem acompanhamento e utilizando trechos melódicos oferece resultados superiores, visto que é exigida a atenção do aluno em menos dedos e em uma nota por vez, sem que precise se preocupar com harmonias complexas e cheias de contrapontos; assim, fica mais livre para o treino e a experimentação, o que facilitará seu domínio na execução de recursos musicais, timbrísticos e de expressividade, como *staccatos*, *ligados*, *crescendos*, *decrecendos*, entre outros que o instrumento lhe oferece (BASSO; GAVA, 2009).

Russell (2019), em sua pesquisa, coloca que grande parte do êxito da leitura à primeira vista é creditada à capacidade de leitura rítmica, como sendo esta um prenúncio inicial da realização da leitura à primeira vista. Os professores de música, no intuito de desenvolver a capacidade rítmica de seus alunos, há muitos anos recebem sugestões de pesquisadores e profissionais sobre como isso pode ser feito. Há tempos os professores se utilizam, sinestesticamente, de atividades como batidas corporais ou contagem da pulsação em voz alta, que provocam resultados positivos da leitura rítmica e da leitura à primeira vista. Essas atividades de contagem possibilitam ao músico a conquista de alguns padrões rítmicos. Segundo o autor, em estudantes jovens, sistemas de contagem melhoram os acertos na execução dos ritmos. Porém, “o aspecto mais crítico da leitura à primeira vista, o impacto real da capacidade de leitura rítmica na leitura à primeira vista dos alunos como um todo, é menos bem estabelecido” (p. 253).

Em um de seus estudos a respeito do desempenho da leitura à primeira vista, Pike e Carter (2010) observaram como o ritmo e a altura são processados quando influenciados pela percepção e pela execução de agrupamentos (*chunking*) – um dos elementos chaves da leitura musical. O grupo estudado foi de universitários, iniciantes no estudo do piano – ou seja, os participantes ainda estavam adquirindo certas habilidades sensório-motoras para a execução do

instrumento. A coleta de dados foi dividida em um grupo de controle e outro experimental. O grupo experimental foi subdividido e, em uma dessas subdivisões, os exercícios aplicados foram apenas relacionados ao ritmo; foram constatadas, entre o pré-teste e o pós-teste, melhoras no desempenho da leitura rítmica e na fluência musical nesse subgrupo experimental. O outro subgrupo enfatizou as alturas em seus exercícios, e nele se pode observar melhora nos aspectos notas, ritmo e fluência musical. O grupo controle, que não se beneficiou de nenhum tipo de exercício, não tendo sido subdividido para exercícios específicos, apresentou melhora somente na leitura de notas (*apud* GONÇALVES, 2018, p. 39).

Isso pode evidenciar, ainda segundo Gonçalves (2018), que, dependendo do aspecto trabalhado, têm-se diferentes tipos de ganhos, confirmando resultados anteriores que afirmam a ligação entre um recurso visual e uma habilidade motora necessária a sua execução. Temos que, “como o ritmo é um aspecto mais inerente ao indivíduo, o enfoque dado às alturas trouxe maiores ganhos no que diz respeito à fluência musical de uma forma mais holística (alturas e ritmo)” (GONÇALVES, 2018, p. 39). Na pesquisa apresentada por Russel (2019), foi constatada uma interação entre a precisão de execução do tom e a do tempo – os alunos participantes, embora com alto score no ritmo e pontuações elevadas nas alturas e na fluência, tendem a indicar que os exercícios de estímulos foram adequados a eles, “mas não são suficientemente desafiadores para produzir um efeito de *priming*. Outra alternativa plausível é que a conversa durante o período de controle de contato impactou positivamente o desempenho do ritmo dos participantes durante essa tarefa” (p. 262). Para o autor, os resultados de sua pesquisa não somente corroboram com os estudos que apontam para ritmo e altura como elementos de natureza diferente como também indicam que, sob influência da altura, o processamento do ritmo pode se modificar (RUSSEL, 2019).

É notório que, na maior parte dos estudos publicados sobre leitura à primeira vista, se engloba todos os tipos de falhas de tempo e as denomina como ritmo, segundo Russel (2019). Porém, isso não elucida as subcategorias distintas relacionadas à duração durante a execução. As pesquisas sugerem que, para um desempenho fluente, outros fatores do ritmo podem ser importantes. “Foi observado nos cantores e nos instrumentistas de cordas que os alunos primeiro veem as alturas; em seguida, o que tocar e, depois, quando tocar, durante a leitura à primeira vista” (ALEXANDER e HENRY, 2015, *apud* RUSSEL, 2019, p. 264-265). De acordo com as investigações desses autores, ainda, Russel (2019) sugere que os professores de música promovam a participação dos alunos em processos simultâneos de leitura, ou seja, nos quais a altura e a duração sejam trabalhados ao mesmo tempo, ao invés de isolar os elementos antes da execução propriamente dita, a fim de promover fluência.

Já citamos, nesta pesquisa, alguns estudos sobre leitura à primeira vista com pianistas e violonistas. Russel (2019) aponta um estudo feito por Mishra (2014) com instrumentistas de metais quando estes foram testados de duas maneiras: tocando grandes seções com erros parciais ou deixando de tocar notas isoladas em grandes saltos. Dos participantes, alguns não perceberam que estavam tocando notas erradas nem tentaram corrigi-las. Isso reforça a necessidade da representação auditiva para o desenvolvimento das atividades de leitura, visto que a leitura musical, sendo parte de um processo de criação sonora, é uma atividade muito complexa por ter base no entendimento de um símbolo visual. No entanto, a respeito de seu aprendizado há apenas estudos isolados, mas não investigações bem alicerçadas nem qualquer teoria definitiva, o que sugere ao autor amplo campo de trabalho a ser desenvolvido (MISHRA, 2014).

Lehman e McArthur (2002) destacam a complexidade cognitiva da leitura à primeira vista, cujos componentes são “consciência musical, percepção visual, compreensão de leitura, audição, experiências musicais, coordenação motora e habilidades de resolução de problemas”. Porém, a fim de que se alcance eficácia na leitura à primeira vista ao piano, os autores afirmam que “[...] a sugestão visual deve estar ligada a uma habilidade motora que possa ser executada sem esforço, para que o pianista possa atender a outros detalhes da partitura, como expressão musical” (PIKE; CARTER, 2010, p. 232).

Zhukov (2014) pontua, com relação aos graduandos: “[...] espera-se que os alunos sejam capazes de ler e compreender grandes quantidades de texto durante seus estudos. Da mesma forma, a capacidade de ler música fluentemente é uma habilidade a ser adquirida” (p. 487). Sobre a aquisição da habilidade de leitura à primeira vista depois de anos de um estudo sequencial desde a infância, a autora cita um modelo de habilidades com base nos estudos de (Kopiez & Lee 2006, *apud* Zhukov, 2014, p. 488), que sugeriram uma experiência em leitura à primeira vista conquistada aos 15 anos de idade, por meio de práticas específicas somadas a habilidade inata; nessa pesquisa, ainda, os autores consideram que os melhores pianistas, com elevada capacidade de leitura, incluíram determinadas habilidades com os instrumentos, como a velocidade em um trinado. De acordo com os estudos de Gromko (2004) e Hayward e Gromko (2009), “a audição interna (audiação) e a percepção do padrão visual tendam a se aplicar à leitura musical em geral” (ZHUKOV, 2014, p. 488).

Zhukov (2014) constatou a ausência de orientações específicas no ensino da leitura à primeira vista. Segundo pesquisas na Austrália, isso se dá em razão de visões inatistas dos professores – ou seja, para eles, os alunos devem possuir essa habilidade ou não. Nos Estados Unidos existem estudos semelhantes, porém, durante um curto período, os professores ensinam

algumas estratégias visuais como “olhar para a frente / ler antes de tocar, sombrear / pressionar silenciosamente as teclas antes de tocar” (ZHUKOV, 2014, p. 489), que trouxeram melhoras na performance. Para a autora, assim, é baixo em pianistas avançados o nível de habilidade na tarefa de ler à primeira vista, embora os alunos a tenham considerado importante para o treinamento de música como um todo. Inúmeros sujeitos com atitudes habituais foram acompanhados e se pôde constatar elevada falta de experiência na leitura à primeira vista, mesmo tendo eles participado ativamente de programas de treinamento (ZHUKOV, 2014).

A autora conclui, ainda, que, apesar de autores como Lehmann e Ericsson (1993, 1996) apontarem habilidades superiores de leitura musical em acompanhadores experientes, seu estudo “demonstrou uma relação entre as habilidades de leitura à primeira vista e o envolvimento em atividades de acompanhamento antes e durante o estudo” (ZHUKOV, 2014, p. 495).

2.2. EYE-HAND SPAN (EHS)

A leitura à primeira vista aponta para conceitos inerentes aos processos cognitivos; ao se observar músicos em tarefa de leitura, os pesquisadores da área conceituaram: como “fixação”, o momento em que eles absorvem informações com a vista parada (fixa); e como “movimentos sacádicos”, quando a vista “salta” a uma próxima fixação (ARÔXA, 2013, p. 34). Esse conjunto de variáveis permitiu que se convencionasse um índice para aferir tal habilidade, que é o *eye-hand span*, referido também pela sigla EHS (LIM *et al.*, 2019; SLOBODA, 2012), ou “intervalo olho-mão, que denota, em valores (notas, tempos ou compassos), quão antecipadamente o leitor consegue ler” (ARÔXA, 2013, p. 34).

De acordo com Lim *et al.* (2019), atualmente temos algumas pesquisas referentes à velocidade de fixação ocular no texto musical e nas mãos. Conforme um modelo cognitivo de leitura, os instrumentistas vão adquirindo a habilidade de sincronia entre as informações da partitura e o desenvolvimento sensório-motor. O campo de visão entre o olho e as mãos revela o tempo de processamento da informação e a produção sonora. Esse referencial foi usado como revelador nas características da memória de trabalho aplicada na leitura à primeira vista. Esses pesquisadores apontam que, em vários estudos, a duração média do EHS foi de um segundo, respeitando as variações de cada estudo dos valores e pulsação de cada nota; porém, com relação à habilidade de leitura à primeira vista o tempo não variou. Eles mostraram a influência da complexidade melódica na movimentação dos olhos. Nenhum estudo anterior “mediu a distância do olho em relação às mãos com os três índices simultaneamente (nota, batida e tempo), ainda precisa ser investigado qual dos índices é válido para a unidade que representa o

EHS” (p. 3). Sobre pesquisas anteriores, LIM *et al* (2019) pontuam que algumas delas utilizaram peças musicais para simular uma leitura real à primeira vista, mas definindo vagamente a complexidade delas; outro ponto a respeito é que a medição do EHS não foi feita em condição igualitária, pois foram distribuídas peças diferentes de leitura entre os diversos participantes. Ao revisarem o estudo sobre movimento ocular e leitura musical, os autores apontaram deficiências nos materiais de leitura, sendo elas: ausência de concentração na estrutura da música; e falta de conhecimento e de conexão com as teorias gerais de percepção musical. Assim, sugeriram que fosse desenvolvida uma abordagem refinada para a avaliação dos estímulos musicais, com melodias bem estruturadas em vez de propriedades definidas de modo rudimentar.

Lim *et al.* (2019) também consideram que o EHS parece não ser suficiente como indicador da visão, no que diz respeito à leitura proficiente, visto que peritos em leitura não apresentam sempre maior alcance. Porém, “sugere-se que a relação entre o EHS e o bom desempenho possa estar significativamente associada à dificuldade das tarefas de leitura à primeira vista” (p. 3). Desse modo, os autores apontam que, conforme a proficiência na leitura à primeira vista, as diversas correlações da associação entre o desempenho e a mão e o olho podem advir de diferentes graus de dificuldade de percepção do instrumentista em tarefas de leitura à primeira vista. Assim, apesar de o conjunto complexidade musical-tempo de execução ser sido determinante para as dificuldades práticas na tarefa de leitura à primeira vista, as diferenças na percepção podem ter sido causadas pela proficiência nessa leitura, gerando variadas correlações entre precisão no desempenho e EHS.

De acordo, ainda, com Lim *et al.* (2019), foram poucos os estudos relacionados a processos visuais na leitura musical que relacionaram, de maneira aprofundada, os domínios musical, comportamental e cognitivo. Para os autores, é necessário um estudo que investigue um efeito de tal complexidade também no campo da música para piano escrita em duas pautas, pois há uma discrepância em pesquisas anteriores: Sloboda constatou haver intensa correlação positiva entre o desempenho no controle da distância entre os olhos e as mãos; porém, Sloboda (1974), Rosemann (2016), Altenmüller (2016) e FAHLE (2016) não apresentaram a mesma constatação.

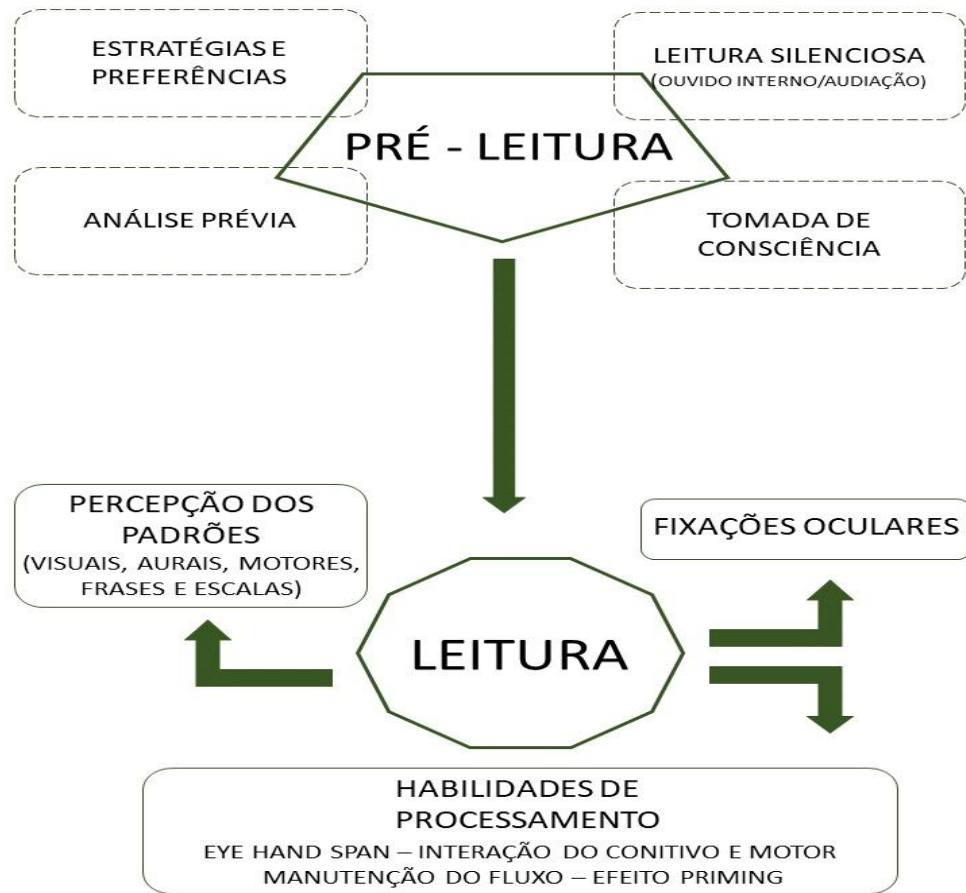
Lim *et al.* (2019) sugerem uma explicação sobre a relação entre os domínios – cognitivo, comportamental e musical: “[...] Se o EHS é uma estratégia mutável de acordo com a dificuldade das tarefas de leitura, nossos resultados experimentais podem ser alinhados com os estudos mencionados” (p. 9).

Os resultados do estudo desses autores apoiam “a importância da flexibilidade do EHS como estratégia de leitura, sugerindo que os leitores proficientes parecem ter mais capacidade de regulação que aqueles que mantêm consistentemente um EHS estendido” (p. 9). O estudo deles também descobriu que a complexidade musical foi uma influência significativa, porque demonstrou que o valor do EHS é menor que o alcançado quando se toca a peça simples. Porém, não houve mudança no tempo de reprodução. “Entretanto, neste estudo, tanto a batida quanto o tempo tiveram o EHS afetados pela complexidade musical, mas nenhuma diferença significativa, dependendo da complexidade musical, foi encontrada no EHS” (LIM *et al.*, p. 9). Os resultados desse estudo apontam que a eficiência no processamento de notações musicais em uma competência limitada para “filtrar” pode ser influenciada pela complexidade musical, em vez de comprovar existir um substancial intervalo de tempo entre as mãos e os olhos. Tal conclusão condiz com os relatos que apontam no sentido de que há interferência da complexidade musical dos próximos símbolos de uma partitura nos processos sacádicos, embora divirja dos estudos de Huevinem *et al* (2018): “o comprimento do vão diminuiu quando os artistas foram apresentados com o complexo material de leitura à primeira vista no presente estudo, enquanto o comprimento do período aumentou de acordo com a complexidade musical do estudo”.

Na pesquisa de Lim *et al.* (2019), constatou-se que a complexidade musical afetou de maneira significativa a precisão do desempenho, embora esta não tenha variado durante o tempo de execução. Assim, ao abordar essa questão pelo aspecto da limitação, os autores demonstraram a complexidade em grau objetivo: “[...] comparando a entropia das peças e as referências da leitura à primeira vista [...] “consequimos estimar um limiar mais definido e seu grau de discussão sobre a influência da complexidade musical na leitura à vista e no EHS” (p. 10). Eles pontuaram, ainda, haver fatores que dependem da prática, demonstrando forte correlação entre o desempenho na leitura à primeira vista e as habilidades com imagens auditivas, o conhecimento em música, a capacidade de improvisação e a prática deliberada; por outro lado, demonstraram também haver fatores que independem de prática, sendo associados à conquista da leitura musical, como a velocidade sensório-motora, a motivação individual, a capacidade de memorizar o trabalho, os tipos singulares de representações, bem como a memória verbal.

Dessa maneira, as conclusões do estudo de Lim *et al.* (2019, p. 9-10) sugerem que: “(1) a amplitude ocular não é um indicador decisivo da proficiência na visão, mas é estratégico; (2) os leitores de visão proficiente ajustam o alcance de mão-olho em vez de sempre manter um tempo estendido”.

Figura 9-Diagrama sobre leitura à Primeira Vista



Fonte: Elaborado pelo autor

3 ESTILOS INTELECTUAIS

No âmbito dos estilos intelectuais, a literatura, alicerçada nos referenciais da Psicologia Cognitiva, inclui vários artigos de revisão, os quais procuram abordar a ausência de uma teoria consensual sobre o tema e avançar nesse campo. Na tentativa de encontrar alguma estrutura e promover a coesão, Cassidy (2004) selecionou 23 modelos dentre os estilos existentes, para compreensão, oferecendo estruturas conceituais explícitas, no intuito de criar uma taxonomia que permita distinguir os modelos colocados no contexto mais amplo da teoria dos estilos, possibilitando interpretação e integração adequadas. Em estudo posterior, de 2012, o autor considera que as revisões, mesmo tendo enfoques diversos, apresentam um objetivo comum, que é a abordagem de assuntos relacionados com a fragilidade de conceitos, a avaliação de construção de modo confiável e proveitoso e os instrumentos de concepção.

O campo dos estilos intelectuais enfrentou muitas dificuldades para o avanço das pesquisas nessa área. Vários autores tentaram identificar os obstáculos encontrados para o desenvolvimento de estilos, em momentos específicos: Miller, 1987; Riding e Cheema, 1991; Sternberg, 2001; Zhang e Sternberg, 2006; e Zhang, Sternberg e Rayner, 2012. Por meio de suas pesquisas, “foram descobertos três desafios principais: falta de identidade; existência de três grandes controvérsias relacionadas à natureza dos estilos; e confusões causadas por várias revisões críticas de campo” (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012, p. 2). Vemos, por meio de Sternberg (2001), que a pesquisa nesse campo declinou na década de 1970 principalmente em razão de as pesquisas iniciais terem apresentado estilos que não se configuraram como construções “puras”, visto não serem possíveis de se distinguir com clareza de traços de personalidade ou habilidades. Isso resultou na assimilação fácil da investigação de estilos pela pesquisa das habilidades ou da personalidade, pois uma pesquisa específica dos estilos pareceu desnecessária.

Assim, seu construto tem voltado sob diferentes formas, porque há algo nos estilos intelectuais que não pode ser totalmente explicado pelo conceito de inteligência nem pelo de personalidade. No entanto, Zhang, Sternberg e Rayner (2012) consideram de grande relevância chegar a uma compreensão dos papéis dos estilos intelectuais, visto que grande parte da literatura publicada sobre o tema se concentra no contexto educacional. Segundo eles, em síntese, esse campo tem buscado o reconhecimento de sua identidade, diante da dificuldade de distinção entre estilos de habilidades e personalidades, da ausência de estrutura conceitual e linguagem próprias, e da distância entre os corpos gerais da literatura e a literatura de estilos.

Por outro lado, esses autores constataram que, apesar de essas dificuldades terem significado um entrave ao desenvolvimento esperado no campo de estilos, elas trouxeram um fator positivo, em especial: o aumento das pesquisas na área, gerando avanços que contribuíram efetivamente para muitos progressos nesse campo.

Diante dos vários desafios apresentados, segundo Zhang, Rayner e Sternberg (2012), os estudiosos tentaram integrar os conceitos de estilos existentes em diferentes momentos. Assim, dos dedicados estudos feitos no período entre 1983 e 2009 advieram seis modelos integrativos, aqui apresentados em ordem cronológica e por autor:

1. modelo de cebola, de estilos de aprendizagem – de Curry (1983);
2. modelo de de processos e estilos cognitivos – de Miller (1987);
3. modelo de estilos cognitivos – de Riding e Cheema (1991);
4. modelo de tradições de estilo – de Grigorenko e Sternberg (1995);
5. modelo tríplice de estilos de pensamento – de Zhang e Sternberg (2005);
6. o modelo dúplex de estilo cognitivo – de Sadler-Smith (2009).

Nesse estudo, os autores (ZHANG, RAYNER E STERNBERG, 2012) destacam algumas dessas concepções, como a de Anastasi (1988). Para a estudiosa, estilos cognitivos são características amplas e sistemáticas que interferem nas respostas de um indivíduo às circunstâncias. Trata-se de estilos intelectuais que podem ser usados em casa, na escola, no trabalho, na sociedade, em muitas situações. Já Gregorc (1979) conceituou os estilos de aprendizagem (que são os mais conhecidos) como comportamentos diversos de cada pessoa, norteadores de seu modo de aprendizado e adaptação ao ambiente. Os estilos de aprendizagem são um conjunto de condições por meio das quais os sujeitos começam a concentrar, absorver, processar e reter informações e habilidades novas ou difíceis. Desse modo, participam do processo do ensino sem se restringir apenas à aquisição de respostas ou de conhecimentos, e sim envolvendo uma combinação de variáveis sujeitas à influência de fatores externos, internos, individuais e sociais. Estes estão relacionados a formas de agir particulares, vinculadas a experiência ou anos de estudo; seriam como um subconjunto dos estilos cognitivos, que podem resultar de hereditariedade (código genético), educação e personalidade (SCHMITT; DOMINGUES, 2016).

Sternberg e Zhang (2001) adotaram uma posição que reconhecia tanto as características singulares de cada estilo como os pontos em comum entre todos eles: “Embora identifiquem que todos os estilos compartilham um recurso importante porque são diferentes das habilidades, eles articularam as diferenças entre estilos de aprendizagem, estilos intelectuais e estilos cognitivos”. Dessa maneira, declararam que cada uma das construções de estilos poderia ser

usada para definir o modo como cada pessoa prefere aprender , – ou seja, com base nos estilos de pensamento seria possível estabelecer a preferência de alguém por um material durante seu processo de aprendizado ou depois dele, pois estilos cognitivos podem ter familiaridade com a particularização dos modos de ter acesso a informação.

Para Sternberg (1997), os estilos não são as habilidades, e sim as preferências em seu uso. Assim como as habilidades, eles são tão importantes para a qualidade do trabalho que realizamos quanto para a nossa satisfação com esse trabalho. O perigo em não reconhecer essa diferença está em não perceber que as pessoas são multidimensionais estilisticamente; além disso, os estilos variam não apenas de acordo com as tarefas, mas também conforme as situações, e diferem na intensidade de suas preferências (ZHANG; STERNBERG, 2009). Por esse motivo, tanto na educação quanto no trabalho, se indivíduos brilhantes são forçados a trabalhar em um estilo que não lhes convém, podem ter um desempenho abaixo de suas capacidades reais.

Os 13 estilos intelectuais cunhados por Sternberg tem como base a teoria da diferenciação psicológica de Witkin *et al.* (1962), com dois modelos que se sobressaem: os dependentes e os independentes (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012). Zhang e Sternberg (2005) afirmam que a expressão “estilos intelectuais” abrange todos os construtos e termos pesquisados ao longo da história de pesquisas sobre o assunto; ela pode aparecer com ou sem a palavra raiz, “estilos”, e refere-se a preferências das pessoas em relação ao modo de processar informações e lidar com tarefas. Os autores (2009) apontam, ainda, que diferentes estudiosos têm os próprios termos de estilo preferidos, tanto em seus escritos quanto nas palestras que realizam, incluindo “estilo cognitivo”, “estilo de aprendizado”, “estilo de pensamento”, “estilo de mente”, “modo de pensar” ou “estilo de ensino”. No entanto, muitos pesquisadores nessa linha concordam que as construções do conceito são englobadas pelo termo proposto inicialmente por Zhang e Sternberg (2005) em seu “Modelo tríplice de estilos intelectuais”.

Como as diferenças individuais no desempenho humano são variáveis, o construto de estilo, definido como a preferência das pessoas por processar informações e lidar com tarefas (ZHANG; STERNBERG, 2005), atraiu um número considerável de pesquisadores e profissionais. No entanto, esse campo ficou fragmentado (COFFIELD, MOSELEY, HALL; ECCLESTONE, 2004), com várias construções de estilo que se sobrepõem e são distintas umas das outras. Muitos estudiosos perceberam a necessidade de integrar as teorias de estilo existentes para avançar no desenvolvimento da pesquisa no assunto (RAYNER, 2011; RIDING, 2000). Entre esses esforços de integração, surgiu o modelo tríplice de estilos intelectuais

(ZHANG; STERNBERG, 2005), cujo termo é usado de maneira abrangente, representando várias construções de estilos existentes, tais como estilos cognitivos, estilos de aprendizado, estilos de personalidade e estilos intelectuais. Essas construções remetem principalmente a três tradições: a de cognição/habilidade (dependência/independência de campo), de Witkin *et al.*, 1962); a de atividade/aprendizagem, de Biggs (1978); e a de personalidade, de Myers (1962), Myers e McCaulley (1988).

É Sternberg, segundo Zhang, Sternberg e Rayner (2012, p. 14), quem oferece o modelo de estilos intelectuais superior em relação a todos os já propostos, visto que seu modelo engloba as três tradições no estudo. Com base nisso, eles afirmam que “os estilos são cognitivos em sua preferência, pois assimilam as informações por processos cognitivos (estilo judicial, estilo global etc.)”, além de corresponderem a preferências no uso de habilidades. E ponderam, ainda, que, pelo fato de os estilos não contarem com desempenho máximo, e sim típico, são similares ao tradicional enfoque na personalidade, representando a tradição voltada à atividade e podendo, desse modo, ser mensurados nos mesmos contextos; assim, ao se articular a natureza dos estilos de pensamento pelo viés das três tradições de ensino, fica evidente sua conexão com a personalidade e as habilidades (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012).

Sternberg (1997, p. 79) discutiu as distinções entre estilos e habilidades e apresentou dados empíricos e uma lista de 15 “princípios de estilos intelectuais de pensamento”. Além disso, afirmou que “eles têm valor no mesmo contexto, onde argumentou que são pelo menos parcialmente socializados e ensináveis (*apud* ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012).

Já Mandelman e Grigorenko (2012, p. 89) consideram que “o estilo intelectual é um construto fundamentado nos referenciais sobre inteligência e personalidade”. Para eles, a conexão entre personalidade e inteligência nasce e se desenvolve nos indivíduos, pois ambas oferecem, independentemente da situação, possibilidades de combinações singulares. Com base nisso, os autores compreendem o estilo como uma espécie de fenômeno psicológico que agrega os processos de interação entre a personalidade e a inteligência em situações específicas (MANDELMAN E GRIGORENKO, 2012). A seguir trataremos da Teoria do Autogoverno Mental (STERNBERG, 1997), que é sistematizada por 13 estilos intelectuais, posteriormente separados pelos tipos descritos no denominado “Modelo Tríplice”.

3.1 TEORIA DO AUTOGOVERNO MENTAL

Segundo apontam os estudos voltados à área de estilos, temos não apenas um estilo de pensamento, e sim um perfil de estilos. Isso significa que pessoas praticamente idênticas em

suas habilidades podem possuir estilos muito diversos. Desse modo, “[...] a compreensão dos estilos intelectuais pode contribuir para o entendimento do porquê de algumas atividades, em detrimento de outras, mostrarem-se perfeitas para certas pessoas” (STERNBERG, 1997, p. 19), bem como de algumas pessoas se inclinarem a certas atividades e outras não.

Com o objetivo de superar as deficiências inerentes às dimensões estilísticas então existentes, Sternberg (1988, 1994, 1997) criou a “teoria do autogoverno mental”, na qual sistematiza em 13 estilos o pensamento dos seres humanos. Considere-se que, na visão de Fan, Zhang e Hong (2019), tal teoria desenha um perfil estilístico humano que, além de apresentar muitas faces, contempla três tradições, diferindo de outros modelos de estilos intelectuais, bipolares, que abordam, por exemplo, aprendizagem profunda/superficial e dependência/independência de campo.

Segundo Sternberg (1997), a teoria do autogoverno mental está ligada, basicamente, às muitas maneiras com que são governadas as sociedades existentes no mundo, as quais não se dão por obra do acaso ou por alguma coincidência, mas, sim, como um reflexo do modo como gerenciamos nossas atividades e utilizamos nossas habilidades – ou seja, são um espelho da mente humana, refletindo o que se passa nela. Dessa maneira, o autor enfatiza a necessidade de tomarmos decisões a respeito de prioridades e alocação de recursos, reagindo às mudanças do mundo; é preciso considerar que há barreiras em nós a serem superadas, assim como em um governo são persistentes os obstáculos a serem transpostos.

Para isso, precisamos organizar nosso pensamento; e é nesse sentido que se delineia a teoria do autogoverno mental, visto que, segundo Emir (2013), ela representa uma maneira alternativa de alcançar esse objetivo ao sistematizar os estilos intelectuais de pensamento, os quais influenciam nas atividades domésticas, na escola, no trabalho e na sociedade em muitas situações. O autor considera, ainda, que cada indivíduo tem os próprios estilos de pensamento, maneiras particulares de sentir-se familiarizado com os acontecimentos, pois as situações e condições a que os sujeitos são expostos podem moldar tais estilos, visto estarem fortemente vinculados e refletirem o ambiente social, dependendo do tempo e da cultura. Assim, salienta que é de acordo com essas circunstâncias que os estilos podem ser alterados e desenvolvidos e, ainda, que eles não podem ser classificados como ruins ou bons, apenas como mais eficazes um em relação a outro para a aprendizagem de alunos, ao se ter em conta o campo educacional (EMIR, 2013).

Assim, pela perspectiva estilística, é preciso haver flexibilidade tanto de professores como de alunos na abordagem do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se que “os professores precisam fornecer aos sujeitos configurações individuais e de grupo, para que elas

possam se sentir confortáveis durante o estudo e desafiadas no restante do tempo” (STERNBERG, 1997, p. 26).

Inicialmente, as diferentes preferências para o uso de habilidades foram interpretadas e denominadas como estilos intelectuais. Assim o modelo de Sternberg tem caráter inovador em relação a todos os outros existentes sobre estilos individuais, pois, além de sua abrangência e de outras características relevantes, que já abordamos, sua teoria especifica 13 estilos intelectuais, que se enquadram em 5 dimensões do autogoverno mental. São elas: (a) funções, (b) formas, (c) níveis, (d) escopos e (e) tendências (STERNBERG, 1997; ZHANG; STERNBERG, 2005).

a) Funções

Emir (2013) aponta que ocorrem três funções (três estilos básicos de pensamento) no autogoverno mental dos seres humanos: os pensamentos legislativo, executivo e judicial. Para Sternberg (1997), independentemente das diversas maneiras em que os governos podem ser organizados, é necessário que eles cumpram ao menos três funções: legislar; executar a própria legislação; julgar a consistência dessa legislação perante seus princípios, bem como se os indivíduos se comportam de maneira condizente com essa legislação.

Além disso, as pessoas de determinado estilo podem, concomitantemente, apresentar outras características estilísticas, como é o caso dos profissionais citados a seguir nas descrições.

No estilo intelectual legislativo, conforme Zhang e Sternberg (2009), a pessoa sente-se bem ao se envolver em atividades que dependem de estratégias criativas, pois gosta de contemplar ou desenvolver tarefas de modo inovador. É o estilo que tem foco na criatividade, no planejamento, no design e na modelagem, típico de indivíduos que gostam de criar o próprio modo de realizar suas tarefas, criando regras pessoais; eles também dão preferência a problemas que ainda não foram concebidos.

Segundo Sternberg (1997, p. 19), as pessoas do estilo legislativo têm como atividades preferidas as que demandam criatividade, como inventar coisas novas, “escrever trabalhos criativos, elaborar projetos que apresentem alguma inovação, criar negócios ou sistemas educacionais – por exemplo, escritores, cientistas, artistas, escultores e arquitetos”. Para Zhang e Sternberg (2006, p. 64), os autores comentam que o sujeito legislativo “é inclinado à criatividade, porque as pessoas criativas precisam não apenas da capacidade de apresentar novas ideias, mas também do desejo de realizar”.

Já no estilo de pensamento executivo, o interesse e a preocupação do indivíduo voltam-se para a implementação de tarefas com diretrizes definidas, “principalmente em trabalhos que exigem alguns princípios orientadores em boa ordem” (EMIR, 2013, p. 338), fazendo as coisas de maneira claramente especificada para ele. Para Sternberg (1997), são sujeitos que apreciam orientar-se por regras e têm predileção por problemas preconcebidos, nos quais existam lacunas estruturais que possam preencher; assim, gostam de problemas matemáticos que se solucionam seguindo regras e, ainda, de basear seu trabalho nas ideias de outrem. Segundo esse autor, policiais, advogados, professores, soldados, assistentes administrativos e pesquisadores aplicados são exemplos de profissionais que se encaixam nesse perfil; além disso, Sternberg pontua que pessoas com esse estilo costumam ser valorizadas na escola e também nos negócios, por fazerem o que lhes solicitam e frequentemente com entusiasmo, como “executivos” que são. Obtêm sua satisfação ao concluir o que lhe é proposto, o que denota um padrão de gostos e desgostos essencialmente opostos ao das pessoas legislativas, que geralmente sentem satisfação em propor. Assim, os dois tipos de pessoas se complementam, embora os sujeitos com estilo executivo dirijam-se a ocupações bem diferentes daquelas para as quais os legislativos são atraídos, o que leva ao pressuposto de muito sucesso para equipes legislativo-executivas (STERNBERG, 1997; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Quanto ao sujeito com estilo de pensamento judicial, sua atenção está em avaliar as outras pessoas e aquilo que elas produzem em suas atividades (ZHANG; STERNBERG, 2009a, p. 66); ou seja, ele leva em consideração os resultados das ações de outras pessoas e concentra-se em avaliá-los, julgá-los e compará-los.

Para Sternberg (1997, p. 21), pessoas do estilo judicial gostam de analisar regras, procedimentos e problemas com ideias preexistentes. Elas gostam de atividades como “escrever críticas, opinar, julgar as pessoas em seu trabalho e avaliar programas. Algumas de suas ocupações são juiz, crítico, avaliador, consultor, diretor de recursos humanos, monitor de contratos e analista de sistemas”. O autor aponta, ainda, que, quando são professores, gostam mais de avaliar os alunos do que de ensiná-los; são pessoas que se voltam mais a problemas cujas ideias podem analisar, pois gostam de avaliar estrutura e conteúdo, tendo inclinação, assim, a julgar tanto os métodos usados para a contratação de pessoas como os candidatos. Como conclusão, Sternberg salienta a função importante desse estilo de indivíduo para atestar a adequação das propostas de pessoas mais legislativas (STERNBERG, 1997).

b) Formas

Como no governo de países, o autogoverno mental de um ser humano pode assumir quatro estilos básicos de pensamento, que participam do processamento das informações nessa dimensão – as formas. Estas podem ser distinguidas como: monárquica, hierárquica, oligárquica e anárquica (EMIR, 2013; STERNBERG, 1997).

Na forma monárquica, segundo Emir, “o indivíduo tem prazer em participar das obras, tarefas nas quais se concentra em determinado momento, realizando uma coisa de cada vez, o que demonstra um comportamento perfeccionista” (2013, p. 338). O autor ressalta que as crianças monárquicas tendem a querer fazer algo diferente quando, na escola, encontram alguma dificuldade; nessa situação, costumam ficar dispersivas em vez de participar da aula. Nesse contexto educacional, Sternberg (1997, p. 48) aponta que os professores tendem a reforçar a interação com os alunos que identificam como monárquicos; no mesmo estudo, o autor afirma também que as pessoas com estilo predominantemente monárquico “podem ser decisivas e, ocasionalmente, em demasia. Se um sujeito monárquico não consegue ver como algo se relaciona com seu assunto preferido, tende a se desinteressar”. Estudos de outros autores (ZHANG; STERNBERG, 2009; FAN; ZHANG, 2013) apontam para a mesma direção, ao afirmarem que pessoas monárquicas geralmente são motivadas por um único objetivo ou necessidade por vez e tendem a ser motivadas pelo que são obstinadas, por isso tentam resolver os problemas e com rapidez.

Já na forma hierárquica, de acordo com Emir (2013), o indivíduo tende a realizar várias tarefas e determina prioridades. Em consonância, Sternberg (1997) considera que as pessoas com esse estilo de pensamento ordenam seus objetivos, pois, à luz de que nem todos podem ser cumpridos – ou pelo menos não de maneira satisfatória –, entendem como necessário estipular os que têm prioridade; por essa característica, esses indivíduos costumam se encaixar bem nas organizações. Sternberg ressalta também que essas pessoas geralmente são organizadas e sistemáticas ao solucionar problemas e ao se decidirem; elas têm bem demarcada a natureza de seu estilo de pensamento, tanto que por vezes são indecisas, pois organizar as prioridades demanda tempo, levando em conta a garantia de que serão cumpridas (EMIR, 2013)

Quanto à forma oligárquica, esta diz respeito a pessoas que se dedicam a muitos objetivos simultaneamente e não gostam de determinar precisamente as prioridades. Como elas costumam ser motivadas por vários propósitos, que muitas vezes concorrem entre si, tendem a vê-los com o mesmo grau de importância e, por isso, concentram-se em todos ao mesmo tempo (EMIR, 2013).

Além disso, são pessoas com “dificuldade para decidir a qual meta dar prioridade, por isso podem ter problemas com recursos como resultado; e, na escassez destes, mesmo que sejam capazes de realizar um excelente trabalho, nem sempre é o que acontece” (STERNBERG, 1997, p. 53). Como as pessoas oligárquicas não aceitam essa situação naturalmente, é possível necessitarem de orientação no estabelecimento de prioridades, pois, conforme aponta Sternberg, funcionários e estudantes oligárquicos costumam sofrer “porque têm demandas concomitantes e, por exemplo, se têm projetos de curto e longo prazo, tendem a se dedicar a um conjunto de projetos e negligenciar outro” (p. 55).

Outra forma, ainda, refere-se ao estilo de pensamento anárquico. É a do indivíduo que gosta de trabalhar em tarefas que não requerem regras predefinidas nem muita concentração, nem ansiedade. Os sujeitos anárquicos escolhem trabalhos que lhes proporcionem conforto e flexibilidade (EMIR, 2013). Sternberg (1997) os aponta como pessoas que frequentemente se motivam por diversos objetivos e necessidades, e que costumam não ser sistemáticos, e sim antissistemáticos; sendo assim, os ambientes organizacionais não costumam desejar sua presença. O autor pontua, também, que tais sujeitos tendem a abordar problemas por um prisma simplista e aleatório, sem observar prioridades, visto que não têm embasamento em regras.

Parecem ser motivadas por um conjunto de necessidades e objetivos que podem ser difíceis de resolver tanto para eles como para os outros. Assim, tendem a rejeitar sistemas, especialmente os rígidos, e a refutar qualquer sociedade que os coloque “confinados”. Contudo, podem ter muito a oferecer se puderem canalizar seu empenho de maneira eficaz, e para isso muitas vezes precisam de auxílio. Sternberg (1997) alerta que pode ser uma tarefa compensadora para pais, professores ou empregadores auxiliar pessoas anárquicas a usarem bem seu potencial criativo, a conquistarem organização e autodisciplina para contribuir criativamente, pois elas podem ser bem-sucedidas em circunstâncias que outras são propensas a não serem tão eficientes.

Portanto, as pessoas com estilo de pensamento anárquico, como qualquer outra pessoa, têm contribuições a fazer em uma sociedade complexa e em constante mudança.

c) Níveis

Nesta dimensão, dois estilos básicos de pensamento pertencem ao autogoverno mental dos seres humanos – o local e o global. No primeiro, “o indivíduo tem prazer em participar das obras que exigem a concentração nos detalhes; no segundo, ele está mais inclinado a dar atenção às ideias teóricas, ao desenho geral de um problema e ao todo de uma ideia” (ZHANG; STERNBERG, 2006, p. 113). Para Sternberg (1997, p. 24), as pessoas de estilo local apreciam problemas concretos, em contraste com as de estilo global, que dão preferência a questões

abstratas e amplas, pois elas ignoram ou não gostam de detalhes. Desse modo, o autor ressalta que, se dois sujeitos estão próximos dos extremos – um com estilo global intenso e outro localista extremado –, “eles podem encontrar dificuldades caso trabalhem juntos, não porque não precisam um do outro, mas pelo fato de não conseguirem se comunicar bem” (p. 65).

d) Escopos

Com relação aos escopos, mais uma das dimensões do autogoverno mental, existem dois: o interno, que diz respeito a indivíduos que gostam de tarefas nas quais podem trabalhar de maneira independente; e o externo, cujas pessoas têm a tendência inversa, visto que apreciam oportunizar o desenvolvimento das relações pessoais e fazer parte dos trabalhos (EMIR, 2013).

Sobre os indivíduos com escopo interno, Sternberg (1997. p. 70) considera que, por serem propensos à introversão, eles gostam mais de trabalhar sozinhos; algumas vezes, nas palavras do autor, “essas pessoas são socialmente menos conscientes; elas não têm consciência interpessoal, pois não se concentram nisso”. Dessa maneira, crianças com escopo interno podem ficar ansiosas em um ambiente de grupo.

Já as pessoas de estilo externo, de modo oposto, tendem a ser extrovertidas e socialmente ativas, conscientes do que está acontecendo com os outros. Assim, as crianças externas preferem trabalhar em grupo e, provavelmente, aprendem melhor quando estão com outras pessoas (STERNBERG, 1997; STERNBERG; ZHANG, 2006; ZHANG; STERNBERG, 2009).

e) Tendências

Os estilos intelectuais concernentes à dimensão de inclinações e tendências são dois: o liberal e o conservador.

Os indivíduos com estilo de pensamento liberal gostam de se envolver em tarefas que apresentem novidade, pois possuem a mente aberta. São sujeitos que buscam maximizar mudanças e não evitam trabalhos que levam a ambiguidades, pois têm neles prazer (STERNBERG, 1997; STERNBERG; ZHANG, 2006; ZHANG; STERNBERG, 2009c).

De modo oposto, as pessoas com estilo de pensamento conservador preferem executar tarefas mantendo-se atentas a regras e procedimentos preexistentes (ZHANG; STERNBERG, 2009c); além disso, tendem a minimizar mudanças, a evitar circunstâncias ambíguas sempre que possível e a se ater a situações familiares, tanto no trabalho como na vida pessoal.

3.2 MODELO TRÍPLICE

De acordo com as investigações empíricas sobre os estilos intelectuais propostos na teoria do autogoverno mental, Sternberg (1988, 1997) propõe um modelo tríplice (ZHANG; STERNBERG, 2005, 2006), ou seja, que classifica as construções de estilo existentes em três tipos: Tipo I, Tipo II e Tipo III.

Os indivíduos dos estilos intelectuais do Tipo I (legislativo, judicial, global, hierárquico e liberal) preferem tarefas que apresentam menos estrutura, exigindo deles maior complexibilidade na assimilação cognitiva das informações (ZHANG; STERNBERG, 2009c, p. 64). Eles têm tolerância ao contexto não estruturado e são propensos à autonomia, por isso apreciam atividades sem conformidade com normas preexistentes, que permitem originalidade e altos níveis de liberdade para fazerem as coisas da maneira que quiserem. Tais preferências correspondem às que costumam ser expressas por indivíduos altamente criativos. Ainda caracterizam esse tipo: a abordagem de aprendizado profundo; a independência do campo; o estilo reflexivo; e o estilo liberal (ZHANG; STERNBERG, 2009; FAN; ZHANG, 2014b).

Já as pessoas com estilos intelectuais do Tipo II (executivo, local, monárquico e conservador) costumam dar preferência a atividades estruturadas, para a execução das quais podem processar informações de modo mais simples e utilizar métodos tradicionais, com forte senso de respeito à autoridade (ZHANG; STERNBERG, 2009c, p. 64); normalmente essas tarefas são apresentadas pela simplicidade cognitiva necessária e pelo alto grau de estrutura envolvido. Essas preferências são consistentes com aquelas frequentemente observadas em pessoas com menor potencial criativo, que preferem um contexto estruturado e obedecer a normas e instruções (aprendizado de superfície, dependência de campo, estilo impulsivo e estilo conservador).

Com relação aos estilos intelectuais do Tipo III (anárquico, oligárquico, interno e externo), é possível que apresentem características de ambos os tipos anteriores, conforme a necessidade estilística de uma circunstância, contexto ou atividade (FAN, 2012, p. 239). Podem, ainda, mostrar as propriedades dos estilos externo e interno, dependendo do assunto que será abordado e da necessidade do trabalho a ser realizado (ZHANG; STERNBERG, 2009; FAN; ZHANG, 2014b).

Quanto à maleabilidade, especificamente, de acordo com Zhang e Sternberg (2009, p. 70), cujas pesquisas situam-se em sua maioria nos contextos americano e chinês, o modelo tríplice postula que várias construções de estilo compartilham variações em comum. Em estudos mais adiante, Zhang, Sternberg e Rayner (2012, p. 13) assim distinguem os estilos dos

tipos I, II e III: os estilos do Tipo I são propensos a valores mais maleáveis, que costumam estar intensamente ligados a atributos humanos desejáveis, por isso a maior parte dos programas de treinamento buscam desenvolver esses estilos, que geralmente se relacionam positivamente entre si; em contrapartida, os do Tipo II tendem a valores menos maleáveis, que costumam ser associados a qualidades indesejáveis, sendo por isso evitados nos programas de treinamento, embora também se relacionem bem entre si; e, quanto os estilos do tipo III, eles tendem a apresentar valores dos dois tipos anteriores, ou seja, são mais ou menos maleáveis, de acordo com a demanda estilística da situação – em razão de seu alto nível de contingência em casos, os estilos do Tipo III são mais maleáveis do que os dois outros tipos. Os estilos do Tipo I em geral se relacionam positivamente entre si, assim como os estilos do Tipo II.

Zhang (2002) conceituou esses estilos, ainda, em termos de diferença de valor e validade prática: Tipo I (legislativo, judicial, hierárquico, global e liberal); Tipo II (executivo, conservador, monárquico e local); e Tipo III (interno, externo, oligárquico e anárquico). Em outro estudo relacionado, o autor (2017) apresenta a visão de que os estilos intelectuais contribuem significativamente para o desempenho acadêmico em ambientes tradicionais. O objetivo desse estudo foi pesquisar a aplicabilidade da teoria do autogoverno mental em vários contextos, principalmente em países não ocidentais.

Inicialmente, Grigorenko e Sternberg (1997) investigaram o papel dos estilos intelectuais no desempenho acadêmico estadunidense; participaram desse estudo 199 alunos da universidade de Yale. Como resultado, concluíram que é muito significativa a contribuição dos estilos intelectuais para que se possa pressupor o desempenho acadêmico (FAN; ZHANG; HONG, 2019, p. 12). Nas Filipinas, as análises, que contaram com a participação de 429 estudantes universitários, bem como seus resultados, foram discutidas por Bernardo, Zhang e Callueng (2002), tendo por base a cultura do país, e mostraram-se consistentes com as bases teóricas dos estilos de intelectuais, além de totalmente relacionadas com o desempenho acadêmico na perspectiva do sistema filipino de ensino. Já Cano-Garcia e Hughes (2000) examinaram se os estilos de aprendizagem dos estudantes universitários e os estilos intelectuais estavam inter-relacionados e se poderiam prever o desempenho acadêmico. Com 210 estudantes universitários participantes, os resultados da análise indicaram que o desempenho acadêmico dos alunos estava relacionado a seus estilos intelectuais. A relação entre os estilos intelectuais de Sternberg e as abordagens de aprendizagem no modelo de Biggs foi investigada por Zhang (2000), em estudo com grupos independentes de alunos universitários dos Estados Unidos ($n_1 = 67$, $n_2 = 65$), que foram sujeitos ao Questionário do Processo de Estudo e ao Inventário de Estilos de Pensamento (TSI). Desse modo, foi possível verificar correlações

previsíveis entre os dois inventários, ratificando o resultado oriundo de um estudo inicial com duas populações da China.

Esse outro estudo examinou a natureza das relações entre as duas teorias e contou com a participação de estudantes universitários de Hong Kong ($n = 854$) e de Nanjing, China ($n = 215$), que completaram o Questionário do Processo de Estudo (BIGGS, 1992) e o TSI (STERNBERG; WAGNER, 1992). Os resultados indicaram que ambos os inventários eram confiáveis e válidos, no âmbito de suas respectivas teorias, entre os estudantes universitários de Hong Kong e Nanjing. Alguns desses estudos, segundo Zhang (2004), bem como outras pesquisas que serão discutidas mais adiante, indicaram que as contribuições dos estilos intelectuais estão além das habilidades de autoavaliação dos alunos. Fan (2016) pontua que o modelo tríplice de estilos intelectuais de Zhang e Sternberg (2005) é integrador e tem por base construções de estilo bem fundamentadas teoricamente e apoiadas por evidências empíricas; além disso, tais construtos abarcam abordagens de aprendizagem, sendo elas: de campo, de Witkin (1962); de estilos de reflexão/impulsividade, de Kagan, Rosman, Day, Albert e Philips (1964); de dependência/independência, de Biggs (1978); de estilos de pensamento, de Sternberg (1997). Em contraponto com teorias de estilo que se fixavam ou em ambientes acadêmicos (enfoque de aprendizado de Biggs, por exemplo) ou em ambientes não acadêmicos (MYERS; BRIGGS, 1962), a abordagem de Fan (2016, p. 64) afirma, ainda, que tanto em ambientes acadêmicos como não acadêmicos a teoria de pensamento é altamente aplicável, sendo esse o ponto de partida para que o modelo tríplice se estabelecesse. Posteriormente, Zhang e Sternberg (2006) argumentaram de várias perspectivas, afirmando que os estilos intelectuais são carregados de valores e que os do Tipo I são, em geral, mais desejáveis do que os do Tipo II (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012). Muitos estudos foram revisados para demonstrar a maior maleabilidade dos estilos intelectuais do tipo I, visto que associados a atributos positivos do ser humano (FAN, 2016). Em relação aos estudos disponíveis, nos Estilos de Alunos foram testados os estilos intelectuais, por exemplo, em relação a seus níveis de autoestima (ZHANG; STERNBERG, 2009a).

Em um estudo que envolveu 794 estudantes universitários de Hong Kong, Zhang e Sternberg (2009c, p. 70) analisaram a relação entre autoestima e estilos intelectuais, e concluíram que “os níveis mais altos de autoestima estavam: de maneira expressiva, no caso positivo, relacionados aos estilos intelectuais I; e, no negativo, moderadamente, vinculados aos estilos do Tipo II”. Zhang e Postiglione (2001, p. 133), utilizando uma amostra independente de 694 estudantes universitários da mesma cidade, obtiveram resultados surpreendentemente

parecidos ao abordarem a questão sobre os estilos intelectuais Tipo I estarem ou não relacionados a traços de personalidade geralmente considerados mais desejáveis.

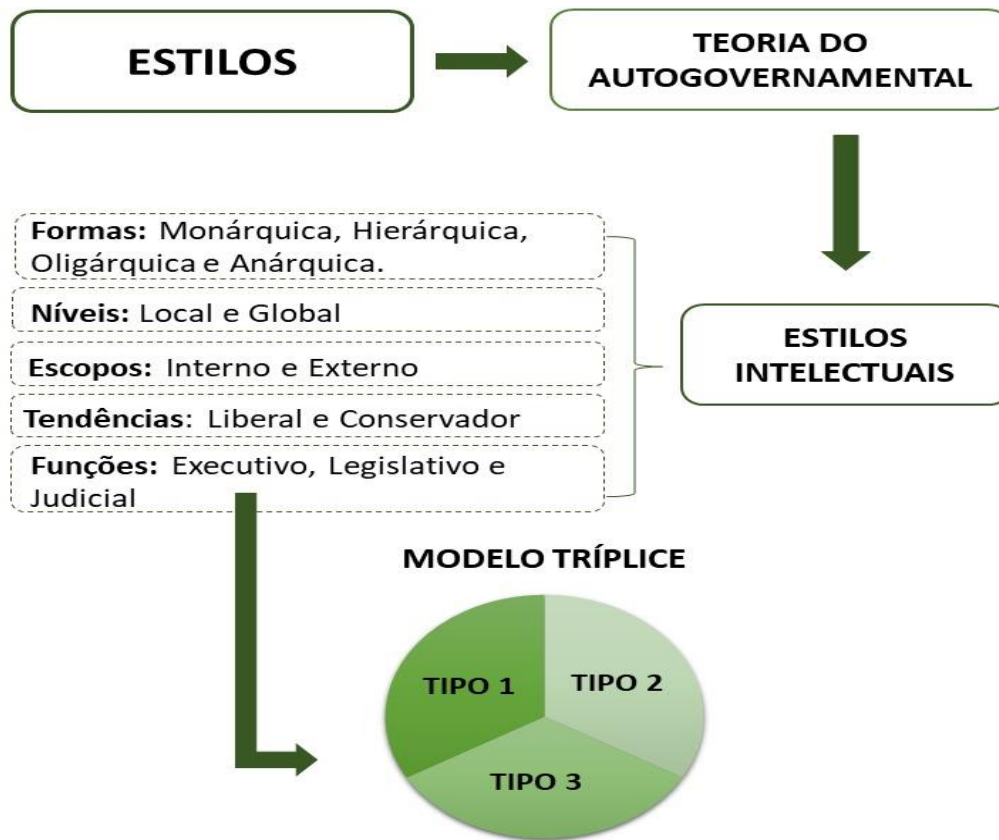
Três estudos desses autores investigaram as relações entre os estilos intelectuais e as cinco grandes dimensões da personalidade – Fatores NEO-Five. Em um deles, 408 estudantes universitários de Xangai, na China continental, responderam ao TSI e ao Inventário de Cinco Fatores da NEO, e se pode verificar haver correspondência entre as dimensões da personalidade e os estilos de pensamento: estilos de pensamento mais propensos a criatividade e de maior complexidade puderam ser associados às dimensões de personalidade “abertura” e “extroversão”, enquanto os mais simplistas puderam ser relacionados às normas, ao neuroticismo (ZHANG; STERNBERG, 2009).

Em outra pesquisa (ZHANG, 2002c), foram revisados os estudos anteriores na literatura; participaram dessa pesquisa 267 universitários de Pequim, República Popular da China. Seus resultados confirmaram que estilos intelectuais e traços de personalidade encontram correspondência estatística, mas com limitações: “primeiro, os estilos intelectuais dão uma contribuição única para a compreensão das diferenças individuais humanas; segundo, a necessidade de medir estilos intelectuais, além de traços de personalidade, depende de quem usa os inventários e para quais fins” (p. 445). Houve outro estudo, ainda, em Hong Kong, com 154 estudantes universitários (idade média de 20 anos); os participantes responderam ao TSI, com base na teoria de autogoverno mental, de Sternberg, e no Inventário de Cinco Fatores da NEO (COSTA; MCCARE, 1992). Como resultado, Zhang e Huang (2001) constataram ser precoce afirmar que se pode usar uma medida de personalidade para mensurar estilos de pensamento, apesar das significativas relações encontradas entre alguns traços de personalidade e determinados estilos de pensamento; foram mantidas, entretanto, as consistências intrínsecas de cada um desses construtos.

Esses estudos indicaram, portanto, que os estilos intelectuais Tipo I estavam associados a traços de personalidade adaptados, como abertura e consciência, enquanto os estilos Tipo II estavam relacionados ao neuroticismo, traço de personalidade frequentemente considerado indesejável porque pode favorecer algumas patologias.

Desde a publicação do livro de Zhang e Sternberg (2006) sobre a natureza dos estilos intelectuais, novas evidências empíricas têm aparecido na literatura, sugerindo consistentemente que os estilos intelectuais do Tipo I são mais adaptáveis do que os do Tipo II. Essas evidências podem ser encontradas em estudos de alunos, de professores, e de ambos em interação.

Figura 10-Diagrama sobre estilos intelectuais e a Teoria do Autogoverno Mental



Fonte: Elaborado pelo autor

3.3 ESTILOS - OUTRAS TEMÁTICAS E VALOR

As pesquisas baseadas na teoria do autogoverno mental apresentam resultados notáveis em relação à validade da teoria no ensino, na aprendizagem e na avaliação em ambientes escolares. Aqui apresentamos um panorama de acordo com Emir (2013, p. 338-339), organizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas a Teoria do Autogoverno Mental

TEMÁTICAS	PESQUISAS
Relações entre os estilos de pensamento e classe, o departamento, o nível socioeconômico e a idade	Buluş, 2006; Emir, 2011; Grigorenko & Sternberg, 1995.
Idade, gênero, trabalho ou experiência de viagem	Buluş, 2006; Emir, 2011; Zhang, 1999; Zhang e Sachs, 1997.
Estratégias de aprendizagem	Emir, 2007; Zhang, 2000b; Zhang e Sternberg, 2000.
Os estilos de aprendizagem	Cano-Garcia e Hewit Hughes, 2000.
Os tipos de personalidade	Balkis; Işiker, 2005; Zhang, 2000a, 2001a.
Os métodos de Ensino	Zhang, 2001b.
O respeito próprio, o estilo de vida fora da educação e o nível socioeconômico	Zhang, 2001c. Zhang e Postiglione, 2001.
O sucesso acadêmico	Bernardo, Zhang & Callueng, 2002; Buluş, 2006; Emir, 2011; Grigorenko e Sternberg, 1997; Zhang, 2001d; Zhang e Sternberg, 1998.
As qualidades da personalidade	Zhang, 2001 ^a .
O cognitivo e os níveis de desenvolvimento	Zhang, 2001b.
As formas de pensar	Zhang, 2001c.
As qualidades dos professores	Bulus, 2005, 2006; Zhang e Sternberg, 2002.

As disposições críticas de pensamento	(Zhang, 2003).
---------------------------------------	----------------

Fonte: Elaborado pelo autor

O valor que o estilo possui é outra temática relevante, porque esse assunto talvez mostre algumas diferenças significativas entre o que valorizamos de fato e aquilo que costuma ser considerado valoroso. Essas análises acontecem com mais sentido, de acordo com pesquisas, quando ocorre o estilo Tipo 1 em relação às recompensas no trabalho e na escola. Fortalecendo esse pensamento, Zhang e Sternberg (2009c) comentam que, apesar de haver certa variedade de estilos intelectuais entre as pessoas nas organizações, sejam elas acadêmicas ou não, apenas parte desses estilos tem êxito; os que não se enquadram nas demandas imediatas são tidos como desviantes e, por isso, não são aceitos.

Podemos verificar que em Hong Kong e Israel, nas escolas de ensino médio, bem como no ensino superior na Espanha e nas Filipinas, os discentes com o Tipo 2 de estilos intelectuais são inclinados a ter um desempenho acadêmico mais favorável em termos de rendimento e nota em comparação com os sujeitos com resultados melhores nos estilos intelectuais Tipo 1, que obtiveram resultados acadêmicos inferiores. Essa pesquisa de Zhang e Sternberg (2009c) está alicerçada em seus estudos anteriores (1998), bem como nos estudos de: Bernardo, Zhang, & Callueng, 2002; Cano-Garcia & Hughes, 2000; e Nachmias & Shany, 2002. Isso nos leva a questionar sobre a diferenciação dos sistemas e modelos de ensino. Desse modo, Zhang e Sternberg (2009c) afirmam serem significativas as implicações das pesquisas analisadas e as discrepâncias, destacando-se aquelas que se dão: no âmbito da pesquisa, pois confirmam serem necessários mais estudos sobre os fatores impeditivos ao comprometimento das pessoas com o que elas acreditam de verdade; no âmbito prático, visto que se considera importante respeitar os valores ocidentais correntes para a progressão escolar, os quais implicam variedade de estilos intelectuais criativos, encontrando modos de acomodar os diversos estilos e de gratificar e fortalecer os estilos do Tipo I (2006).

Contrapondo os primeiros estudos em outros campos, especificamente relacionados com disciplinas como Ciências Sociais, Literatura, Química e Geografia, discentes que possuíam o estilo Tipo 2 alcançaram uma pontuação mais alta nos testes acadêmicos; essa inconsistência de dados, em relação a pesquisas anteriores, deve-se a cultura, à maneira como é conduzido o currículo. No caso desse estudo foi utilizado o escore do GPA” (FAN, 2016) como indicador de desempenho acadêmico; a confiabilidade de seus resultados dependeu, em grande parte, da qualidade das avaliações específicas adotadas. Além disso, há grandes

diferenças entre as avaliações, o que às vezes impossibilita estabelecer paralelos. Por outro lado, Fan (2016) destaca que a avaliação de resultados do desenvolvimento não acadêmico (competência emocional, autoestima e bem-estar psicológico) parece se equiparar à avaliação do desempenho acadêmico, pois normalmente são utilizados, para avaliação, inventários unificados cujas validade e confiabilidade são comprovadas em pesquisa.

De acordo com Fan, ainda, em alguns estudos foram percebidas correlações distintas entre os estilos Tipo 1 e 2, conforme se vê nestes quadros.

Quadro 2 – Correlações Tipo 1

Correlações com o Tipo 1	Estudo
Baixos Níveis de Ansiedade	Zhang, 2009.
Gerenciamento Adequado de Emoções	Zhang, 2008a.
Saúde Mental	Chen e Zhang, 2010,
Desenvolvimento Psicossocial Positivo	Zhang, 2008b, 2010.
Autoconceito Positivo ou Autoestima maior	Bosacki, Innerd; Towson, 1997; Phan, 2007; Zhang, 2001b; Zhang e Postiglione, 2001.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 – Correlações Tipo 2

Correlações com o Tipo 2	Estudo
Associados a Problemas Psicológicos	Chen; Zhang, 2010.
Encontrado entre pacientes com sintomas de depressão, transtorno de personalidade e TDAH	Calamari, Pini e Puleggio, 2000; López-Villalobos <i>et al.</i> , 2003.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como já afirmamos anteriormente, a questão dos estilos intelectuais já foi muito debatida até chegarmos às discussões atuais; para a formatação do construto ao longo dos anos, os estudos sobre a importância dessa temática foram alvo de pesquisadores como Kwang & Rodrigues (2002), Messick (1994), Miller (1987), Riding (1997) e Sadler-Smith (2009). Nesses estudos encontramos que o valor dos estilos, se são positivos ou negativos, estão muito relacionados com seu contexto, ou seja, com as especificidades do local ou grupo pesquisado. De acordo com Fan (2016, p. 64), os outros estudiosos afirmaram que alguns estilos manifestam um valor mais positivo do que outros em situações mais íntimas, relacionando-os aos resultados cognitivos dos alunos, especialmente no que tange o desempenho acadêmico. Porém, são complexos os resultados. Por exemplo, em certos estudos, foi possível comprovar maior eficiência por parte dos alunos do tipo I em relação aos do tipo II: em relação ao desempenho acadêmico (Bagley e Mallick, 1998; Cameron e Dwyer, 2005; Hite, 2004, *apud* Fan, 2016);

quanto a solucionar problemas (Willians, 2001, *apud* Fan, 2016) e à programação (Johnson & Kane, 1992; Wilson, Mundy-Castle e Sibanda, 1990, *apud* Fan, 2016). Os estudos de Fan, Zhang e Watkins de 2010 (*apud* Fan, 2016) também apontaram melhor desempenho acadêmico dos estilos de pensamento do Tipo I em relação aos de Tipo II; os resultados desses estudos foram comparados com os estilos de reflexão-impulsividade de Kagan *et al.* (1964) (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Fisher, 1994) e com os métodos de aprendizagem de Biggs (1978). Outras pesquisas, como a de Furnham, Christopher, Garwood e Martin (2007) e a de Stahl, Erickson & Rayman (1986), reforçam que os sujeitos com o Tipo 1 contribuiu positivamente para o desempenho dos resultados (FAN, 2016, p. 64).

Com base nas evidências empíricas analisadas, segue-se uma conclusão que aponta para diversos aspectos: os estilos intelectuais são carregados de valor, com os estilos do Tipo I geralmente considerados mais adaptáveis, embora a evidência apresentada para argumentar sobre o valor adaptativo dos estilos intelectuais do tipo I aqui seja primariamente restrita (ZHANG; STERNBERG, 2009b, p. 79).

Com relação a trabalhar na teoria de Sternberg (1997) sobre o autogoverno mental, a conclusão que se pode tirar é muito bem fundamentada, pois, de acordo com Zhang e Sternberg (2009b, p. 80), há pelo menos cinco razões para essa escolha:

- 1) os métodos de pesquisa usados na maioria dos estudos revisados são sólidos, com os possíveis efeitos de confusão de variáveis como idade, sexo e habilidades removidos e com procedimentos estatísticos relativamente rigorosos, como correlações parciais e regressões múltiplas hierárquicas (com Correção de Bonferroni às vezes sendo aplicada);
- 2) no estudo das relações dos estilos intelectuais de pensamento há grande diversidade de variáveis, que vão da percepção do ambiente de trabalho à saúde mental, do estresse ocupacional aos comportamentos de ensino, e dos estilos preferidos de ensino e aprendizagem até os efeitos de satisfação dos alunos com o ensino dos professores;
- 3) está enraizada em evidências de pesquisa reunidas em vários níveis – escolas (ensino médio e universidades), culturas e diferentes grupos ocupacionais;
- 4) o alcance foi obtido por meio de resultados convergentes utilizando quatro diferentes ferramentas de avaliação, ancoradas no mesmo trabalho de referencial teórico;
- 5) quando alguns dos estudos foram replicados em diferentes populações, resultados idênticos foram obtidos – as relações entre os estilos intelectuais e os cinco grandes

traços de personalidade são praticamente idênticas para alunos e professores e para amostras de Hong Kong, Irã, China continental, Noruega e Estados Unidos.

Há algumas exceções, que apontam para as diferenças nos instrumentos utilizados, no caso das distinções culturais e de como a captura das habilidades é feita em culturas distintas.

3.4 MALEABILIDADE DOS ESTILOS

Um fator muito importante na aplicação e na concepção dos estilos intelectuais é a chamada “maleabilidade”; ou seja, os estilos intelectuais podem ser adaptados, modificados e treinados mediante a transformação do sujeito, com relação a sua maneira de pensar, em decorrência da exposição a determinadas tarefas ou lugares ou da interação com sujeitos de estilos intelectuais diversos. Isso ocorre quando o aluno descobre seu estilo intelectual e entende que suas preferências precisam ser mudadas ou aprimoradas para seu melhor desempenho no campo acadêmico ou profissional. Sobre isso, Zhang & Sternberg (2009) afirmam ser de extrema importância o desenvolvimento de estilos adequados a responder de modo efetivo ao ambiente de uma pessoa. Para os autores, assim, o ideal é que os sujeitos busquem por flexibilidade em elevados níveis nos estilos intelectuais, a fim de serem capazes de lidar com desafios variados. Isso também diz respeito à investigação dos estilos intelectuais dos indivíduos em ambientes não acadêmicos. Em estudos anteriores (2005, 2006), os autores afirmaram que, com relação a preparar as pessoas para lidar com desafios de um mundo que passa por aceleradas mudanças, pode ser ineficaz promover deliberadamente indivíduos de estilo de pensamento Tipo I.

Quando estamos falando em estilos intelectuais, não podemos confundi-los com os traços de personalidade ou habilidades. Mesmo existindo pesquisas que relacionam esses temas, devemos ter em mente que geralmente os estudos de personalidade demonstram que esta possui características que geralmente não se modificam e são características internas; já as habilidades as vezes podem ser consideradas mais próximas, porque “podem ser aprimoradas por meio da maturação ou exposição e treinamentos deliberados” (ZHANG, RAYNER & STERNBERG, 2012, p. 5).

Quanto à maleabilidade dos estilos, esses autores clarificam que existe uma busca equilibrada para discuti-la, porque “embora os estilos de aprendizagem exibam um alto grau de estabilidade, ainda podem haver alguns componentes com características instáveis” (VERMUT, 1992; ZHANG, RAYNER & STERNBERG, 2012, p. 6). Ou seja, para os autores,

apenas depois que for esclarecido se os estilos podem ou não ser alterados é que os estudos sobre o cultivo de estilos intelectuais poderão evoluir mais e, assim, contribuir para com a prática educacional. Porém, eles ponderam que, apesar de os debates conceituais a respeito da maleabilidade de estilos terem atravessado décadas, ainda havia bem poucas evidências empíricas.

Alguns pesquisadores persistem na perspectiva inatista, tendo em vista que alguns estilos tendem a não sofrer alterações, enquanto outros apontam em direção à socialização e à mudança de estilos ao longo do tempo. Com isso, a estabilidade ou maleabilidade de estilos é discutida amplamente em vertentes diferentes (FAN, ZHANG & HONG, 2019, p. 2).

Na primeira linha de pesquisa, Fan, Zhang & Hong (2019) relacionaram como diferenciais aos estilos intelectuais: a) idade e sexo; b) fatores familiares como *status* socioeconômico e estilos parentais; e c) ambientes de aprendizagem e de trabalho. A correlação entre a família e os estilos intelectuais dos discentes é possível pela genética e pelo relacionamento entre eles. “Da mesma forma, também é possível que os indivíduos procurem atividades de aprendizagem e ambientes de trabalho que correspondam aos seus próprios estilos intelectuais” (FAN, ZHANG & HONG, 2019, p. 4). Logo, é importante olhar cuidadosamente todo o contexto que pode influenciar a maleabilidade do estilo. No contexto da segunda linha de pesquisa, que inclui estudos atuais a respeito da mudança de estilos intelectuais, quase todos embasados em modelos variados de estilo, foi constatado por Zhang (2013, *apud* FAN, ZHANG & HONG, 2019) a realização, nas décadas de 1960 e 1980, de muitas pesquisas de intervenção sobre construções de estilo relacionadas à reflexividade-impulsividade e à dependência/independência de campo, principalmente com populações que apresentavam necessidades especiais ou problemas de comportamento; a maioria dessas pesquisas demonstrou esperar alteração de estilo depois da intervenção.

Segundo algumas pesquisas, houve mudança nas abordagens de aprendizagem, como se espera depois de determinadas intervenções, mas nem todos os estudos indicaram mudanças pungentes nem opostas. Fan, Zhang & Hong (2019) afirmam que dois estudos apresentaram alteração de estilos de pensamento. Eles citam um estudo de Fan (2012) em que o autor verificou, durante um semestre, a mudança de estilos de pensamento dos estudantes submetidos a condições de instrução distintas, constatando que certos estilos de pensamento se modificavam se submetidos a condição instrucional tradicional.

Outros estilos (liberal, legislativo e judicial) se modificaram. Nove, dos 13 estilos, de acordo com Fan, Zhang e Chen (2018), entre universitários, tiveram alterações no período de um ano. Além disso, pesquisas de doutorado “realizaram experimentos para explorar se os

estilos interpessoais dos professores (Yu, 2012) ou o ensino dos estilos (Lau, 2014; Tai, 2012) causariam alterações nos estilos intelectuais dos alunos durante 13 a 32 semanas” (FAN, ZHANG & HONG, 2019, p. 5). Mesmo sem diferenças nos estilos nessas pesquisas, para Roberts, Wood & Caspi (2008), devem ser examinados diversos tipos de alterações para se alcançar visão mais completa da mudança de estilos. Eles levantam questões como: “O status de classificação relativa dos estilos de pensamento na população muda com o tempo? E as mudanças no nível individual? Qual é a parte das pessoas que experimentam uma mudança verdadeira? A configuração de 13 estilos de pensamento mudaria ao longo do tempo?” (apud FAN, ZHANG & HONG, 2019 p. 5)

Respondendo a esses questionamentos pelos testes e via teoria de Estilos Intelectuais, é possível uma compreensão mais completa das mudanças de estilos (FAN, ZHANG & HONG, 2019). No estudo de um ano, por meio de consistência na ordem de classificação, mudança no nível médio, consistência ipsativa e estabilidade individual, Fan, Zhang & Hong (2019) analisaram a possibilidade de mudança em relação aos estilos intelectuais. Os resultados indicaram mudanças, pois nesse estudo foram encontradas mudanças de estilo e estabilidade deles. Isso esclareceu a questão sobre a possibilidade ou não de alteração dos estilos intelectuais e aumentou a abrangência da descrição a respeito do tema (p. 12). Assim, a questão sobre a estabilidade dos estilos levantada por Zhang e Sternberg (2005) foi fortalecida.

A descoberta das particularidades de cada sujeito reforçou a mudança nos estilos em determinadas pessoas: “a mudança de estilo entre os alunos que tiveram uma verdadeira mudança no nível individual pode ser útil para a intervenção ou o treinamento de estilos intelectuais” (p. 12). Com esses estudos “os profissionais podem considerar o cultivo de estilos intelectuais específicos entre os alunos para melhorar seu aprendizado e desempenho, por um período relativamente longo” (p. 12). Vale ressaltar as limitações dessa pesquisa. Para (FAN, ZHANG; HONG) 2019, são elas:

- os achados foram insuficientes para indicar se a alteração constatada advém do processo de maturidade ou é influenciada pelos ambientes, dada a necessidade de pesquisas longitudinais que incluam os prováveis antecedentes pessoais e ambientais dos estilos de pensamento para se poder observar como interage uma pessoa com o ambiente e a influência dessa interação para que mude seu estilo de pensamento;
- houve intervalo de apenas um ano e seria necessário estendê-lo para ser possível detectar mudanças mais significativas;

- não há evidências psicométricas das validades convergente e discriminante, apesar de o instrumento ter tido sua confiabilidade melhorada em relação às versões anteriores.

3.5 PERSONALIDADE, INTELIGÊNCIA, GENÉTICA E DESEMPENHO EM ESTILOS

Estilos intelectuais não são meramente facetas de inteligência ou personalidade, pois estas não podem explicar completamente a variação de estilos (FAN, 2016, p. 63) e “os estilos têm uma validade incremental na explicação do desempenho, dos resultados humanos, além da personalidade e da inteligência” (FAN, 2016, p. 63). A interface entre inteligência, personalidade e estilos tem muito menos probabilidade de ser determinada por fatores genéticos, aumentando a possibilidade do efeito da socialização (MANDELMAN; GRIGORENKO, 2012, *apud* FAN, ZHANG e HONG, 2019). “Isso significa que os estilos intelectuais têm sido considerados colaboradores do desempenho humano; além disso, existem diferenças entre natureza dos estilos, inteligência e personalidade” (FAN, 2016, p. 63).

Na abordagem dos estilos intelectuais destacamos dois itens importantes relacionados a inteligência: 1) se sobrepõem parcialmente, provavelmente controlados etiologicamente pelos genes; 2) “é improvável que existam genes importantes de grandes efeitos para os estilos intelectuais” (MANDELMAN; GRIGORENKO, 2012, p. 95) porque eles não existem para a inteligência. Nessa relação entre os estilos intelectuais e a genética, em razão de sobreposições parciais, supõe-se que “pelo menos alguns dos fatores genéticos que influenciam a variação na personalidade possam instigar a variação nos estilos intelectuais” (p. 97). Esses autores consultaram a literatura sobre as bases genéticas da inteligência, da personalidade e dos estilos e encontraram quantidade significativa de evidências de que fatores genéticos moldam a inteligência e também a personalidade, mas também uma quantidade relevante de incerteza e de flexibilidade com relação à influência desses fatores genéticos e o quanto dessa atuação será averiguada considerando fatores que não os genéticos.

Definir estilos intelectuais inclui o fator das situações que não são controladas por genes e baseadas no ambiente; logo, “a contribuição etiológica das situações para os estilos deve diminuir o impacto de fatores genéticos e aumentar o impacto de fatores não genéticos” (p. 100). Ainda de acordo com esse estudo,

a revisão de literatura, indica uma quantidade expressiva de promessas para o papel dos genes na manifestação de diferenças individuais em inteligência e personalidade e, correspondentemente, em estilos intelectuais. É claro, no

entanto que muitos genes de pequenos efeitos parecem estar envolvidos na formação dessas diferenças individuais. E, se a hipótese apresentada aqui for plausível, ainda mais genes, combinados em grupos de genes de inteligência e de personalidade, provavelmente estarão envolvidos na formação de diferenças individuais de estilos. (MANDELMAN & GRIKORENKO, 2012, p. 100).

Fan e He (2012) apontam que, para Messick (1984), Riding e Cheema (1991), e Zhang e Sternberg (2005), os estilos intelectuais de pensamento têm sido largamente considerados para embasar as diferenças que as pessoas apresentam no desempenho para pensar, aprender (no sentido de processar), utilizar informações e realizar tarefas diversas. Assim, Fan e He (2012) afirmam haver, na maioria das publicações anteriores, evidências da importância dos estilos intelectuais na explicação e na previsão do desempenho de estudantes em locais de aprendizado tradicionais e não tradicionais.

A cultura parece impactar no estilo de pensamento dos indivíduos, conforme sugerem as relações entre desempenho e estilos intelectuais, considerando variáveis níveis de escolaridade e disciplinas diferentes em culturas diversas (ZHANG; STERNBERG, 2012, p. 146). O impacto da cultura pode aumentar os níveis de sensibilidade dos professores ao lidar com estudantes de diversas origens culturais, já que os diferentes estilos intelectuais dos alunos, associados à cultura, talvez resultem em “uma ampla variedade de práticas de ensino, desde as expectativas até interações interpessoais de professores com os alunos, e dos estilos de ensino aos métodos de avaliação (ZHANG; STERNBERG, 2012, p. 148).

3.6 INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO

Na ciência, a mensuração é importante, pois é difícil demonstrar que um construto existe se ele não pode ser medido. Já na educação, ela é significativa para diagnóstico ou previsão. O problema, na educação e em outras áreas, é que muitas vezes a medição precede a teoria em vez de segui-la. Porém, para formular um modelo teórico, é imprescindível que as medidas sejam oriundas de observações feitas com profundidade; caso contrário, valores podem ser atribuídos sem a devida correlação com os traços observados. Ou seja, a estatística pode fornecer números não representativos de uma realidade pesquisada. Psicometricamente, isso significa dar mais valor à estatística do que ao construto a ser medido.

Conforme Pasquali (2009), ter como legítimo o ato de passar a representar numericamente os procedimentos em substituição à observação, às operações empíricas, é o principal problema da medida, visto que essa representação se dá por meio de alguma escala de

medida (ordinal, intervalar etc.). Tipicamente, há erros em todo tipo de medida. Sendo assim, o autor afirma que o número descritivo de um fenômeno empírico precisa contar com um indicador do erro provável, que será avaliado por meio de teorias estatísticas para estabelecer se esses valores são aceitáveis. A utilização de número para descrever fenômenos naturais – ou seja, a medida – apenas é justificável quando se pode responder de modo afirmativo a estas questões: “1) É legítimo utilizar o número para descrever os fenômenos da ciência? 2) É útil ou vantajoso utilizar o número para descrever os fenômenos da ciência?” (PASQUALLI, 2009, p. 26).

O autor pontua, ainda, que, já que a medida atribui números às propriedades que as coisas apresentam, “segundo certas regras, ela deve garantir que as operações empíricas salvem os axiomas dos números” (p. 30).

A teoria do autogoverno mental foi operacionalizada por meio de vários instrumentos, entre eles o Inventário de Estilos Intelectuais - TSI (STERNBERG; WAGNER, 1992) e suas principais versões revisadas, o TSI-R (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2003) e o TSI-R2 (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007).

Como uma dimensão básica é independente das outras dimensões do estilo de pensar dominante no indivíduo, não existe uma pontuação total no inventário. Assim, ele “consiste em submedidas dos estilos Legislativo, Executivo, Judiciário, Monárquico, Oligárquico, Hierárquico, Anárquico, Global, Local, Interno, Externo, Liberal e Conservador” (EMIR, 2013, p. 338). Para medir esses 13 estilos, o inventário original (1992) foi composto por 104 questões, organizadas sob as 5 dimensões básicas, com 8 elementos sendo mensurados. Já o TSI-R2 (2007), última de suas versões, é um teste de autorrelato composto por 65 questões (posteriormente classificadas em três tipos), no qual cada um dos 13 estilos intelectuais é avaliado por 5 afirmações, sendo elas relativas ao modo de realizar tarefas; cada uma delas classifica os participantes em uma escala tipo Likert, que vai de 1 a 7 pontos, na qual 1 indica que a afirmação não descreve de jeito nenhum a maneira como eles realizam as tarefas e 7 denota que ela caracteriza extremamente bem o modo como normalmente as realizam:

(1) de jeito nenhum; (2) não muito bem; (3) um pouco; (4) bem de alguma forma; (5) bem; (6) muito bem; (7) extremamente bem.

Conforme Zhang e Sternberg (2009b), essa versão é a mais geral e tem sido usada com variadas populações, além de ter sido validada em muitos estudos, conduzidos em diferentes culturas – a saber, professores, estudantes, pais e outros adultos de variadas áreas profissionais, em locais como a Noruega (FJELL; WALHOVD, 2004), a Turquia (FER, 2005), os Estados Unidos (GRIGORENKO; STERNBERG, 1997), a China continental (ZHANG; SACHS,

1997), a Espanha (CANO-GARCIA; HUGHES, 2000), o Reino Unido (ZHANG; HIGGINS, 2008) e a Coreia (PARK; CHOE, 2005).

No estudo de Fer (2005), o coeficiente alfa de Cronbach da medida apresentou 0,90 em todas as 104 substâncias, e os valores das submedidas esteve entre 0,62 e 0,90. Sünbül (2004) calculou os coeficientes de confiabilidade alfa de Cronbach das submedidas entre 0,709 e 0,854; nessa pesquisa, o coeficiente confiável total de Cronbach Alpha média 0,92, e as subdimensões da confiabilidade do alfa de Cronbach da medida variavam entre 0,61-0,91. Ao observar esses resultados, pode-se dizer que a medida é confiável.

Desse modo, a conclusão a que se chega é: “o TSI-R2 está entre as ferramentas mais conceituadas para explorar e classificar estilos intelectuais na educação; mediante esse instrumento, os estilos especificados configuram cinco dimensões” (ROMERA, 2018, p. 399). Assim, ele produz um arquivo de estilos para cada indivíduo, em vez de identificar um único estilo. Após o processamento e a análise, por meio desse instrumento, obtemos um panorama bastante preciso da estrutura intelectual da mente das pessoas.

Suas versões anteriores – o TSI (STERNBERG; WAGNER, 1992) e o TSI-R (STERNBERG, WAGNER; ZHANG, 2003) – apresentaram confiabilidade e validade, aceitáveis em estudos aplicados em diferentes culturas (ZHANG; HIGGINS, 2008; ZHANG; STERNBERG, 2006), exceto para a escala anárquica, com confiabilidade relativamente baixa. Com a consistência interna da escala anárquica aprimorada, a versão mais recente (o TSI-R2) do inventário foi aplicada no contexto chinês (ZHANG, 2009, 2010). Os coeficientes da consistência interna em suas 13 escalas foram demonstrados e verificou-se que os de quatro escalas estavam abaixo de 0,70, mas ainda perto desse número (variando de 0,67 a 0,69). De acordo com o limite mínimo de consistência interna e dado o pequeno número de itens (cinco itens) em cada escala, esses dados são considerados aceitáveis (FAN; ZHANG, 2014b).

No estudo de Fan (2016), em razão da língua materna dos participantes (estudantes da China), foi adotada a versão chinesa do TSI-R2, que passou pelo procedimento de tradução dos originais e retrotradução, e apresenta confiabilidade e validade suportadas em estudos anteriores (ZHANG, 2009, 2010). Nesse estudo, Fan pode observar variação de 0,63 a 0,86 nos coeficientes alfas de Cronbach das 13 subescalas. Posteriormente, outras análises trouxeram que, para ampliar a confiabilidade, um item poderia ser eliminado em cada subescala, pois 9 da 13 subescalas mostraram um item cada uma com baixas cargas fatoriais na Análise Fatorial Confirmatória (AFC), quatro delas com um item em cada apresentando cargas fatoriais inferiores a 0,60; os coeficientes alfa de Cronbach (0,01-0,02) foram influenciados pela exclusão dos quatro itens menos valorizados. Desse modo, orientando-se pelo princípio da

parcimônia, excluíram-se os 13 itens (1 de cada uma das 13 subescalas), e as estimativas foram de 0,64 a 0,88 para a consistência interna das 13 subescalas simplificadas. Essa análise (AFC) também pôde atestar o bom encaixe dos dados no modelo de 13 fatores de estilo de pensamento.

Para Cassidy (2012, p. 74), “É fundamental que as propriedades psicométricas das medidas de estilo sejam aceitáveis, ou no mínimo consideradas, e que suas limitações sejam reconhecidas no contexto particular do estudo”.

Razavi (2001, p. 5) adverte que a aplicação incorreta da avaliação do autorrelato representa perigo. Com relação ao assunto, Cassidy (2012, p. 74) afirma haver importante recurso no âmbito da medição de estilo na revisão sistemática e extensa de Coffield *et al.* (2004). Isso pelo fato de ela enfocar a revisão e a avaliação, em detalhes, das propriedades psicométricas dos 13 fatores selecionados, examinando a validade e a confiabilidade deles pelos principais “índices psicométricos de confiabilidade: teste-reteste, consistência interna, validade de construção e validade preditiva”. Sobre o teste-reteste, sabe-se que é o

“cálculo da correlação entre os escores de um mesmo sujeito, no mesmo teste, em duas ocasiões diferentes; ou seja, aplica-se o teste em um sujeito e, tempos depois, reaplica-se, a fim de comparar os dois testes e ver se eles apontaram os mesmos escores” (ANASTASI; URBINA, 2000, p. 84).

Já a consistência interna somada para aferir a precisão, além da fidedignidade e da confiabilidade, é a propriedade de um Instrumento Psicológico, que é definida como a estabilidade com que os escores dos testados se conservam em diferentes aplicações de um teste; segundo esses autores, baseia-se na correlação entre diferentes itens de um teste, com a proposta de aferir se o mesmo construto geral produz resultados semelhantes. Quanto à validade preditiva, trata-se de um aspecto da validade que busca relações entre o desempenho em um teste e outros fatores, independentemente de serem observáveis no comportamento, de modo que se possa estabelecer a probabilidade de ocorrência deste em razão dos resultados do teste.

De acordo com Vianna (1983), para se constatar a validade de construto, é preciso acumular provas, as quais devem ser avaliadas detalhadamente, com o intuito de vir a conhecer aspectos como as variáveis correlacionadas aos escores do teste, os tipos de itens integrantes do teste, a estabilidade dos escores sob as mais diversas condições, bem como a homogeneidade do teste, a fim de possuir elementos capazes de explicar o sentido do instrumento.

Portanto, a chamada verificação da validade de construto é importante sempre que um instrumento deva ser interpretado ao proporcionar medidas de um atributo ou uma qualidade que, presumivelmente, as pessoas possuem.

4 MÉTODO

4.1 Etapa 1

- a) Leituras de livros, teses, dissertações e artigos sobre Leitura à primeira vista.
- b) Fichamento do referencial teórico sobre leitura à primeira vista.
- c) Escrita do capítulo de fundamentação teórica sobre LPV.
- d) Leituras de livros, teses, dissertações e artigos sobre Estilos Intelectuais.
- e) Fichamento do referencial teórico acerca do referencial teórico dos Estilos Intelectuais.
- f) Escrita do Capítulo de Fundamentação Teórica dos Estilos Intelectuais.

4.2 Escolha dos Juízes

Os critérios de seleção dos juízes¹¹ foram, inicialmente, conforme a disponibilidade de cada um dos escolhidos, que gentilmente aceitaram colaborar com esta pesquisa e com os padrões a seguir: os juízes usaram os critérios pessoais, de acordo com a própria prática e com suas pesquisas acadêmicas; os nomes dos participantes foram ocultados durante os procedimentos; os juízes avaliaram independentemente os instrumentos; durante o processo não houve comunicação entre os juízes. Os juízes selecionados preenchem os seguintes requisitos: (1) eram todos doutores; (2) exerciam docência nas áreas de julgamento em universidades públicas com experiência de mais de 3 anos – como professores titulares, eles passam por exames rigorosos antes de receber seus empregos e devem ter pelo menos três anos de trabalho para mostrar que podem manter o *status* profissional, de acordo com as leis brasileiras; (3) Na validação da EALPV, precisariam ser docentes e instrumentistas com experiência na performance musical.

A descrição dos resultados obtidos com esta pesquisa ocorreu em três etapas: a primeira consistiu na apresentação dos resultados alcançados com as análises de validade semântica e de conteúdo; a segunda descreveu os índices obtidos com o estudo piloto com estilos; a terceira expôs os valores advindos das análises dos dados coletados com a aplicação dos instrumentos, que buscaram mensurar, de forma distinta, tanto a utilização da adaptação do Instrumento de Estilos Intelectuais para a Licenciatura em Música no Brasil como a identificação dos

¹¹ Os juízes foram escolhidos aleatoriamente conforme a disponibilidade para realizar os apontamentos.

estudantes com os diferentes perfis exercidos na Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira Vista. As etapas mencionadas são descritas na sequência deste estudo.

Os resultados apresentados nas seções seguintes, em concordância com os objetivos para este estudo, foram expostos de acordo com os índices alcançados nas investigações que buscaram evidências de validade para os dois instrumentos aplicados e os resultados das análises que trataram os dados coletados com esses instrumentos.

4.3 Etapa 2 – Estudo Piloto

Participantes

Participaram do estudo piloto doze adultos de pós graduação em Música da UNESP, da disciplina de Cognição Musical. Esses formados em Música, com graduação entre licenciatura e bacharelado, de diversos cursos e instrumentos (**QUADRO 4 e 5**), e de diferentes universidades e dos estados brasileiros – Paraná, São Paulo e do Distrito Federal. Isso permite inferir generalizações sobre o questionário utilizado em termos das graduações em Música quando forem realizadas as coletas gerais da pesquisa na época intitulada: Leitura à Primeira Vista: avaliação cognitiva por meio de uma escala psicométrica. A seguir, seguem os quadros com informações dos participantes.

Quadro 4 - Graduações

Graduação	F^{12}
Bacharéis	7
Licenciados	3
Bacharelado (cursando)	1
Licenciatura (cursando)	1

¹² F=Freqüência

Quadro 5 – Instrumentos Musicais

Instrumentos	<i>F</i>
Violino	1
Viola	1
Violoncello	1
Violão	2
Guitarra	1
Piano	3
Flauta Transversal	1
Trompa	1
Gaita	1

Instrumentos

Foi aplicado um teste para coleta de dados, por meio de encontro remoto via plataforma *Google Meet*. As características e as configurações dessa plataforma permitiram que o estudo piloto fosse efetivado.

O *Google Forms* foi o instrumento utilizado para preenchimento do formulário com todos os itens e alternativas, postado para o grupo na coleta de dados no dia dezois de julho de 2020, às 16:00. Esse aplicativo é um serviço para criar formulários *online*, em que o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é interessante para solicitar *feedbacks* sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações (GOOGLE FORMS, 2018).

O questionário aplicado tinha 46 questões do *Inventário de Estilos Intelectuais – Revisado 2*, adaptadas para a Cognição Musical; o formato de resposta foi por múltipla escolha, de 1 a 7, numa escala tipo Likert. No instrumento estava expresso o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Procedimentos

Antes de os participantes começarem a responder, o pesquisador leu as instruções contidas no teste, assim como o TCLE. Foi solicitado aos participantes, então, que desligassem o áudio e a câmera de seus aparelhos, para preservar sua imagem na gravação e também para garantir a qualidade técnica do funcionamento da plataforma. Caso o respondente tivesse alguma dúvida, o pesquisador se colocou à disposição prioritariamente para esclarecimentos pelo *chat*. O teste foi cronometrado, a fim de se saber aproximadamente o tempo de preenchimento e envio do formulário. O início foi às 16h10, com o envio do *link* do formulário com as questões e as respostas. Ao término do preenchimento do formulário, cada participante deveria escrever no *chat* a palavra “finalizado” e poderia sair. A primeira pessoa terminou de responder às 16h16 e a última encerrou às 16h26, marcando um total de aproximadamente 16 minutos para completar o questionário. Não foram levantadas dúvidas referentes às perguntas ou de qualquer outra natureza por parte dos respondentes. No quadro 6, a seguir, estão as fases da maneira como ocorreram os trâmites da aplicação do estudo piloto.

Quadro 6 – Trâmites da aplicação do estudo piloto

00:00 - Início, entrada dos participantes.
00:20 - Averiguando se todos estão presentes
00:26 - Aguardando um pouco
1:11 - Esperando a conexão de dois sujeitos.
1:32 - Continuum entrando participantes.
2:02 - Início, fala inicial, Agradecimentos.
2:48 - Renan: Participante X acabou de entrar.
2:57 - Pedido para cada um desligar tanto a câmera quanto o áudio.
3:32 - Explicando que o <i>link</i> vai ficar à disposição para questionamentos no <i>chat</i> .
3:45 - Informação a todos: Assim que você receber o questionário eu vou pedir que você já abra o instrumento, mas não comece a responder, favor conferir se está tudo ok.
Explicando, que é um questionário do Google Forms, com 46 questões de múltipla escolha.
4:57 - Envio do instrumento pelo <i>chat</i> com a instrução de que todos esperem para começarem juntos.
6:01 - Informação: É importante ler todas as instruções.
6:14 - Durante a resposta das questões, se tiver alguma dúvida ou desconforto, favor falar prioritariamente pelo <i>chat</i> .
6:39 - Não responda ainda ao questionário.
6:57 - Ao finalizar a questão 46, escrever no <i>chat</i> a palavra finalizado.
7:32 - Participante falou que o <i>link</i> está fechado para edição.
Sérgio: Mas não dá para responder à pergunta?
Participante: Tive que solicitar acesso.
Renan: Agora ela voltou, falou que é possível.
8:19 - Conferindo se todos conseguiram abrir.
8:32 - Reforço, se alguém tiver alguma dúvida.
8:48 - Início, cronometrar o tempo.

9:36 - Renan: Sérgio, não ficou claro o *start*...
 16:45 - Olá, eu peço que quando você finalizar, enviar o formulário, favor escrever no *chat*, finalizado.
 17:05 - Renan: Para quem for terminando já pode sair, se quiser.
 25:26 - Começando a conferir se todos já terminaram.
 26:00 - Faltam 2.
 26:50 - Foi informado a falta da palavra “mais” na questão 34.
 30:29 - Confirmação de que todos finalizaram.
 31:55 - Finalizou a gravação.

Devido ao contexto da pandemia do COVID 19, de exceção, no período de coleta de dados, foi fundamental a realização do Estudo Piloto, principalmente para testar se as tecnologias empregadas seriam apropriadas para a coleta geral de dados – nesse caso, quanto ao funcionamento, para as realidades de acesso a internet dos respondentes, bem como a diversidade de dispositivos utilizados por eles. Além disso, foi possível conferir se os recebimentos e armazenamentos dos dados aconteciam corretamente.

Resultados

Os resultados organizados na tabela mostram a média, o desvio-padrão, a média por itens e a amplitude em cada estilo intelectual em relação aos 12 participantes do estudo. Os dados referentes ao estilo Local não foram medidos, pois esse estilo foi descartado para o público do estudo durante o processo de validação semântica. Dessa maneira, para avaliar os estilos intelectuais, foram realizadas as análises descritivas do instrumento. A Tabela 3 diz respeito aos resultados em cada um dos 13 estilos.

Tabela 7 – Média de pontos, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima nas subescalas do TSI-R2

Estilos	Média	DP	Média por Itens	Amplitude
Legislativo	28,3	3,94	5,65	17/33
Executivo	24	4,43	4,8	17/31
Judicial	17	2,89	5,67	15/21
Global	13,5	2,61	4,5	10/17
Liberal	21,4	4,21	5,35	14/27
Conservador	14,5	5,7	4,74	07/24
Hierárquico	25,9	4,76	5,18	17/32
Monárquico	15,3	5,57	3,83	08/27
Oligárquico	6,25	2,7	3,13	03/11

Anárquico	5,42	1,24	5,42	04/07
Interno	23,3	6,62	4,65	08/32
Externo	26,8	4,39	5,35	16/31

Dessa maneira, é possível perceber que, de um lado, os estilos que foram mais pontuados na amostra são o legislativo ($M = 28,3$), o externo ($M = 26,8$), o hierárquico ($M = 25,9$) e o executivo ($M = 24$). Por outro lado, os estilos menos pontuados são o anárquico ($M = 5,42$), o oligárquico ($M = 6,25$), e o global ($M = 13,5$). Percebe-se, que as médias ficaram nas extremidades, com uma pontuação mais heterogênea dos estilos intelectuais. A média de cada estilo é a soma dos itens do instrumento referente àquele estilo dividido pelo número de participantes.

Com relação aos estilos mais pontuados para esse grupo do estudo piloto, de acordo com os referenciais, os dados apontam que esses sujeitos possuem o estilo legislativo; em decorrência disso, usam a criatividade a fim de resolverem seus problemas e, somado ao legislativo, o estilo externo para solucionar problemas sozinhos, ambos acrescidos do estilo hierárquico, pois esses sujeitos tendem a organizar suas prioridades nas tarefas que desempenham e ainda são executivos, podendo ter preferência por seguir regras pré-estabelecidas, mas em menor grau, se olharmos o âmbito de pontuação dos estilos mais pontuados.

4.4 Etapa 3 - Adaptação e Validação Semântica do *Thinking Styles Inventory – Revised II (TSI-R2)* para as Licenciaturas em Música no Brasil

Participantes

Inicialmente houve a participação dos seguintes juízes: 3 linguistas doutores, 5 juízes doutores da área da Música; e 3 da subárea de cognição musical, para avaliação semântica dos instrumentos. Para os juízes especialistas foi enviado um roteiro, a fim de que pudessem avaliar os instrumentos. As sugestões tangiam o fato de o juiz julgar se aqueles itens se referiam de forma clara ao traço a ser mensurado no questionário apresentado.

Instrumento

O *Inventário de Estilos Intelectual - Revisado II (TSI-R2)*, de Sternberg, Wagner & Zhang (2007), é um teste de aplicação individual ou coletiva que avalia os estilos intelectuais de cada indivíduo. A escala é composta de 65 itens, que avaliam os 13 estilos, classificados em 3 tipos. As questões estão dispostas em uma escala do tipo Likert com as seguintes opções: “De jeito nenhum” (1 ponto); “Não muito bem” (2 pontos); “Um pouco” (3 pontos); “Bem de alguma forma” (4 pontos); “Bem” (5 pontos); “Muito Bem” (6 pontos); e “Extremamente bem” (7 pontos).

Esse instrumento, após adaptação e validação semântica de conteúdo, levantou quais são os padrões cognitivos de processamento quando o indivíduo se depara com novas informações, com base nas habilidades cognitivas, na forma de organização de dados pelos estudantes pesquisados e em suas preferências intelectuais em relação à performance. Após a análise e o tratamento dos elementos desse inventário, o pesquisador obteve o panorama de como os estudantes se comportam cognitivamente no enfrentamento de novas informações. Esse panorama apresentado neste estudo vai sintetizar, principalmente, as etapas de estratégias empregadas pelos discentes para o processamento cognitivo relacionado ao momento da leitura à primeira vista, por meio do julgamento dos juízes e da futura coleta geral com discentes para a verificação estatística da validação interna dos itens.

O *Thinking Styles Inventory - Revised II (Tsi-R2)* passou por processo de tradução para a língua portuguesa. Foi empregado para mapeamento dos estilos intelectuais de estudantes do nível superior, conforme pesquisa de Oliveira, Santos e Inácio (2018). O estudo de evidências de validade utilizado no âmbito do ensino médio brasileiro alcançou bons índices de confiança. Nessa adaptação para o português, a versão final do inventário ficou com 65 questões. Esse mesmo instrumento tem passado por estudos- testes e ajustes para o ensino superior (OLIVEIRA; SANTOS & INÁCIO, 2018b).

No que preconiza a International Test Commission – ITC (2010), estão descritas as etapas para que se realize a adaptação de instrumentos, a saber: tradução do instrumento para o contexto nacional; tradução reversa; avaliação da síntese por especialistas da área do construto; avaliação do instrumento pelo público ao qual será destinado; estudo piloto; e análise da estabilidade da estrutura, isto é, análises fatoriais exploratória e confirmatória (OLIVEIRA, SANTOS E INÁCIO, 2018, p. 124).

O processo de adaptação de um instrumento já existente, em detrimento da elaboração de um novo instrumento, específico para a população-alvo, possui

vantagens consideráveis. Ao adaptar um instrumento, o pesquisador é capaz de comparar dados obtidos em diferentes amostras, de diferentes contextos, permitindo uma maior equidade na avaliação, uma vez que se trata de uma mesma medida, que avalia o construto a partir de uma mesma perspectiva teórica e metodológica. Entende-se que a utilização de instrumentos adaptados permite uma maior capacidade de generalização e permite, também, a investigação de diferenças entre uma crescente população diversificada (BORSA; BANDEIRA, 2012, p. 423).

Com o propósito de atender ao objetivo de buscar evidências da validade de adaptação e semântica do *Inventário de Estilos de Pensamento - Revisado 2 (TSI-R2)* (STERNBERG, WAGNER; ZHANG, 2007) para a cognição musical com alunos licenciandos em Música, temos, a seguir, a metodologia utilizada, assim como a análise e o resultado dos dados. Quando se adapta um instrumento psicométrico a um determinado contexto, é importante seguir algumas etapas, a fim de que ele continue a mensurar os itens para os quais foi construído e, ainda, seja relevante à área para a qual foi adaptado (BORSA; BANDEIRA, 2012). Neste estudo, relataremos como o *TSI-R2* está sendo adaptado para a cognição musical no Brasil.

O estudo de Oliveira, Santos e Inácio (2018) traduziu, adaptou e analisou evidências de validade do conteúdo do *TSI-R2* para o contexto brasileiro, disponibilizando ao país uma medida de estilos intelectuais utilizada em âmbito mundial. No presente estudo adaptamos para a cognição musical esse instrumento traduzido, tendo como público-alvo os licenciandos em Música, a fim de buscar uma validação dessa proposta, referente a seu conteúdo semântico, para a área no Brasil.

Procedimentos

Após o estudo piloto, o instrumento adaptado foi aplicado aos alunos licenciandos em Música das instituições participantes. As universidades participantes representam realidades distintas do ensino instrumental das licenciaturas em Música no Brasil.

Na presente pesquisa, o instrumento original percorreu as etapas de validação de acordo com os procedimentos já utilizados em outros estudos, porém com a adequação para a área da Música, mais especificamente para os licenciandos em Música de universidades brasileiras. Na primeira etapa o pesquisador utilizou a tradução do instrumento original, ajustando os termos utilizados para a área da Música. Logo em seguida, para o teste principal, juízes independentes – doutores, especialistas na língua – verificaram as evidências da consistência semântica das alterações em relação à tradução. Outros juízes, da área da Música – cinco doutores – julgaram se o instrumento estava adequado para a área da Música. Em seguida, o inventário foi avaliado por cinco juizes da área de Música, doutor e pesquisador na área de Cognição Musical,

analisando a clareza para essa área. Logo em seguida foi realizada a avaliação pelo público-alvo, com um grupo de 5 estudantes com perfil altamente característico para essa pesquisa.

Em primeiro lugar, adaptamos parte das 65 questões do inventário – 37 delas –, incluindo perguntas e vocábulos usuais da prática e do estudo da área de Música, a saber: repertório/obra musical; performance; execução; estilo/gênero musical. As demais questões do inventário, em número de 28, não sofreram alterações porque consideramos a apresentação original da sentença como representativa para a área. Para o início do processo de validação semântica, enviamos o instrumento original e o adaptado para três juízes com idade entre 35 e 49 anos, graduados em Letras e com mestrado e doutorado em Linguagem, independentes, professores universitários atuantes, a fim de que eles pudessem efetuar dois julgamentos: primeiro, se as sentenças alteradas preservaram a estrutura da questão original; e, segundo, se elas possuíam algum erro da língua portuguesa.

Mediante essa avaliação por juízes especialistas linguistas, alguns itens do *TSI-R2* adaptado sofreram adequações em sua formulação, como demonstramos no exemplo a seguir.

Item 18:

Eu me importo mais com a ideia geral de uma tarefa que tenho que fazer do que sobre os detalhes da mesma. – Item original

Eu me importo mais com a ideia geral de uma performance que tenho que fazer do que sobre os detalhes da mesma. – Item adaptado

Eu me importo mais com a ideia geral de uma performance que tenho de fazer do que com os detalhes dela. – Item após julgamento dos linguistas

Por gentileza, analise se as questões a seguir têm sentido para os discentes da área de Música no ensino superior, assinalando se concorda ou não.

() Sim, concordo. () Não concordo.

Por meio das devolutivas dos juízes, elaboramos a “Tabela 1 - Índice de concordância entre os juízes da Música”.

Tabela 1 - Índice de concordância entre os juízes da Música (*)

ESTILO	Item	J1	J2	J3	J4	J5	% de Concordância
Legislativo	5	C	NC	C	C	C	80
	10	C	C	C	NC	C	80
	14	C	C	C	C	C	100
	32	C	C	C	C	C	100
	49	C	C	C	C	C	100
Executivo	8	C	C	C	C	C	100
	11	C	C	C	C	NC	100
	12	C	C	C	C	C	100
	31	C	C	C	C	C	100
	39	C	NC	C	C	C	80
Judicial	20	C	C	C	C	C	100
	23	C	C	C	C	C	100
	42	C	C	C	C	C	100
	51	C	NC	NC	C	C	60
	57	C	C	C	C	C	100
Global	7	C	NC	C	C	C	80
	18	C	C	C	NC	C	80
	38	C	C	NC	C	C	80
	48	C	NC	C	C	C	80
	61	C	NC	C	C	C	80
Local	1	C	C	C	C	C	100
	6	C	C	C	C	C	100
	24	C	NC	NC	C	C	60
	44	C	NC	C	C	C	80
	62	C	C	C	C	NC	80
Liberal	45	C	NC	C	C	C	80
	53	C	C	C	C	NC	80
	58	C	NC	NC	C	C	60
	64	C	C	C	C	C	100
	65	C	C	C	NC	C	80
Conservador	22	C	C	NC	C	C	80
	26	C	C	C	C	C	100
	28	C	NC	C	C	C	80
	36	C	NC	C	C	C	80

ESTILO	Item	J1	J2	J3	J4	J5	% de Concordância
Hierárquico	4	C	C	C	C	C	100
	1	C	C	C	C	C	100
	33	C	C	NC	C	C	80
	25	C	NC	C	C	C	80
	56	C	C	NC	C	C	80
Monárquico	2	C	C	C	C	C	100
	43	C	C	NC	C	C	80
	50	C	C	C	C	C	100
	54	C	C	C	NC	NC	60
	60	C	C	C	C	NC	80
Oligárquico	27	C	C	C	C	C	100
	29	C	NC	C	C	C	80
	30	C	NC	NC	NC	C	40
	52	C	C	NC	C	C	80
	59	C	C	C	C	C	100
Anárquico	16	C	C	NC	C	C	80
	21	C	NC	C	C	C	80
	35	C	C	NC	C	C	80
	40	C	C	NC	C	C	80
	47	C	NC	C	C	C	80
Interno	9	C	NC	C	C	C	80
	15	C	C	C	C	C	100
	37	C	C	NC	C	C	80
	55	C	NC	C	C	C	80
	63	C	C	C	NC	C	80
Externo	3	C	C	C	C	C	100
	17	C	C	C	NC	C	80
	34	C	C	C	C	C	100
	41	C	NC	C	C	C	80
	46	C	C	C	C	C	100

(*) C = Concorda; NC = Não concorda.

Conforme a Tabela 2, das 65 questões submetidas à criteriosa avaliação dos juízes, em relação à concordância entre eles: 24 obtiveram 100%; 34 alcançaram 80%; 5 chegaram a 60%; e apenas 1 item obteve 40%. Nessa etapa, cada juiz adotou uma postura diversa ao olhar o instrumento, como é possível observar na tabela 2 – a título de exemplo, o Juiz 1 concordou

com todos os itens adaptados e, por outro lado, o Juiz 2 não concordou com 20 itens. Concluída essa etapa, foram descartadas as questões com menos de 80% de concordância entre os juízes, conforme prevê a literatura (PRIMI *et al.*, 2009). Desse modo, para a análise do próximo júri, descartamos os itens 24, 30, 51, 54, 58.

Na etapa seguinte, o instrumento foi enviado a três juízes com idade entre 33 e 41 anos, graduados em Música (um com mestrado e doutorado em Psicologia e dois com mestrado e doutorado em Música na linha de Cognição Musical), independentes, professores de cursos de graduação em Música de universidades distintas e pesquisadores na área de Cognição Musical, sendo dois deles docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* de diferentes universidades.

No que preconiza a International Test Commission - ITC (2010), essa etapa é primordial, pois nela o construto é analisado por especialistas na área para a qual foi adaptado. Esses juízes foram convidados a balizar os itens quanto à representatividade para a Cognição Musical, marcando se concordam ou discordam com os itens propostos da mesma maneira que os juízes da Música procederam, mas sob uma ótica mais específica – a da cognição musical. É importante salientar que enviamos o construto para os *experts* somente com o texto adaptado, diferentemente do ocorrido na avaliação dos linguistas e doutores em Música, que tinham o instrumento original e o adaptado; isso aproximou o leitor da versão final.

Por meio das devolutivas desses juízes, elaboramos a “Tabela 2 - Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical”, de acordo com a qual, das 60 questões analisadas, 15 obtiveram 100% de concordância entre os juízes, 29 alcançaram 67% de concordância, e 15 delas, 33%. Ao observar esses números, podemos notar que, ao passar pelo critério dos juízes da área proposta para a adaptação, o rigor no julgamento foi maior, provavelmente pela especificidade da área. Nesse caso, é importante colocarmos que, como os juízes da Cognição Musical eram em número de três, o limiar de possível corte foi de 67% de concordância entre eles, diferentemente do ocorrido na avaliação dos primeiros juízes, doutores em Música (em número de cinco), em que o percentual de 80% foi o limiar para um possível descarte de item. Assim, após essa etapa, foram descartadas as questões com menos de 67% de concordância. Portanto, conforme a Tabela 3, para a próxima fase foram excluídos os itens: 01, 06, 07, 16, 20, 35, 40, 44, 48, 52, 59 e 62.

Tabela 2 - Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical (*)

ESTILO	Item	J1	J2	J3	% de Concordância
Legislativo	5	C	NC	C	67
	10	NC	C	C	67
	14	C	C	C	100
	32	C	C	C	100
	49	C	C	C	100
Executivo	8	C	C	C	100
	11	NC	C	C	67
	12	C	NC	C	67
	31	NC	C	C	67
	39	C	C	C	100
Judicial	20	NC	NC	C	33
	23	NC	C	C	67
	42	NC	C	C	67
	51				
	57	C	NC	C	67
Global	7	NC	NC	C	33
	18	C	C	C	100
	38	NC	C	C	67
	48	NC	NC	C	33
	61	NC	C	C	67
Local	1	NC	NC	C	33
	6	NC	NC	C	33
	24				
	44	NC	NC	C	33
	62	NC	NC	C	33
Liberal	45	NC	C	C	67
	53	C	C	C	100
	58				
	64	NC	C	C	67
	65	NC	C	C	67
Conservador	22	NC	C	C	67
	26	C	C	C	100
	28	NC	C	C	67
	36	NC	C	C	67

ESTILO	Item	J1	J2	J3	% de Concordância
Hierárquico	4	NC	C	C	67
	1	NC	NC	C	33
	33	C	C	C	100
	25	NC	C	C	67
	56	NC	C	C	67
Monárquico	2	NC	C	C	67
	43	NC	C	C	67
	50	C	C	C	100
	54				
	60	NC	C	C	67
Oligárquico	27	C	C	C	100
	29	NC	C	C	67
	30				
	52	NC	NC	C	33
	59	NC	NC	C	33
Anárquico	16	NC	NC	C	33
	21	NC	C	C	67
	35	C	NC	NC	33
	40	C	NC	C	67
	47	NC	NC	C	33
Interno	9	C	NC	C	67
	15	C	C	C	100
	37	C	C	C	100
	55	NC	C	C	33
	63	C	C	C	100
Externo	3	C	NC	C	67
	17	C	NC	C	67
	34	C	C	C	100
	41	C	C	C	100
	46	NC	C	C	67

(*) C = Concorda; NC = Não concorda.

Na fase seguinte de verificação, enviamos o instrumento a cinco alunos de Licenciatura em Música, sendo um do quarto ano, dois do segundo ano, três do terceiro ano e um do primeiro ano – todos eles estudantes de instituição participante da pesquisa. Esses graduandos receberam o instrumento sem os itens excluídos nas fases antecedentes, sendo então 47 itens a avaliar, com a seguinte orientação:

Peço, por gentileza, que você leia cada questão e, caso não compreenda alguma(s) delas, marque-a(s) com um **x**. Eu não estou questionando se você é a favor ou contra, mas se você compreendeu a sentença. Não precisa responder no texto, só assinale com **x** aquelas que você não entendeu.

Com a devolutiva dos alunos, compusemos a “Tabela 3 – Índice de Entendimento de Graduandos em Música”. Conforme a Tabela 4, das 48 questões analisadas, no que diz respeito ao entendimento entre os estudantes: 38 obtiveram 100%; 6 alcançaram 80%; 2 chegaram a 60%; e 1 obteve 20%. Após essa etapa, descartamos as questões com menos de 80% de entendimento.

Tabela 3 - Índice de entendimento dos graduandos em Música (*)

ESTILO	Item	J1	J2	J3	% de Concordância
Legislativo	5	C	NC	C	67
	10	NC	C	C	67
	14	C	C	C	100
	32	C	C	C	100
	49	C	C	C	100
Executivo	8	C	C	C	100
	11	NC	C	C	67
	12	C	NC	C	67
	31	NC	C	C	67
	39	C	C	C	100
Judicial	20	NC	NC	C	33
	23	NC	C	C	67
	42	NC	C	C	67
	51				
	57	C	NC	C	67
Global	7	NC	NC	C	33
	18	C	C	C	100
	38	NC	C	C	67
	48	NC	NC	C	33
	61	NC	C	C	67
Local	1	NC	NC	C	33
	6	NC	NC	C	33
	24				
	44	NC	NC	C	33

ESTILO	Item	J1	J2	J3	% de Concordância
Liberal	62	NC	NC	C	33
	45	NC	C	C	67
	53	C	C	C	100
	58				
	64	NC	C	C	67
Conservador	65	NC	C	C	67
	22	NC	C	C	67
	26	C	C	C	100
	28	NC	C	C	67
	36	NC	C	C	67
Hierárquico	4	NC	C	C	67
	1	NC	NC	C	33
	33	C	C	C	100
	25	NC	C	C	67
	56	NC	C	C	67
Monárquico	2	NC	C	C	67
	43	NC	C	C	67
	50	C	C	C	100
	54				
	60	NC	C	C	67
Oligárquico	27	C	C	C	100
	29	NC	C	C	67
	30				
	52	NC	NC	C	33
	59	NC	NC	C	33
Anárquico	16	NC	NC	C	33
	21	NC	C	C	67
	35	C	NC	NC	33
	40	C	NC	C	67
	47	NC	NC	C	33
Interno	9	C	NC	C	67
	15	C	C	C	100
	37	C	C	C	100
	55	NC	C	C	33
	63	C	C	C	100
	3	C	NC	C	67

ESTILO	Item	J1	J2	J3	% de Concordância
Externo	17	C	NC	C	67
	34	C	C	C	100
	41	C	C	C	100
	46	NC	C	C	67

(*) C = Concorda; NC = Não concorda.

Portanto, para futura realização da confirmação interna dos itens, a fim de evidenciar a validade no contexto brasileiro, descartamos os itens 21, 36 e 59. De modo geral, os graduandos demonstraram entender o que estava sendo perguntado no item e não fizeram questionamentos quando receberam o instrumento nem na devolução deles. Na sequência, apresentamos um quadro exemplificando cada estilo com um item adaptado.

QUADRO 7 – Exemplos de Itens adaptados ao final da Validação conforme os Estilos

ESTILO INTELECTUAL	EXEMPLO DE ITEM DO INSTRUMENTO
LEGISLATIVO	Quando encontro um problema em um novo repertório, utilizo as minhas ideias e estratégias para resolvê-lo.
EXECUTIVO	Sou cuidadoso(a) em usar um modo adequado para resolver qualquer problema em novo repertório.
JUDICIAL	Eu gosto de verificar e avaliar diferentes pontos de vista (sobre algo).
GLOBAL	Eu me importo mais com a ideia geral de uma performance que preciso fazer do que com os detalhes dela.
LIBERAL	Eu prefiro desafios novos a ideias antigas, gosto de buscar formas diferentes e melhores de fazer coisas.
CONSERVADOR	Eu gosto de obras musicais nas quais eu posso seguir padrões definidos.
HIERÁRQUICO	Eu gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las.
MONÁRQUICO	Se há diversas músicas importantes para tocar, eu foco na obra musical mais importante para mim e ignoro o resto.
OLIGÁRQUICO	Ao discutir ou escrever sobre um estilo/gênero musical, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas.
ANÁRQUICO	Eu tendo a dar atenção a todas as performances nas quais estou envolvido.
INTERNO	Eu gosto de controlar todas as fases do estudo da performance

	sem ter que consultar outras pessoas.
EXTERNO	Eu gosto de participar de atividades musicais nas quais posso interagir com outras pessoas como parte de uma equipe.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Construir um instrumento novo seria um processo mais oneroso do que adaptar um já existente. Outra vantagem da adaptação é a possibilidade de comparar dados obtidos com outras amostras, de diferentes contextos, fornecendo maior amplitude ao estudo (BORSA, 2012; OLIVEIRA; SANTOS, 2018). Desse modo:

A opção pelo estudo do TSI-R2 se deve ao fato de sua vantagem em mensurar tanto os estilos intelectuais quanto os estilos de aprendizagem, visto que segundo a *Theory of Mental Self-Government* os estilos de aprendizagem estariam contemplados dentro da dimensão maior dos estilos intelectuais, isso porque o termo “estilos intelectuais” tem sido considerado o mais completo teoricamente, sendo utilizado como um termo “guarda-chuva” que engloba as demais terminologias anteriormente empregadas, dentre elas, os estilos de aprendizagem. (OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 128).

Submetemos o instrumento adaptado à avaliação dos juízes especialistas em três etapas e, posteriormente, em uma quarta etapa, a graduandos pertencentes ao público-alvo. Em todas as fases, os juízes especialistas receberam o inventário por *e-mail*. Acerca da compreensão linguística do construto, submetemos o texto integral traduzido para o português (OLIVEIRA; SANTOS, 2018) e, no mesmo material, escrevemos as adaptações dos itens que sofreram alguma alteração. Nessa fase, o linguista pôde emitir opiniões e corrigir erros nas sentenças propostas. Diferentemente, nas duas etapas seguintes, os juízes das áreas de Música e Cognição Musical preencheram o formulário apenas concordando ou discordando de cada item. Após esses procedimentos, aplicamos o instrumento a um grupo de cinco alunos, graduandos de Licenciatura em Música, de uma mesma instituição e de todos os anos de seu curso.

Para efetivar a análise dos dados do julgamento dos juízes especialistas, empregamos a estimativa do índice de concordância (IC) obtida entre os avaliadores independentes. Assim, como critério para que o item fosse considerado satisfatório, adotamos o percentual de concordância de 80% para as avaliações com cinco juízes e de 67% para três juízes, como critério para estabelecermos a pertinência do item com base em Primi, Muniz e Nunes (2009).

Após passar por adaptação e um criterioso processo de validação semântica, foi possível submetermos o TSI-R2, efetivamente, a um processo de validação para a Cognição Musical com discentes licenciandos em Música, visto que seu construto foi parcialmente preservado

mesmo com a eliminação de itens durante a pesquisa. Os objetivos propostos foram alcançados, pois comprovamos que o TSR-2 adaptado à área de Música está metodologicamente coerente com as normas internacionais de adaptação e validação de instrumentos.

Resultados

Após passar por adaptação e um criterioso processo de validação semântica, foi possível submetermos o *TSI-R2*, efetivamente, a um processo de validação para a Cognição Musical com discentes licenciandos em Música, visto que seu construto foi parcialmente preservado mesmo com a eliminação de itens durante a pesquisa. Os objetivos propostos foram alcançados, pois comprovamos que o *TSR-2* adaptado à área de Música está metodologicamente coerente com as normas internacionais de adaptação e validação de instrumentos.

4.5 ETAPA 4 – Construção e Validação Semântica e de Conteúdo da EALPV

Construção do Modelo Teórico

Após o levantamento do *corpus* e a redação do texto do referencial teórico sobre Leitura à Primeira Vista (LPV), fizemos uma pesquisa de opinião informal acerca de assuntos que seriam relevantes para medir a LPV. Como entrevistados, selecionamos licenciandos atuantes como professores de LPV e pianistas acompanhadores. No âmbito das conversas e mensagens, foi possível elencar alguns tópicos comuns a todos os docentes e profissionais entrevistados, que posteriormente foram confrontados com o referencial teórico redigido no capítulo 1. A maioria dos itens dessa fase permaneceu; porém, alguns foram descartados porque não encontramos fundamentação suficiente nas pesquisas coletadas a respeito dessa temática, configurando posteriormente 18 dimensões com três itens cada. Quanto à elaboração de um instrumento, Pasquali (2010) discorre sobre a importância da teoria para o construto e a medida do traço:

O polo teórico enfoca a questão da teoria que deve fundamentar qualquer empreendimento científico, no caso a explicitação da teoria sobre o construto ou objeto psicológico para o qual se quer desenvolver um instrumento de medida, bem como a operacionalização do construto em itens. Este polo expõe a teoria do traço latente, bem como a explicitação dos tipos e categorias de comportamentos que constituem uma representação adequada do mesmo traço. (p. 37).

Com base nos preceitos dessa investigação, foi possível criar um modelo teórico com as dimensões a serem medidas, o qual formatamos no “Quadro 8 – Modelo Teórico para Leitura à Primeira Vista com Licenciandos em Música no Brasil”. Nas colunas, da esquerda para a direita, colocamos em ordem a dimensão, a descrição da dimensão e o referencial teórico correspondente. Assim, o Quadro 8 apresenta um descritor taxionômico de cada dimensão e, portanto, de como os itens foram pensados do ponto de vista teórico.

QUADRO 8 – Modelo Teórico para Leitura à Primeira Vista com Licenciandos em Música no Brasil.

Dimensão	Descrição da dimensão	Referencial Teórico
1. Acerto da nota	Executar corretamente a altura da nota escrita.	PASTORINI, 2016, p. 4; PIKE; CARTER, 2010, <i>apud</i> GONÇALVES, 2018, p. 39; BETTS e CASSIDY, 2000, p. 155.
2. Duração Correta	Executar o tempo correto da nota escrita.	RUBINSTEIN, 1950, p. 9; LEWANDOWSKA; SCHMUCKLER, 2019, p. 2; PASTORINI, 2011; RUSSELL, 2019, p. 253; PIKE; CARTER, 2010, <i>apud</i> GONÇALVES, 2018, p. 39; LEHMANN e ERICSSON, 1996, <i>apud</i> WRISTEN, 2010, p. 3; BETTS & CASSIDY, 2000, p. 155.
3. Acento métrico	Executar os tempos fortes e fracos de cada compasso.	LEWANDOWSKA; SCHMUCKLER, 2019; LEHMANN e ERICSSON, 1996, <i>apud</i> WRISTEN, 2010, p. 3.
4. Subdivisão Métrica do Tempo	Executar as partes de tempo fortes e fracos.	LEWANDOWSKA; SCHMUCKLER, 2019.
5. Prolongamentos	Uso de elementos rítmicos que não estão escritos na partitura durante a leitura, os quais retardam a pulsação que está sendo utilizada.	BETTS e CASSIDY, 2000, p. 155; LESTER, 1986.
6. Fraseado Rítmico	Percepção antecipada de padrões rítmicos que se repetem.	MUNIZ, 2012, p. 53; CASPURRO, 1999; PASTORINI, 2016, p. 6; LEHMANN e ERICSSON, 1996, <i>apud</i> WRISTEN, 2010, p. 3.
7. Constância no pulso – manter o fluxo	Manter a fluência na leitura sem alterar o andamento com paradas	RUBINSTEIN, 1950, p. 9; PASTORINI 2016, p. 6;

	ou pausas. Não significa ler todas as notas ou durações corretamente.	PIKE; CARTER, 2010, <i>apud</i> GONÇALVES, 2018, p. 39; LIM <i>et al.</i> , 2019, p. 9; BOGUNOVIĆ, 2018 <i>apud</i> SILVA, 2020, p. 64.
8. Dinâmica	Execução dos sinais de expressão escritos na partitura como crescendos e diminuendos, mp, ff ou expressões implícitas decorrentes de fraseados.	PASTORINI, 2011.
9. Identificação de padrão melódico	Percepção antecipada de padrões melódicos que se repetem – contornos ou relações intervalares.	MUNIZ, 2012, p. 53; PASTORINI, 2016, p. 6; CASPURRO, 1999; LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 147, <i>apud</i> ARÔXA, 2013, p. 74; LEHMANN e ERICSSON, 1996, <i>apud</i> WRISTEN, 2010, p. 3; SLOBODA, 2012, <i>apud</i> GONÇALVES, 2018, p. 34.
10. Identificação de padrão harmônico	Percepção antecipada de padrões harmônicos que se repetem ou não – arpejos, acordes, cadências e progressões.	MUNIZ 2012, p. 53; CASPURRO, 1999; PASTORINI, 2016, p. 6; LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 147, <i>apud</i> ARÔXA, 2013, p. 74; LEHMANN e ERICSSON, 1996, <i>apud</i> WRISTEN, 2010, p. 3.
11. Compreensão do Sentido Expressivo	Entender: direção, dinâmica, rubatos, estilo, recursos expressivos ou técnicos, silêncios e dramatização.	GONÇALVES, 2018, p. 36; RISARTO, 2010.
12. Realização do Sentido Expressivo	Executar: direção, dinâmica, rubatos, estilo, recursos expressivos ou técnicos, silêncios e dramatização.	GONÇALVES, 2018, p. 36.
13. Leitura Antecipada enquanto está fazendo: memória operacional	Resgate na memória de elementos musicais já conhecidos.	RISARTO ,2010; PASTORINI, 2016, p. 10; LIM <i>et al.</i> , 2019, p. 9.
14. Leitura Seletiva	Escolher elementos do texto musical para serem executados em detrimento de outros.	LIM <i>et al.</i> , 2019, p. 9.
15. Articulação	Execução das articulações escritas na partitura explicitamente ou em decorrência de fraseados	LEHMANN e ERICSSON, 1996, <i>apud</i> WRISTEN, 2010, p. 3.
16. Precisão	Alta assertividade na execução do texto musical proposto, principalmente em relação a pulsação, duração correta, acento métrico e subdivisão métrica.	RUBINSTEIN, 1950, p. 9; LEWANDOWSKA; SCHMUCKLER, 2019, p.2; RUSSEL, 2019, p. 253; PIKE; CARTER, 2010, <i>apud</i> GONÇALVES, 2018, p. 39;

		LIM <i>et al.</i> , 2019, p. 9; LESTER, 1986.
17. Leitura por Blocos	Capacidade de antecipar, perceber agrupamento de elementos – <i>chunks</i> .	MUNIZ, 2012, p. 53; CASPURRO, 1999; PASTORINI, 2016, p. 6; LEHMANN e ERICSSON, 1996, <i>apud</i> WRISTEN, 2010, p. 3.
18. Dedilhado	Uso de dedilhado mais apropriado para a realização da leitura à primeira vista.	PARNCUTT <i>et al.</i> , 1997; ARAÚJO, 2019; RONKAINEN e KUUSI, 2009; LEHMANN e ERICSSON, 1996; SLOBODA, 2008; LAST, 1981.

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a elaboração desse modelo, com base no forte referencial teórico utilizado para cada dimensão, construímos a “Escala de Autoavaliação da Leitura à Primeira Vista”, um novo instrumento, com o propósito de medir cada dimensão em relação à LPV, que consideramos nosso traço a ser medido. A fim de no futuro obtermos maior consistência na validação interna de cada aspecto, propusemos três sentenças para cada dimensão elencada. Escolhemos a proposta de três itens por dimensão porque, na pesquisa de opinião que mencionamos, os professores foram quase unânimes na concordância da importância da avaliação dos temas apresentados. O procedimento mais adequado seria propor mais itens para cada dimensão, porém devido a alta aceitação pelos docentes, não tivemos esse entendimento. Assim, com base no referencial teórico, no modelo e na escala, começamos o processo de validação semântica e de conteúdo da escala.

Participantes

Em primeiro lugar, enviamos a escala para três juízes linguistas com idade entre 35 e 49 anos, de universidades paranaenses, graduados em Letras e com mestrado e doutorado em Linguagem, independentes, professores universitários atuantes, dois destes na graduação e na pós-graduação de suas universidades, a fim de que eles pudessem julgar se a construção das sentenças estava de acordo com as normas da língua portuguesa. Nessa etapa, poucas alterações foram indicadas pelos juízes, como o uso da crase, questões de formatação e alguns poucos problemas de concordância verbal. As sugestões de correção foram acatadas e, a partir daí, submetemos a escala a um outro grupo que denominamos Juízes da Área da Música.

Os Juízes da Área da Música foram onze professores, todos graduados em Música e doutores em diferentes linhas da área da Música, provenientes de universidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Mato Grosso. Alguns deles fazem parte de Programas de Pós-Graduação em Música e são orientadores de mestrado e doutorado. É importante destacar que esse grupo foi heterogêneo quanto à diversidade de instrumentos que tocam e nos quais são especialistas – a saber, um percussionista, três pianistas, três violonistas, um compositor, um regente e um flautista, vários deles atuantes no cenário musical brasileiro ou nas universidades de que fazem parte. Esses juízes, com idade entre 35 e 65 anos, são independentes, voluntários e fidedignos.

Instrumento

A Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira Vista (EALPV) é um instrumento proposto para o discente universitário de Música se autoavaliar em relação a sua leitura à primeira vista. A EALPV é um teste de aplicação individual ou coletiva que pretende avaliar as dimensões que constituem o processo de leitura musical desses sujeitos. O instrumento é composto por 25 itens que avaliam 15 dimensões da leitura musical. As questões estão dispostas em uma escala Likert com as seguintes opções: “nunca” (1 ponto); “raramente” (2 pontos); “às vezes”, “quase sempre” (4 pontos); “sempre” (5 pontos).

Esse instrumento, após adaptação e validação semântica¹³, levantou quais são os padrões cognitivos e motores de processamento quando o indivíduo se depara com uma nova informação por meio de uma partitura. As respostas organizadas mostraram as maneiras de atuação dos pesquisados em sua performance na leitura à primeira vista. Após a análise e o tratamento dos elementos desse instrumento, o pesquisador obteve o panorama de como os estudantes se comportam.

Os procedimentos segundo as normas da American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) e National Council on Measurement in Education (NCME) (2014) forneceram suporte metodológico onde estão descritas as etapas para que se realize a construção e a validação do instrumento – avaliação da síntese por especialistas da área do construto, avaliação do instrumento pelo público ao qual o instrumento será destinado e análise da estabilidade da estrutura interna, neste caso, a análise fatorial

¹³ Conforme Apêndice D.

exploratória. Esta pesquisa, em território brasileiro, no futuro poderá ser testada em outros países, em razão de sua relevância e seu ineditismo.

Com o propósito de atender ao objetivo de buscar evidências da validade de adaptação semântica e de conteúdo, foi elaborada a Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira Vista (EALPV), para a cognição e a performance musical com alunos licenciandos em Música. A seguir, temos os procedimentos utilizados, assim como a análise e o resultado dos dados.

Procedimentos

Com o propósito de atender ao objetivo de buscar evidências da validade da “Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira Vista” para a área da Música com licenciandos em Música do Brasil, temos uma metodologia a ser utilizada, assim como a análise e o resultado dos dados. Quando construímos um instrumento psicométrico voltado a um determinado contexto, é importante que sigamos algumas etapas específicas de construção de instrumentos, a fim de mensurar os itens para os quais está sendo construído e, ainda, que seja relevante a sua área (BORSA; BANDEIRA, 2012).

Os juízes analisaram as questões com base nas orientações colocadas no início do formulário. Com esses especialistas, é importante ressaltar que não se pretendeu discutir com se eles concordavam com o conteúdo e sua formulação sintática ou semântica, mas, sim, se eles concordavam que o teor da pergunta tinha sentido prático, aplicável à realidade da prática da LPV.

Nas questões a seguir, por gentileza, analise se elas têm sentido para os discentes da área de Música no ensino superior, em relação a leitura à primeira vista, assinalando se concorda ou não.

() sim, concordo. () não concordo.

Por meio das devolutivas dos juízes, foi feita uma análise das respostas e um levantamento dos percentuais de concordância que, segundo Primi *et al.* (2009), deveria ser de pelo menos 80% para se aceitar a permanência de um item. Elaboramos, então, a “Tabela 4 - Índice de concordância entre os juízes da Música” para todos os itens. Na sequência são apresentados os índices.

Tabela 4 - Índice de concordância entre os juízes da Música (*)

[illegible]

Leitura Seletiva	14	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
	32	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
	50	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	NC	C	82
Articulação	15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
	33	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	91
	51	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100
Precisão	16	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	91
	34	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	91
	52	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	91
Leitura por Blocos	17	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	NC	C	82
	35	NC	C	C	C	C	NC	NC	NC	C	NC	C	54
	53	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	NC	C	82
Dedilhado	18	NC	C	NC	C	C	C	C	C	C	NC	NC	64
	36	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	NC	73
	54	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	NC	73

Conforme mostra a Tabela 4, dos 54 itens submetidas à avaliação dos juízes doutores, representantes da área, em relação à concordância entre eles: 16 obtiveram 100%; 21 alcançaram 91%; 10 chegaram a 82%; 5 obtiveram 73%; 1 item obteve 64%; e 1 item 54%. Nessa etapa, cada juiz adotou uma postura diversa ao olhar o instrumento, como é possível observar na Tabela 3 – a título de exemplo, o Juiz 2 concordou com todos os itens propostos e, por outro lado, o Juiz 10 não concordou com 34 itens. Consideramos interessante pontuar que os juízes justificaram sua concordância em muito ou pouco com o instrumento. Além disso, salientamos que a inexistência de unanimidade na área em relação a alguns itens pode ser mais um argumento em defesa da importância da pesquisa em LPV. Concluída essa etapa, foram descartadas as questões com menos de 90% de concordância entre os juízes, embora algumas literaturas prevejam a porcentagem inferior a 80% para o descarte (PRIMI *et al.*, 2009). O pesquisador considerou que o ineditismo dessa escala, nessa etapa, necessitava de maior rigor tanto no número de juízes doutores quanto na porcentagem de descarte, em razão da relevância para a prática musical do construto a ser medido. Desse modo, para a análise do próximo júri, descartamos os itens 01, 03, 04, 17, 18, 21, 22, 23, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 50, 53, 54.

Esse processo de análise semântica tem a finalidade de verificar se os itens do instrumento no processo de validação podem ser entendidos pelos membros da população à qual o instrumento é destinado (PASQUALI, 2010). Dessa maneira, depois da análise dos juízes da Música, enviamos a pesquisa a juízes da Cognição Musical e, em seguida, submetemos o instrumento a um grupo representativo de estudantes de licenciatura em Música para verificação

do entendimento. Ainda quanto à análise semântica, Pasquali (2010) discorre mais especificamente quanto à relevância e à compreensão nos itens 1 e 2:

1) verificar se os itens são inteligíveis para o estrato mais baixo¹⁴ (de habilidade) da população meta e, por isso, a amostra para esta análise deve ser feita com este estrato; 2) para evitar deselegância na formulação dos itens, a análise semântica deverá ser feita também com uma amostra mais sofisticada (de maior habilidade) da população meta (para garantir a chamada “validade aparente” do teste). [...] a dificuldade na compreensão dos itens não deve se constituir em fator complicador na resposta dos indivíduos, dado que não se quer medir a compreensão deles. (2010, p. 53).

Na etapa seguinte, o instrumento foi enviado a cinco juízes com idade entre 33 e 40 anos, graduados em Música e com mestrado e doutorado em Música ou áreas afins, independentes, professores de cursos de graduação em Música de universidades distintas dos estados do Paraná, Amazonas e Rio Grande do Sul. Todos esses juízes são pesquisadores na área de Cognição Musical, têm trabalhos publicados e são líderes de grupo de pesquisa nessa área, dois deles sendo docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* de diferentes universidades.

Esses juízes foram convidados por *e-mail* a balizar os itens quanto à representatividade para a Cognição Musical, marcando se concordam ou discordam com os itens propostos, da mesma maneira que os juízes da Música procederam, mas sob uma ótica mais específica – a da cognição musical. No início da escala enviada, estava escrito o seguinte texto:

Esta é uma escala que está passando por um processo de validação semântica; nesta fase, estamos pedindo que juízes, doutores da Cognição Musical, assinalem em cada item se concordam ou não com a sentença escrita, ou seja, se as perguntas são claras para discentes de graduação. Propositadamente, cada sentença se repete três vezes, com alterações de forma, acréscimo de palavras ou supressão de elementos.

Por meio das devolutivas desses juízes, também foi feita uma análise e elaboramos a “Tabela 5 - Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical”, apresentada a seguir.

¹⁴ Nesta pesquisa, o estrato mais baixo corresponde aos alunos do 1º e do 2º ano de Licenciatura em Música pesquisados, e o estrato mais alto, aos alunos do 3º e do 4º ano.

Tabela 5 - Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical (*)

DIMENSÃO	Item	J1	J2	J3	J4	J5	% de Concordância
Acerto da nota	1	NC	NC	NC	C	NC	20
	19	C	C	C	C	C	100
	37	C	C	C	C	C	100
Duração Correta	2	C	C	NC	C	C	80
	20	C	C	C	C	C	100
	38	C	C	C	C	C	100
Fraseado Rítmico	6	NC	C	C	C	C	80
	24	NC	C	NC	NC	NC	20
	7	C	NC	C	NC	NC	40
Constância no Pulso - manutenção do fluxo	25	C	C	C	C	C	100
	43	NC	C	C	NC	C	60
	8	NC	C	C	C	C	80
Dinâmica	26	NC	C	C	C	C	80
	44	C	C	C	C	C	100
	9	C	C	C	C	C	100
Identificação de Padrão Melódico	27	NC	C	C	C	C	80
	45	C	C	C	C	C	100
	10	NC	C	C	C	C	80
Identificação de Padrão Harmônico	28	C	C	C	C	C	100
	46	NC	C	NC	NC	NC	20
	11	NC	C	NC	NC	NC	20
Compreensão do Sentido Expressivo	29	NC	C	C	C	C	80
	47	NC	C	C	C	C	80
	12	NC	C	NC	C	C	60
Realização do Sentido Expressivo	30	NC	C	C	C	C	80
	48	NC	C	C	C	C	80
	13	NC	C	C	C	C	80
Leitura Antecipada	31	C	C	C	C	C	100
	49	NC	C	NC	NC	C	40
	14	NC	C	C	C	NC	60
Leitura Seletiva	32	C	C	C	C	C	100
	15	NC	C		C	C	80
	33	C	C	C	C	C	100
Articulação	51	NC	C	C	C	C	80
	16	C	C	NC	C	C	80
	34	C	C	NC	C	C	80
Precisão	52	NC	C	NC	C	C	60

De acordo com a Tabela 5, com relação à concordância entre os juízes, das 37 questões analisadas: 12 obtiveram 100%; 15 alcançaram 80%; 4 obtiveram 60%; 2 delas chegaram a 40%; e 4 itens, a 20%. É importante ressaltar que os itens 1 e 42 já tinham sido excluídos na primeira rodada com os juízes músicos; porém, por pertencerem a dimensões importantes da LPV, submetemos novamente aos juízes da Cognição Musical, confirmando o descarte. Nesse caso, o descarte de itens foi realizado para aqueles itens com percentuais menores que 80%. Sendo assim, conforme a Tabela 5, para a próxima fase foram excluídos os itens: 01, 07, 11, 14, 24, 42, 43, 46, 49 e 52.

Na fase seguinte de verificação, enviamos o instrumento a cinco alunos de Licenciatura em Música, sendo dois do quarto ano, dois do terceiro, dois do segundo e dois do primeiro ano – todos eles estudantes de instituição participante da pesquisa. Esses graduandos receberam o instrumento já com a exclusão dos itens das fases antecedentes apontados, sendo então 28 itens a avaliar nessa fase quanto ao entendimento, com a seguinte orientação introdutória:

Peço, por gentileza, que você leia cada questão e, caso não compreenda alguma(s) delas, marque-a(s) com um x. Eu não estou questionando se você é a favor ou contra, mas se você compreendeu a sentença. Não precisa responder no texto, só assinalar com x aquela(s) que você não entendeu.

Com a devolutiva dos alunos, compusemos a “Tabela 6 – Índice de Entendimento de Graduandos em Música”, a seguir apresentada.

Tabela 6 - Índice de entendimento entre os alunos do público-alvo (*)

DIMENSÃO	Item	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	% de Entendimento
Acerto da nota	19	E	E	E	E	E	E	E	E	100
	37	E	E	E	E	E	E	E	E	100
	2	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Duração Correta	20	E	E	E	E	E	E	E	E	100
	38	E	E	E	E	E	E	E	E	100
	6	E	E	NE	E	E	E	E	E	88
Fraseado Rítmico										
Constância do Pulso-										
Manutenção do Fluxo	25	E	E	E	E	E	E	E	E	100
	8	E	E	E	E	E	E	E	E	100
	26	E	E	E	E	E	E	E	E	100
ADinâmica	44	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Identificação de	9	N E	E	E	E	E	E	E	E	88

Padrão Melódico	27	E	E	NE	E	E	E	E	E	88
	45	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Identificação de Padrão	10	N	E	E	E	E	E	E	E	88
Harmônico	28	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Compreensão do Sentido	29	E	E	E	E	N	E	NE	E	75
Expressivo	47	E	E	E	E	N	E	E	E	88
Realização do Sentido	30	E	E	E	E	N	E	NE	E	88
Expressivo	48	E	E	E	E	N	E	E	E	88
Leitura Antecipada	13	E	E	E	E	N	E	E	E	75
Leitura Seletiva	31	E	E	E	E	N	E	E	E	88
	32	E	E	E	E	E	E	E	E	88
	15	E	E	E	E	E	E	E	E	100
	33	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Articulação	51	E	E	NE	E	N	E	E	E	75
	16	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Precisão	34	E	E	E	E	E	E	E	E	100

Conforme a Tabela 6, das 27 questões analisadas, no que diz respeito ao entendimento entre os estudantes: 15 obtiveram 100%; 9 alcançaram 88%; 3 chegaram a 75%. Após essa etapa, descartamos as questões com menos de 80% de entendimento (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Portanto, para futura realização de um estudo-piloto, a fim de evidenciar a validade no contexto brasileiro, descartamos os itens 13, 29 e 51. De modo geral, os graduandos demonstraram entender o que estava sendo perguntado nos itens e não fizeram questionamentos quando receberam o instrumento nem na devolução deles.

Resultados

O instrumento foi submetido à avaliação dos juízes especialistas em três etapas e, posteriormente, em uma quarta etapa, a graduandos pertencentes ao público-alvo. Acerca da compreensão linguística do construto, os linguistas puderam, nessa fase, emitir opiniões e corrigir erros nas sentenças propostas. Diferentemente, nas duas etapas seguintes, os juízes (todos com expertise na área, conforme já descrito no presente estudo) das áreas de Música e da Cognição Musical preencheram o formulário concordando ou discordando de cada item e, apesar de externarem suas opiniões sobre cada um deles, não descrevemos o ponto de vista deles nem alteramos a estrutura interna de cada item, para preservar a fidedignidade. Após esses procedimentos, aplicou-se o instrumento em um grupo de oito alunos, graduandos de Licenciatura em Música de uma mesma instituição, de todos os anos do seu curso.

De acordo com Pasquali (2010), aquilo que quando observável é possível de ser expresso pode se tornar mensurável, mas não pode ser medido. O que se mede são as magnitudes como peso e altura. Logo, os atributos são denominados de variáveis. Assim, no presente estudo propomos um instrumento para medir a variável leitura à primeira vista. Os procedimentos teóricos para a Escala foram elaboradas de acordo “com a literatura existente sobre o instrumento que pretende medir de acordo com o que fundamenta” (PASQUALI, 2010, p. 38) e também no âmbito da análise semântica (um tipo de evidência de conteúdo), que “tem como objetivo precípua verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina” (p. 52-53).

Propõe-se a “Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira vista – EALPV” para o ensino superior em Música, especificamente para as licenciaturas, porque grande parte dos alunos das graduações em Música no Brasil é de licenciandos. Em Música, como explicitado anteriormente, não temos instrumentos válidos para avaliar ou auxiliar na avaliação de nossos estudantes nas licenciaturas; por isso, dentro do nosso instrumento, escolhemos a LPV como prática a ser estudada no nosso recorte. Isso posto, foram participantes alunos de licenciatura em Música como público-alvo, os quais foram participantes da pesquisa e juízes. Este não é um modelo final, mas faz parte de um processo de pesquisa, evidências de validade e posterior validação. A configuração da Escala após o processo de busca de evidências de validades semântica e de conteúdo, consta no Apendice C.

Como já descrito anteriormente, este estudo procurou atender à busca de evidências de validade ao adotar o *Thinking Styles Inventory – Revised II (TSI-R2)* e a EALPV na correlação entre os dois instrumentos.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, com CAAE - 19853419.1.0000.5398 da UNESP – Faculdade de Ciências Campus Bauru – Júlio de Mesquita Filho, pois a coleta de dados foi realizada com 487 discentes de diversas colegiados de Licenciatura em Música de universidades brasileiras. Em razão da pandemia do COVID 19 e da consequente interrupção das aulas presenciais, a coleta geral com os participantes ocorreu remotamente, de acordo com emenda enviada e aprovada pelo Comitê de Ética.

5 PARTICIPANTES DA COLETA GERAL

A amostra de licenciandos em Música foi escolhida devido à alta representatividade da atuação desses sujeitos nas suas práticas e ensino musical¹⁵. O recrutamento desses licenciandos ocorreu por meio de algumas etapas: primeiro, mediante as liberações do Comitê de Ética após algumas emendas; segundo, por intermédio dos contatos com os centros, departamentos e colegiados das instituições, e também com os professores, que cederam parte do horário de suas disciplinas para a realização da coleta de dados, embora infelizmente muitas instituições não tenham respondido à nossa proposta; e terceiro, mediante a concordância dos estudantes com os termos do consentimento.

Cabe ressaltar que as instituições apresentavam diversidades em seus cursos com relação à proposta pedagógica, às matrizes curriculares e aos repertórios musicais utilizados, em geral com ênfase em música popular, ou em erudita. Além disso, o estudo do instrumento musical dos alunos era em grupo ou individual. Para o vestibular de algumas licenciaturas era necessário um conhecimento prévio de música por meio de provas de habilidade específica. Os dados desses discentes foram coletados por meio da Plataforma Google meet e Zoom em reuniões pré-agendadas e não gravadas.

Alguns licenciandos já possuíam curso superior de Música, mas precisavam da licenciatura para exercer cargos da profissão de docente em Música; porém, grande parte dos sujeitos buscava sua primeira graduação em Música. Os instrumentos musicais levantados dos alunos foram variados ($n = 35$), com a representatividade de todos os naipes “tradicionais”, além dos elétricos e digitais.

É importante ressaltar que existem muitos cursos relativamente novos e em certas localidades eles são a única possibilidade de se estudar Música naquele estado. Nos últimos anos, muitos cursos em instituições privadas fecharam por causa da pandemia do COVID 19, mesmo aqueles na modalidade a distância.

Além disso, os estudantes, na maioria das vezes, participavam das aulas e estudaram, na época da coleta, com aparelhos celulares acessados por conexões ruins, com ambiente de distração – familiares ao redor e a impossibilidade de praticar seus instrumentos musicais ou de

¹⁵ De acordo com Gomes (2016), os discentes em licenciatura em música no Brasil além de suas atividades acadêmicas, são professores de aulas particulares e de escolas especializadas de música, trabalham em espaços informais, projetos, igrejas e na rede privada de ensino, principalmente em turma(s) de educação infantil. Além disso, atuam como instrumentistas, cantores, compositores, arranjadores, regentes e organizadores de eventos.

ter acesso às instituições, porque estavam fechadas. A fim de exemplificação, destaco que, em uma universidade, os alunos começavam suas aulas às 6:30 da manhã para terem condições de trabalhar em home office, em razão do aumento de preços de produtos básicos para sobrevivência. Além do mais, notou-se – e foi claro, visualmente – que pelo meio remoto muitos professores estavam cansados e alguns não apresentavam expressão facial em conversas realizadas previamente antes das coletas.

A pesquisa foi realizada abrangendo 21 estados brasileiros, com predominância de graduandos oriundos de universidades públicas, contendo uma pequena representação de alunos de cursos a distância, porém em sua maioria constituídos de discentes de graduações originalmente presenciais. A coleta ocorreu no período de 27 de outubro de 2020 a 21 de maio de 2021, com a população de 246 estudantes do sexo feminino e 241 do sexo masculino, com a média de idade de 41 anos, idade mínima de 17 anos e máxima de 65 anos. A maior frequência e porcentagem válida foram com os alunos de 21 anos.

Do total de participantes, 266 participaram na coleta referente à Escala de Autoavaliação da Leitura à Primeira Vista - EALPV. Dos colegiados de graduações em Licenciaturas em Música participantes, obtivemos a colaboração dos alunos de 45 instituições de todas as regiões do país ¹⁶por terem estilos diversificados de prática instrumental nas suas graduações.

¹⁶ Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Instituto Federal do Piauí (IFPI), Universidade Nacional de Brasília (UNB), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual de Brasília – Universidade Aberta (UNB-UAB), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Sergipe (UFS), Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (USP-RP), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Instituto Federal de Goiás (IFG), Faculdade Batista do Rio de Janeiro (FABAT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual do Paraná - Campi Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR - FAP) e Universidade Estadual do Paraná – Campi Escola de Música e Belas Artes do Paraná (UNESPAR - EMBAP), Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP), Universidade Federal do Ceará – Sobral (UFC- Sobral), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

6 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados, recorreu-se às estatísticas descritiva e inferencial, visando atender aos objetivos do estudo. Realizada a coleta com os estudantes, os dados foram organizados em planilhas e submetidos às estatísticas descritiva (médias, desvio-padrão e índices percentuais) e inferencial (análises fatoriais exploratória, correlação de Pearson e testes de diferenças, como ANOVA). A escolha por estatísticas paramétricas (médias amostrais) ocorreu porque as análises evidenciaram que os dados da população investigada apresentaram distribuição normal (curva de Gauss).

Nessa direção, efetivou-se a análise descritiva, os testes de diferença, as análises de correlação de *Pearson* e da regressão linear com o uso do *software* – SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) for Windows, versão 20. Para a realização das análises fatoriais exploratórias, adotou-se o *software Mplus* (versão 7) (MUTHÉN; MUTHÉN, 2012). Foram aplicados, para as análises exploratórias, métodos para mensurar a adequação das citadas análises para a amostra investigada. Assim, adotou-se o critério de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o Teste de Esfericidade de *Bartlett*.

Averiguou-se também, nas análises de ambos os instrumentos, os três índices comparativos de ajuste: o *Comparative Fit Index* (CFI), o *Tucker Lewis Index* (TLI) e a estatística raiz quadrada média do erro de aproximação, o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) (90% de intervalo de confiança). As medidas de ajuste do CFI e TLI comparam, de forma geral, o modelo investigado e o modelo base, e traduzem com o conceito ótimo os ajustes com escores acima de 0,90. Por seu turno, o RMSEA busca averiguar o erro médio de aproximação populacional em matrizes de covariância, apresentando, como valor desejável, índices inferiores a 0,05, mas com pontuações aceitáveis até 0,08.

Ainda que o uso dos indicadores CFI, TLI e RMSEA seja amplamente encontrado em análises fatoriais do tipo confirmatória, com o uso de análise paralela ou do teste de *scree plot*, vale esclarecer que este estudo optou por adotar tais índices de ajuste para a análise fatorial exploratória (AFE). A justificativa para tal decisão deve-se ao fato de que, por meio de *softwares* estatísticos como o *Mplus*, a averiguação de tais medidas comparativas de ajuste é possível ser aplicada também em AFE, condição que possibilita aprofundar os estudos que avaliam a estruturação dos fatores alcançados e a adoção da solução exploratória proposta (GOMES, 2012).

6.1 RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Resultados da AFE desenvolvida para avaliação do *Inventário de Estilos Intelectuais (TSI-R2)*.

É, relevante informar que a análise fatorial exploratória aplicada para investigar o modelo previsto para a escala adaptada de Estilos Intelectuais, dispôs dos dados coletados da participação de 487 participantes, alunos do ensino superior provenientes de cursos de Licenciatura em Música de universidades brasileiras, distribuídos em planilha de forma aleatória. Previamente à aplicação da AFE, os dados foram submetidos à avaliação da medida de adequação da amostra para a implementação da análise fatorial. Para tanto, aplicou-se o *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO=0,707$) e o teste de esfericidade de *Bartlett*, que revelou um índice significativo ao nível de $p < 0,001$, ambos retratando a adequabilidade da amostra.

Para apontar a magnitude divergente entre as matrizes estimadas e as observadas, testando a probabilidade de ajuste dos dados ao modelo teórico, computou-se o resultado da razão entre o índice do qui-quadrado (X^2) e os graus de liberdade (gl). Quanto ao índice resultante do qui-quadrado, cabe ressaltar que, quanto menor o valor obtido da diferença entre as matrizes, melhor se apresenta o ajustamento.

Na literatura, encontram-se alguns pesquisadores que indicam que os índices desejáveis resultantes da razão X^2/gl se expressam entre 1 e 3 (KLINE, 2015; NORONHA; PINTO; OTTATI, 2016). Há também aqueles que consideram como aceitáveis os valores absolutos abaixo de 5 (BILICH; SILVA; RAMOS, 2006; HAIR *et al.*, 1998). O índice alcançado desta razão (X^2/gl), resultante das análises do modelo proposto para investigação do construto Estilos Intelectuais, apontou um valor inferior a 3 (1,51; $X^2 = 833.379$; $gl = 549$), indicando um ajuste aceitável do citado modelo (KLINE, 2015).

Com relação aos índices de ajuste comparativo – o CFI e o TLI –, revelaram, respectivamente, as pontuações de 0,96 e 0,94. Adicionalmente, foi calculado o RMSEA, que apresentou um resultado de 0,037, indicando um ajustamento aceitável para a estrutura do modelo previsto para este estudo.

Para averiguar a estrutura fatorial do instrumento, concernente aos estilos intelectuais (TSI-R2), efetivamos uma AFE com extração pelo método de estimação dos mínimos quadrados ajustados (*Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* – WLSMV) e

rotação *geomin*. Com base nessas análises, foram obtidos os resultados do modelo padronizado considerando a estruturação de cada dimensão/ fator da escala.

Os índices da análise fatorial exploratória que apontaram uma estrutura de quatro dimensões, apresentando valores de saturação com cargas superiores a 0,30, são: Dimensão 1 – Estilo Executivo, com 3 itens (5,8 e 23); Dimensão 2 – Estilo Conservador (10, 19 e 21); Dimensão 3 – Estilo Externo (13, 26, 31 e 35); Dimensão 4 – Estilo Interno (27, 39 e 44). Os itens que integraram fatores com dois itens ou menos: 20, 22, 4, 7, 30 e 40.

Os resultados da AFE revelaram que a Escala Adaptada de Estilos Intelectuais, que inicialmente integrava 46 itens, foi reduzida para uma estrutura de 13 itens. Foram calculados também os valores de *alpha de Cronbach* de cada dimensão, assim como as cargas fatoriais dos itens que constituem esses fatores. Destaca-se que a menor pontuação de carga fatorial alcançada foi 0,304 e a maior 0,708. Os resultados que apresentam a distribuição dos itens por dimensão e suas cargas fatoriais estão dispostos nas Tabelas 8,9,10,11,12.

Tabela 8 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Estilo Executivo

Nº	Questões	1	<i>Alpha Total</i>
5	Eu gosto de descobrir como aprender/tocar/estudar uma música nova seguindo certas regras.	0,366	0,571
8	Sou cuidadoso(a) em usar um modo adequado para resolver qualquer problema em novo repertório.	0,397	
23	Eu gosto de atividades que tenham uma organização e um plano de realização, bem como objetivos claros.	0,464	

Tabela 9 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Estilo Conservador

Nº	Questões	1	<i>Alpha Total</i>
10	Prefiro seguir padrões ou maneiras prontas de executar uma obra musical	0,576	0,637
19	Eu gosto de obras musicais nas quais eu posso seguir padrões definidos	0,555	

- 21 Eu gosto de tarefas e problemas que possuem regras fixas a serem seguidas, a fim de concluí-las. 0,549

Tabela 10 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Estilo Externo

Nº	Questões	1	Alpha Total
13	Em uma atividade musical escolar, eu gosto de combinar as minhas ideias com as dos outros.	0,304	0,698
26	Eu gosto de participar de atividades musicais nas quais posso interagir com outras pessoas como parte de uma equipe	0,555	
31	Quando trabalho em uma atividade musical, eu gosto de dividir ideias e receber sugestões de outras pessoas.	0,708	
35	Eu gosto de situações em que interajo com outras pessoas e todos trabalham juntos.	0,634	

Tabela 11 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Estilo Interno

Nº	Questões	1	Alpha Total
27	Eu gosto de trabalhar sozinho em uma performance ou uma música nova.	0,332	0,477
39	Eu gosto de projeto que consigo completar sem depender da ajuda de outra pessoa	0,486	
44	Prefiro obras musicais em que posso aplicar minhas próprias ideias a depender de outras pessoas.	0,558	

Quanto aos itens suprimidos do instrumento originalmente adaptado e elaborado (46 itens), esclarecemos que a referida supressão ocorreu porque os 33 itens excluídos (01, 02, 03, 04, 06, 07, 09, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 45 e 46) não apresentaram índice de carga fatorial significativa ($\alpha < 0,30$). Destacamos que foram excluídas as questões 04, 07, 20, 22, 30 e 40, que, apesar de possuírem carga fatorial satisfatória na análise fatorial exploratória, não agruparam em uma dimensão porque possuíam menos de 3 itens impossibilitando a dimensão.

Tabela 12 – Itens com carga fatorial satisfatória que não agruparam em dimensão.

Nº	Questões	1	<i>Alpha Total</i>
04	Quando encontro um problema em um novo repertório, utilizo as minhas ideias e estratégias para resolvê-lo.	0,448	0,477
07	Eu gosto de brincar com minhas ideias e ver quão longe elas vão.	0,411	
20	Ao discutir ou escrever sobre um estilo/gênero musical, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas.	0,828	
22	Prefiro trabalhar em um projeto (ou tarefa) que é aceitável e aprovado pelos meus colegas	0,569	
30	Eu tendo a dar atenção a todas as performances nas quais estou envolvido	0,572	
40	Quando começo algo, eu gosto de fazer uma lista de coisas para fazer e ordená-las pela importância	0,699	

Em relação com as Universidades pesquisadas, o total foi 45: na região Norte tivemos quatro (8,9%) instituições; da região Nordeste, doze (28,9%); no Sul do país, oito (22,2%); na região Sudeste, nove (28,9%); e no Centro-Oeste, cinco (11,1%). Em um total válido de 479 sujeitos sendo 8 omissos.

Notamos, por meio dos dados obtidos na amostra, que existe uma variedade expressiva de instrumentos que os alunos tocam nos cursos de Licenciaturas em Música das nossas universidades, a saber: piano; violão/violão clássico; flauta doce; canto/canto erudito/canto lírico; guitarra; órgão/órgão eletrônico; teclado; percussão; percussão erudita; canto popular; violino; viola clássica/viola de arco; violoncelo; flauta transversal; contrabaixo elétrico; contrabaixo acústico; clarinete; clarinete soprano; sax alto; trompete; trompa; oboé; acordeom; instrumentos de sopro; violão de 7 cordas; piano popular; tuba; bombardino; pandeiro; trombone; cavaquinho; bateria; saxofone; violão popular; fagote. Desses instrumentos, os que aparecem com maior frequência são: piano, violão/violão clássico, canto/canto erudito/canto lírico, violino e bateria.

Tabela 13 – Estatística de Levene – Dados Gerais por Estilos

	<i>Sujeitos Válidos</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>mínimo.</i>	<i>máximo</i>
Estilo Executivo	484	13.88	3,666	3	21
Estilo Conservador	481	11.48	3,658	3	21
Estilo Externo	483	20,63	4,442	7	28
Estilo Interno	485	12,73	3,485	3	21

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para averiguar a diferença entre a pontuaao dos estudantes nas distintas universidades por região, empregamos a Análise de Variância – ANOVA. Isso foi possível tendo em vista que os dados tinham distribuio normal, aferida pelo teste de Levene.

Tabela 14 – Estatística de Levene

	<i>Levene</i>	<i>gl1</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Estilo Executivo	3,192	3	259	0,024
Estilo Conservador	0,989	3	255	0,399
Estilo Externo	1,056	3	256	0,368
Estilo Interno	2,317	3	258	0,076

Fonte: Elaborada pelo autor.

No que tange os resultados da ANOVA, foi possível observar diferença nos estilos executivo [$F = 9,442$ e $p = 0,001.$], conservador [$F = 0,153$ e $p = 0,928.$], externo [$F = 7,111$ e $p = ,001.$] e interno [$F = 1,680$ e $p = 0,001$]. Para avaliar onde estavam as diferenças entre os estilos, foi empregado teste *post-hoc* de Tukey. Os dados podem ser vistos nas Tabelas 15, 16, 17 e 18.

Tabela 15 - Diferenças por regioes na pontuaao da subescala de estilo intelectual executivo

	<i>M</i>	<i>p</i>
Sul		
Sudeste	-1,769	0,015
Centro-Oeste	1,116	0,268
Nordeste	-1,922	0,022

Sudeste	Sul	1,769	0,015
	Centro-Oeste	2,886	0,001
	Nordeste	-0,152	0,996
Centro-Oeste	Sul	-1,116	0,268
	Sudeste	-2,886	0,001
	Nordeste	-3,038	0,001
Nordeste	Sul	1,992	0,022
	Sudeste	0,152	0,996
	Centro-Oeste	3,038	0,001

Fonte: Elaborada pelo autor.

No estilo executivo, nas diferenças por região, a maior média pontuou em 3,038 entre as regiões Nordeste e Centro-Oeste, e a menor pontuou em -3,038, alferidos entre as regiões Centro-Oeste e Nordeste. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 0,996, entre as regiões Nordeste e Sudeste, e a menor, 0,001, entre as regiões Centro-oeste, comparando com as regiões Sudeste e Nordeste.

Tabela 16 - Diferenças por regiões na pontuação da subescala de estilo conservador

		<i>M</i>	<i>p</i>
Sul	Sudeste	- 0,160	0,990
	Centro-Oeste	0,220	0,978
	Nordeste	0,060	1,000
Sudeste	Sul	0,160	0,990
	Centro-Oeste	0,380	0,616
	Nordeste	-0,100	
Centro-Oeste	Sul	-0,220	0,978
	Sudeste	-0,380	0,911
	Nordeste	-0,280	0,971
Nordeste	Sul	0,060	1,000,
	Sudeste	-0,100	0,998
	Centro-Oeste	0,280	0,971

Fonte: Elaborada pelo autor.

No estilo conservador, nas diferenças por região, a maior média pontuou em 0,380 entre as regiões Sudeste e Centro-Oeste, e a menor em -0,380, alferidos entre as regiões Centro-Oeste

e Sudeste. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 1,000 entre as regiões Sul e Nordeste, e a menor, 0,616, entre as regiões Sudeste e Centro-Oeste.

Tabela 17 - Diferenças por regiões na pontuação da subescala de estilo externo

		<i>M</i>	<i>p</i>
Sul			
	Sudeste	-1,368	0,156
	Centro-Oeste	1,544	0,112
	Nordeste	-1,543	0,169
Sudeste			
	Sul	1,368	0,156
	Centro-Oeste	2,913	0,001
	Nordeste	-0,175	0,996
Centro-Oeste			
	Sul	-1,544	0,112
	Sudeste	-2,913	0,001
	Nordeste	-0,175	0,001
Nordeste			
	Sul	1,543	0,169
	Sudeste	0,175	0,996
	Centro-Oeste	3,088	0,001

Fonte: Elaborada pelo autor.

No estilo externo, nas diferenças por região, a maior média pontuou em 3,088 entre as regiões Nordeste e Centro-Oeste, e a menor, -2,913, alferidos entre as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 0,996 entre as regiões Nordeste e Sudeste, e a menor, 0,001, entre as regiões Centro-Oeste, comparando com as regiões Sudeste e Nordeste.

Tabela 18 - Diferenças por regiões na pontuação da subescala de estilo interno

		<i>M</i>	<i>p</i>
Sul			
	Sudeste	0,976	0,208
	Centro-Oeste	-0,064	0,999
	Nordeste	-0,483	0,828
Sudeste			
	Sul	-0,976	0,208
	Centro-Oeste	-1,040	0,235
	Nordeste	-0,493	0,839

Centro-Oeste	Sul	0,064	0,999
	Sudeste	1,040	0,235
	Nordeste	0,548	0,807
Nordeste	Sul	-0,483	0,828
	Sudeste	0,493	0,839
	Centro-Oeste	-0,548	0,807

Fonte: Elaborada pelo autor.

No estilo interno, nas diferenças por região, a maior média pontuou em 1,040 entre as regiões Centro-Oeste e Sudeste, e a menor, -1,040, alferidos entre as regiões Sudeste e Centro-Oeste. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 0,999 entre as regiões Sul e Centro-Oeste, e a menor, 0,208, entre as regiões Sul e Sudeste.

Segundo os estilos, via Teste post-hoc Tukey HSD, na comparação múltipla entre grupos de universidades, no estilo executivo, os índices foram significativos. No estilo conservador, podemos depreender que, nas comparações por regiões, as médias e o desvio-padrão pontuaram sem índice de significância. No estilo externo, ocorreram algumas diferenças entre as médias. Porém é importante destacar que há significância expressiva na ANOVA com $p = 0,001$. Por outro lado, no estilo interno há diferenças expressivas nas comparações das médias entre as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste com as demais regiões; porém, nas comparações da região Nordeste com as outras regiões, não ocorreu essa expressividade e a ANOVA não configurou significância.

Para averiguar a diferença entre a pontuação dos estudantes por instrumentos musicais por região do Brasil, empregou-se a Análise de Variância – ANOVA. Isso foi possível tendo em vista que os dados tinham distribuição normal, aferida pelo teste de Levene.

Tabela 19 – Estatística de Levene estilos por instrumentos

	<i>Levene</i>	<i>gl1</i>	<i>gl2</i>	<i>Sig.</i>
Estilo Executivo	0,867	4	229	0,485
Estilo Conservador	0,56	4	225	0,092
Estilo Externo	1,393	3	256	0,368
Estilo Interno	1,545	4	228	0,19

Fonte: Elaborada pelo autor.

No que concerne os resultados da ANOVA em relação aos estilos e os instrumentos musicais por naipe, foi possível observar diferença nos estilos executivo [$F = 0,733$ e $p = 0,570$.],

conservador [$F = 0,779$ e $p = 0,540$.], interno [$F = 1,285$ e $p = 0,077$.], e externo [$F = 1,079$ e $p = 0,368$.]. Para verificar onde estavam as diferenças entre os estilos, foi empregado teste post-hoc de Tukey. Os dados podem ser vistos nas Tabelas 20,21,22,23.

Tabela 20 - Diferenças por instrumentos na pontuação da subescala de estilo intelectual executivo.

		<i>M</i>	<i>p</i>
Canto	Cordas	-0,455	0,973
	Percussão	-0,152	1,000
	Sopro	0,671	0,965
	Teclado	0,396	0,990
Cordas	Canto	0,455	0,973
	Percussão	0,303	0,999
	Sopro	1,126	0,679
	Teclado	0,851	0,658
Percussão	Canto	0,152	1,000
	Cordas	-0,303	0,999
	Sopro	0,823	0,966
	Teclado	0,548	0,989
Sopro	Canto	-0,671	0,965
	Cordas	- 1,126	0,679
	Percussão	-0,823	0,966
	Teclado	-0,275	0,998
Teclado	Canto	-0,396	0,990
	Cordas	-0,851	0,658
	Percussão	-0,548	0,989
	Sopro	0,275	0,998

Fonte: Elaborada pelo autor.

No estilo executivo, nas diferenças por instrumentos, a maior média pontuou em 0,851 entre os instrumentos de cordas e teclado, e a menor, -1,126, alferidos entre os instrumentos de cordas e teclado. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 1,000 entre os instrumentos de canto e percussão, e a menor, 0,658, entre os instrumentos de cordas e teclado.

Tabela 21 - Diferenças por instrumentos na pontuação da subescala de estilo intelectual conservador

		<i>M</i>	<i>p</i>
Canto	Cordas	0,924	0,613
	Percussão	0,049	1,000
	Sopro	0,211	0,999
	Teclado	0,396	0,983
Cordas	Canto	-0,924	0,613
	Percussão	-0,875	0,876
	Sopro	-0,714	0,872
	Teclado	-0,528	0,876
Percussão	Canto	-0,049	1,000
	Cordas	0,875	0,876
	Sopro	0,161	1,000
	Teclado	0,347	0,997
Sopro	Canto	-0,211	0,999
	Cordas	0,714	0,872
	Percussão	-0,161	1,000
	Teclado	0,185	0,999
Teclado	Canto	-0,396	0,983
	Cordas	0,528	-1,000
	Percussão	-0,347	0,997
	Sopro	-0,185	0,999

Fonte: Elaborada pelo autor.

No estilo conservador nas diferenças por instrumentos, a maior média pontuou em 0,924 entre os instrumentos de canto e cordas e a menor, -0,924, alferidos entre os instrumentos de cordas e canto. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 1,000 entre os instrumentos de canto e percussão, percussão e sopro, e a menor, -1,000, entre instrumentos de teclado e cordas.

Tabela 22 - Diferenças por instrumentos na pontuação da subescala de estilo intelectual externo.

		<i>M</i>	<i>p</i>
Canto	Cordas	-1,067	0,709
	Percussão	-0,813	0,974
	Sopro	0,369	0,998
	Teclado		
Cordas	Canto	1,067	0,709
	Percussão	0,254	1,000
	Sopro	1,436	0,583
	Teclado	1,214	0,350
Percussão	Canto	0,813	0,974
	Cordas	-0,254	1,000
	Sopro	1,182	0,923
	Teclado	1,060	0,919
Sopro	Canto	-0,369	0,998
	Cordas	-1,436	0,583
	Percussão	-1,182	0,923
	Teclado	-0,122	1,000
Teclado	Canto	-0,247	0,999
	Cordas	-0,314	0,350
	Percussão	-1,060	0,919
	Sopro	0,122	1,000

Fonte: Elaborada pelo autor.

No estilo externo nas diferenças por instrumentos, a maior média pontuou em 1,436 entre os instrumentos de cordas e sopro, e a menor, -1,436, alferidos entre os instrumentos de sopro e cordas. Com relação à significância a maior pontuação foi de 1,000 entre os instrumentos de cordas e percussão; sopro e teclado e a menor significância foi de 0,350 entre teclado e cordas.

Tabela 23 - Diferenças por instrumentos na pontuação da subescala de estilo intelectual interno.

		<i>M</i>	<i>p</i>
Canto	Cordas	1,140	0,317
	Percussão	0,281	0,998
	Sopro	0,977	0,753
	Teclado	1,007	0,566
Cordas	Canto	-1,140	0,317
	Percussão	-0,858	0,848
	Sopro	-0,163	0,999
	Teclado	-0,133	0,999
Percussão	Canto	-0,281	0,998
	Cordas	0,858	0,848
	Sopro	0,696	0,959
	Teclado	0,725	0,929
Sopro	Canto	-0,977	0,753
	Cordas	0,163	0,999
	Percussão	-0,696	0,959
	Teclado	0,030	1,000
Teclado	Canto	-1,007	0,566
	Cordas	0,133	0,999
	Percussão	-0,725	0,929
	Sopro	-0,030	1,000

Fonte: Elaborada pelo autor.

No estilo interno, nas diferenças por instrumentos, a maior média pontuou em 1,140 entre os instrumentos de canto e cordas, e a menor, -1,140, alferidos entre os instrumentos de cordas e canto. Com relação à significância a maior pontuação foi de 1,000 entre os instrumentos de sopro e teclado, e a menor significância foi de 0,317 entre canto e cordas.

De acordo com o Teste post-hocTukey, comparando cada estilo (executivo, conservador, executivo e interno) com os grupos de instrumentos musicais, não ocorreram diferenças significativas principalmente nas médias, e o desvio-padrão e na ANOVA. Mas, na variável dependente estilo externo com estes grupos, nas comparações múltiplas, podemos depreender que existem diferenças significativas para quase todas as médias. Além disso, com o estilo interno não ocorreu diferenças significativas nas médias e no desvio-padrão.

Como foi possível observar, houve diferença entre os resultados das universidades e também os resultados referentes aos instrumentos, considerando as regiões, o que será problematizado na discussão. Na sequência serão apresentados os resultados referentes a Análise Fatorial Exploratória – AFE da Escala de Autoavaliação de Leitura à primeira Vista (EALPV).

Resultados da AFE desenvolvida para avaliação da Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira Vista (EALPV)

Esta escala foi construída com base no modelo já apresentado, com dados provenientes da participação de 265 participantes, alunos que responderam também ao inventário de Estilos Intelectuais, distribuídos de forma aleatória em planilha. Antes da aplicação da AFE, os dados foram submetidos à avaliação da medida de adequação da amostra para a implementação da análise fatorial. Para tanto, aplicou-se o *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO=0,852$) e o teste de esfericidade de *Bartlett*, com índice significativo ao nível de $p < 0,001$, ambos retratando a adequabilidade da amostra.

Na literatura, alguns pesquisadores indicam que os índices desejáveis resultantes da razão X^2/gl expressam-se entre 1 e 3 (KLINE, 2015), e para testar a probabilidade de ajuste dos dados ao modelo teórico, computou-se o resultado da razão do qui-quadrado (X^2) e os graus de liberdade (gl). Quanto ao índice resultante do qui-quadrado, cabe ressaltar que, quanto menor o valor obtido da diferença entre as matrizes, melhor se apresenta o ajustamento. Alguns pesquisadores indicam que os índices desejáveis da razão X^2/gl aceitáveis são os valores absolutos abaixo de 5 (BILICH; SILVA; RAMOS, 2006; HAIR *et al.*, 1998). O índice alcançado dessa razão (X^2/gl), resultante das análises do modelo proposto para investigação do construto de autoavaliação de leitura à primeira vista, apontou um índice adequado de 0,84, com: $X^2 = 44,85$; $gl = 53$, indicando um ajuste do modelo nesse parâmetro.

Com relação aos índices de ajuste comparativo – o CFI e o TLI –, eles revelaram, ambas as pontuações 0,99 e 0,99. Adicionalmente, foi calculado o RMSEA, que apresentou um resultado de 0,037, indicando um ajustamento aceitável para a estrutura do modelo previsto para esta pesquisa.

Para averiguar a estrutura fatorial do instrumento, concernente as dimensões e itens da EALPV, efetivamos uma AFE com extração pelo método de estimação dos mínimos quadrados ajustados (*Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* – WLSMV) e rotação *geomin*.

Com base nessas análises, foram obtidos os resultados do modelo padronizado, considerando a estruturação de cada dimensão/ fator da escala.

Os índices da análise fatorial exploratória que apontaram uma estrutura de três dimensões, apresentando valores de saturação com cargas superiores a 0,30, são: Dimensão 1 – Acerto de Notas, com 3 itens (1,9 e 10); Dimensão 2 – Dinâmica (3, 12 e 22); Dimensão 3 – Compreensão e realização no sentido expressivo (15, 24 e 25). Os itens que integraram fatores com dois itens ou menos: 4, 7, 13, 17, 18.

Os resultados da AFE revelaram que a Escala de Autoavaliação de Leitura à Primeira Vista, que inicialmente integrava 25 itens, foi reduzida para uma estrutura de 09 itens. Foram calculados também os valores de *alpha de Cronbach* de cada dimensão, assim como as cargas fatoriais dos itens que constituem esses fatores. Destaca-se que a menor pontuação de carga fatorial alcançada foi 0,308 e a maior 0,999. Os resultados que apresentam a distribuição dos itens por dimensão e suas cargas fatoriais estão dispostos nas Tabelas 24,25,26,27.

Tabela 24 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: **Acerto de Notas**

Nº	Questões	1	<i>Alpha Total</i>
1	Você executa corretamente a duração das notas escritas?	0,659	0,689
9	Ao tocar uma obra musical pela primeira vez, você consegue tocar as notas nas alturas corretas?	0,726	
10	Ao tocar uma obra musical pela primeira vez, você consegue tocar a duração das notas corretamente?	0,512	

Tabela 25 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: **Dinâmica**

Nº	Questões	1	<i>Alpha Total</i>
03	Você procura executar a dinâmica indicada pelos sinais de expressão escritos?	0,882	0,637
12	Ao tocar uma obra musical, você realiza a dinâmica decorrente dos fraseados?	0,614	
22	Você consegue realizar os sinais de dinâmica escritos no texto musical?	0,795	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 26 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Compreensão e Realização no Sentido Expressivo

Nº	Questões	1	<i>Alpha Total</i>
15	É possível executar o sentido expressivo, como o uso de rubatos, e o estilo da obra musical?	0,308	0,824
24	É possível entender recursos expressivos ou técnicos, silêncios e dramatizações (dinâmica, fermatas, respirações)?	0,701	
25	É possível executar recursos expressivos ou técnicos, silêncios e dramatizações (dinâmica, fermatas, respirações)?	0,999	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 27 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais: Itens que não agruparam porque tinham dimensão inferior a 3 itens a despeito da carga fatorial satisfatória.

Nº	Questões	1	<i>Alpha Total</i>
04	Você tem uma percepção antecipada de padrões melódicos que se repetem?	0,507	0,637
07	Você executa as articulações escritas na partitura?	0,557	
13	Ao tocar seu instrumento durante uma LPV, você percebe os contornos melódicos?	0,675	
17	Você seleciona elementos da partitura para serem executados?	0,466	
18	Você toca os <i>legatos</i> , <i>staccatos</i> e <i>non legatos</i> ?	0,581	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tendo por foco a análise da Escala EALPV, considerando a pontuação dos estudantes das universidades em cada região, empregou-se novamente a ANOVA. Os dados indicaram que, para averiguar a diferença entre a pontuação dos discentes nas distintas universidades por região, empregou-se essa análise nessas dimensões. Isso foi possível tendo em vista que os dados tinham distribuição normal, aferida pelo teste de Levene.

Tabela 28 – Estatística de Levene – EALPV por universidades.

	<i>Levene</i>	<i>gl1</i>	<i>gl2</i>	<i>Sig.</i>
Acerto de Notas	7,563	3	258	0,001
Dinâmica	1,507	3	258	0,213
Sentido Expressivo	2,62	3	257	0,051

Fonte: Elaborada pelo autor.

No que concerne aos resultados da ANOVA, foi possível observar diferença em acerto de notas [$F = 5,202$ e $p = 0,002$], dinâmica [$F=3,050$ e $p=0,029$.], sentido expressivo [$F = 3,3352$ $p= ,020$.]. Visando averiguar onde estavam as diferenças entre a leitura, nas universidades por regiões foi empregado o teste *post-hoc Tukey*. Os dados podem ser vistos nas Tabelas 26, 27, 28.

Tabela 29 - Diferenças por universidade nas regiões na pontuação da subescala de acerto de notas.

		<i>M</i>	<i>p</i>
Sul	Sudeste	-0,204	0,920
	Centro-	-0,614	0,269
	Nordeste	0,912	0,062
Sudeste	Sul	0,204	0,920
	Centro-	-0,410	0,661
	Nordeste	1,116	0,020
Centro-Oeste	Sul	0,614	0,269
	Sudeste	-0,410	0,661
	Nordeste	1,525	0,001
Nordeste	Sul	-0,912	0,062
	Sudeste	- 1,116	0,020
	Centro-	-1,525	0,001

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na dimensão acerto de notas nas diferenças por universidades nas regiões, a maior média pontuou em 1,525 entre as regiões Centro-Oeste e Nordeste, e a menor, -1,525, alferidos

entre as regiões Nordeste e Centro-Oeste. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 0,920 entre as regiões Sul e Sudeste, e o menor 0,001 entre as regiões Centro-Oeste, comparando com a região Nordeste.

Tabela 30 - Diferenças por universidade nas regiões na pontuação da subescala de dinâmica

		<i>M</i>	<i>p</i>
Sul	Sudeste	0,286	0,886
	Centro-Oeste	-0,857	0,161
	Nordeste	0,373	0,836
Sudeste	Sul	-0,286	0,886
	Centro-Oeste	-1,143	0,044
	Nordeste	0,087	0,998
Centro-Oeste	Sul	0,857	0,161
	Sudeste	1,143	0,044
	Nordeste	1,230	0,054
Nordeste	Sul	-0,373	0,836
	Sudeste	-0,087	0,998
	Centro-Oeste	-1,230	0,054

Na dimensão dinâmica, nas diferenças por universidades nas regiões, a maior média pontuou em 1,230 entre as regiões Centro-Oeste e Nordeste, e a menor, -1,230, alferidos entre as regiões Nordeste e Centro-Oeste. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 0,996 entre as regiões Sudeste e Nordeste, e a menor 0,044 entre as Centro-Oeste e Sudeste.

Tabela 31 - Diferenças por universidade nas regiões na pontuação da subescala de sentido expressivo

		<i>M</i>	<i>p</i>
Sul	Sudeste	-0,127	0,988
	Centro-Oeste	-0,695	0,341
	Nordeste	0,837	0,240
Sudeste	Sul	0,127	0,988
	Centro-Oeste	-0,568	0,567
	Nordeste	0,964	0,168

Centro-Oeste	Sul	0,695	0,341
	Sudeste	0,568	0,567
	Nordeste	1,532	0,100
Nordeste	Sul	-0,837	0,240
	Sudeste	-0,964	0,168
	Centro-Oeste	-1,532	0,010

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na dimensão sentido expressivo nas diferenças por universidades, a maior média pontuou em 1,532 entre as regiões Centro-Oeste e Nordeste, e a menor, -1,532, alferidos entre as regiões Nordeste e Centro-Oeste. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 0,988 entre as regiões Sul e Sudeste, e a menor, 0,010, entre as regiões Nordeste e Centro-oeste.

Com relação à dimensão **acerto de notas**, por grupos de universidade, o teste *post-hoc de Tukey* analisou e apresentou as médias entre 10,04 e 11,57, com desvio-padrão entre 1,522 e 2,804, apresentando diferenças entre as universidades por comparação nessa variável dependente. Na dimensão **dinâmica**, por meio do mesmo teste, as médias ficaram entre 9,96 e 11,19. Já o desvio-padrão, entre 2,113 e 2,859, mostrou-se sem diferenças significativas. Houve diferenças significativas entre as médias, bem como significâncias pontuais entre o Centro-Oeste e Sudeste. Na dimensão **sentido expressivo**, podemos depreender que as médias possuem diferenças expressivas em todas as regiões e índice de significância variada entre as regiões, porém somente na comparação das regiões Centro-Oeste e Nordeste apresenta bom índice de significância e sem variação expressiva.

No sentido de averiguar quais são as diferenças dos discentes por grupo de instrumentos, por estilos, via teste *post-hoc de Tukey*, as informações podem ser auferidas nas Tabelas 32, 33 e 34.

Tabela 32 - Diferenças por instrumentos nas regiões na pontuação da subescala de **acerto de notas**

		<i>M</i>	<i>p</i>
Canto	Cordas	-0,271	0,961
	Percussão	-0,295	0,991
	Sopro	0,742	0,656
	Teclado	-1,117	0,102
Cordas	Canto	0,271	0,961
	Percussão	-0,024	1,000

	Sopro	-0,471	0,841
	Teclado	-0,847	0,096
Percussão			
	Canto	0,295	0,991
	Cordas	-0,024	1,000
	Sopro	0,471	0,965
	Teclado	-0,847	0,654
Sopro			
	Canto	-0,295	0,656
	Cordas	- 0,024	0,841
	Percussão	-0,447	0,965
	Teclado	-0,823	0,946
Teclado			
	Canto	0,742	0,102
	Cordas	0,471	0,096
	Percussão	0,447	0,654
	Sopro	-0,376	0,946

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na dimensão acerto de notas nas diferenças por instrumentos, a maior média pontuou em 0,742 entre os instrumentos de canto e sopro; teclado e canto; e a menor, - 1,117, alferidos entre os instrumentos de canto e teclado. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 1,000, entre os instrumentos de cordas e teclado, e a menor 0,096, entre os instrumentos de percussão e cordas.

Tabela 33 - Diferenças por instrumentos nas regiões na pontuação da subescala de *dinâmica*

		<i>M</i>	<i>p</i>
Canto			
	Cordas	-0,043	1,000
	Percussão	-0,909	0,771
	Sopro	-1,671	0,078
	Teclado	-0,886	0,462
Cordas			
	Canto	-0,043	1,000
	Percussão	-0,951	0,647
	Sopro	-1,714	0,015
	Teclado	-0,929	0,141
Percussão			
	Canto	0,909	0,771
	Cordas	-0,951	0,647

	Sopro	0,763	0,886
	Teclado	-0,023	1,000
Sopro	Canto	1,671	0,078
	Cordas	-1,714	0,015
	Percussão	0,763	0,886
	Teclado	0,785	0,680
Teclado	Canto	0,886	0,462
	Cordas	0,929	0,141
	Percussão	-0,023	1,000
	Sopro	-0,785	0,680

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na dimensão dinâmica nas diferenças por instrumentos região, a maior média pontuou em 1,671 entre os instrumentos de sopro e canto, e a menor, -1,714, alferidos entre os instrumentos de cordas e sopro. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 1,000 entre os instrumentos de canto e cordas, percussão e teclado, e a menor 0,015 entre os instrumentos de cordas e sopro.

Tabela 34 - Diferenças por instrumentos nas regiões na pontuação da subescala de **sentido expressivo**

		<i>M</i>	<i>p</i>
Canto	Cordas	-0,473	0,872
	Percussão	-1,045	0,674
	Sopro	1,774	0,066
	Teclado	-1,040	0,332
Cordas	Canto	0,473	0,872
	Percussão	-0,571	0,924
	Sopro	-1,301	0,144
	Teclado	-0,567	0,649
Percussão	Canto	1,045	0,674
	Cordas	0,571	0,924
	Sopro	-0,730	0,905
	Teclado	-0,004	1,000
Sopro	Canto	-1,774	0,066

	Cordas	1,301	0,144
	Percussão	-0,730	0,905
	Teclado	-0,734	0,757
Teclado			
	Canto	1,040	0,332
	Cordas	0,567	0,649
	Percussão	-0,004	1,000
	Sopro	-0,734	0,757

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na dimensão sentido expressivo, nas diferenças instrumentos, a maior média pontuou em 1,774 entre os instrumentos de canto e sopro, e a menor, -1,774, alferidos entre os instrumentos de sopro e canto. Com relação à significância, a maior pontuação foi de 1,000 entre os instrumentos de percussão, e a menor 0,066, entre o sopro e canto.

Além dos estudos expostos, os dados foram submetidos à estimação do coeficiente de correlação de Pearson para averiguar as possíveis correlações entre as dimensões dos estilos intelectuais e a EALPV. As variáveis encontradas não são correlacionadas. Com base nos dados apresentado nas correlações de Pearson, conforme quadro 9, podemos ver que nesse teste não há correlação entre as dimensões porque não alcançaram os índices. Isso posto, para a discussão desta pesquisa serão apresentados dados referentes à AFC, que foi realizada com os dados obtidos na coleta de dados, como justificativa para o fato de muitos itens não se agruparem num só fator.

QUADRO 9- Correlação de Pearson

Conservador - Acerto de Notas			
	Conservador	Notas	
Conservador		1	0,11
Notas		0,11	1
Conservador-Dinâmica			
	Conservador	Dinâmica	
Conservador		1	0,107
Dinâmica		0,107	1
Conservador - Sentido Expressivo			
	Conservador	Sentido Expressivo	
Conservador		1	0,129
Sentido Expressivo		0,129	1

Executivo - Acerto de Notas			
	Executivo	Notas	
Executivo		1	-0,008
Acerto de Notas		-0,008	1
Executivo - Dinâmica			
	Executivo	Dinâmica	
Executivo		1	-0,77
Dinâmica		-0,77	1
Executivo - Sentido Expressivo			
	Executivo	Sentido Expressivo	
Executivo		1	-0,27
Sentido Expressivo		-0,27	1
Externo - Acerto de Notas			
Externo		1	-0,08
Acerto de Notas		-0,08	1
Externo - Dinâmica			
	Externo	Dinâmica	
Externo		1	-0,062
Dinâmica		-0,062	1

QUADRO 9 - Correlação de Pearson (continuação)

Externo - Sentido Expressivo			
	Externo	Sentido Expressivo	
Externo		1	-0,045
Sentido Expressivo	-0,045		1
Interno - Acerto de Notas			
	Interno	Acerto de Notas	
Interno		1	0,065
Acerto de Notas	0,065		1
Interno - Dinâmica			
	Interno	Dinâmica	
Interno		1	0,002
Dinâmica	0,002		1
Interno - Sentido Expressivo			
	Interno	Sentido Expressivo	
Interno		1	-0,006
Sentido Expressivo	-0,006		1
Dinâmica - Executivo			
	Dinâmica	Executivo	
Dinâmica		1	-0,077
Executivo	-0,077		1
Dinâmica - Conservador			
	Dinâmica	Conservador	
Dinâmica		1	0,107
Conservador	0,107		1
Dinâmica - Externo			
	Dinâmica	Externo	
Dinâmica		1	-0,062
Externo	-0,062		1
Dinâmica - Interno			
	Dinâmica	Interno	
Dinâmica		1	0,002
Interno	0,002		1

QUADRO 9 - Correlação de Pearson (continuação)

Acerto de Notas - Executivo		
Acerto de Notas	1	-0,008
Executivo	-0,008	1
Acerto de Notas - Conservador		
	Acerto de Notas	Conservador
Acerto de Notas	1	0,11
Conservador	0,11	1
Acerto de Notas - Externo		
	Acerto de Notas	Externo
Acerto de Notas	1	-0,08
Externo	-0,08	1
Acerto de Notas - Interno		
	Acerto de Notas	Interno
Acerto de Notas	1	0,065
Interno	0,065	1
Sentido Expressivo - Executivo		
	Sentido Expressivo	Executivo
Sentido Expressivo	1	-0,027
Executivo	-0,027	1
Sentido Expressivo - Conservador		
	1	0,129
Sentido Expressivo	0,129	1
Conservador		
Sentido Expressivo - Externo		
	Sentido Expressivo	Externo
Sentido Expressivo	1	-0,045
Externo	-0,045	1
Sentido Expressivo - Interno		
	Sentido Expressivo	Interno
Sentido Expressivo	1	-0,006
Interno	-0,006	1

7. DISCUSSÃO

7.1 Reflexões sobre a leitura à primeira vista e a EALPV

Neste trabalho acerca da leitura à primeira vista, não realizamos um levantamento sistemático e exaustivo de toda a produção temática nesse período, mas, sim, apresentamos os principais estudos, com autores nacionais e estrangeiros, em uma perspectiva da revisão narrativa, que é aquela que não estabelece critério fixo, como a da revisão sistemática. Podemos destacar alguns aspectos no referencial teórico com base no qual apresentamos citações de pesquisas desde 1950 até o ano de 2019, período em que houve uma “oscilação” na quantidade de estudos afins realizados, ocorrendo vários períodos com uma diminuição do interesse sobre o tema, sendo retomado nos últimos anos, de 2019 a 2021, como apresentamos na Tabela 34.

Quadro 10 – Distribuição das pesquisas recentes oriundas de revisão narrativa em LPV

Título do Trabalho	Autoria
<i>The effect of daily sight-reading studies of the guitar students on sight reading and guitar performance</i>	Can (2019)
<i>Leitura à primeira vista na marimba: o reconhecimento de padrões musicais no caminho para a autonomia</i>	Silva (2020)
A abordagem da Leitura Musical à Primeira Vista na perspectiva da experiência ótima - Flow	Marques (2020)
<i>Leitura musical à primeira vista: compreendendo o processo cognitivo e criando estratégias para a aprendizagem</i>	Marques (2020)
<i>Visual processing abilities associated with piano music sight-reading experts</i>	Arthur; Khuu; Blom (2021)
<i>Review on Eye-Hand Span in Sight-Reading of Music</i>	Perra, J.; Poulin-Charronnat, B.; Baccino, T.; Zerbib, V. (2021)
<i>Evolving Musical Sight Reading: exercises using expert models.</i>	Pierce ¹ ; Hendtlass; Bartel; Woodward (2021)
<i>Lectura a Primera Vista en Clase Instrumental: Experiencias de Docentes y Estudiantes</i>	Rodriguez e Moreno (2021)

<i>Research on the Model of Music Sight-Singing Guidance System Based on Artificial Intelligence</i>	Zhe, (2021)
<i>The association of eye movements and performance accuracy in a novel sightreading task</i>	Lörch (2021)
<i>What is your thought process during sight-reading? Advanced sight-readers strategies across different tonal environments</i>	Kim; Song; Atkins (2021)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A despeito da coleta de dados ter obtido uma gama expressiva de instrumentos musicais diferentes (cerca de 35 instrumentos), na literatura pudemos averiguar que a maioria das publicações é predominantemente de instrumentistas de piano, violão e canto, e poucas vezes encontramos pesquisas com violino, instrumentos de percussão e órgão. Entende-se que, a despeito das especificidades de cada instrumento musical, as investigações realizadas refletem e apontam para o que acontece com a leitura à primeira vista em outros instrumentos musicais.

Neste trabalho foi possível averiguar, por meio da validação semântica, que a leitura à primeira vista pode ser avaliada independentemente dos instrumentos musicais, usando um inventário de mensuração relacionado a essa habilidade. Foi necessário elaborar um modelo hipotético-teórico para o contexto dos licenciandos e outro para um contexto geral de leitura à primeira vista, com os discentes de bacharelado em Música. Inicialmente, a escala tinha dezoito dimensões, em primeiro lugar sustentadas por indagações informais com músicos que trabalham com a leitura à primeira vista. Estes balizaram que todos esses fatores eram pertinentes, importantes e úteis na prática de leitura musical.

Com base nesse modelo, sustentado pelo referencial teórico exposto, efetivou-se a validação semântica e de conteúdo. Por ser um instrumento novo de mensuração, enviamos para vários juízes. Onze deles responderam e muitos itens foram desconsiderados. Utilizamos, na construção de cada fator, apenas três itens, e isso fez com que muitos fatores fossem descartados na análise estatística fatorial, permanecendo apenas três: o acerto de notas; a dinâmica e a compreensão; e a realização do sentido expressivo.

Nessa direção, fomentamos a seguinte questão: “Por que houve uma diminuição de dezoito para apenas três fatores?” A resposta tange o fato de que não se deveria ter como base inicial somente aquilo que os músicos/professores informaram, que ocorreu da seguinte forma:

- 1) Proposta de itens observáveis para avaliação, elaborados conforme discussões em orientações¹⁷.
- 2) Envio, pela rede social Facebook, via Messenger e *e-mails*, das sugestões dos itens observáveis para o traço de leitura à primeira vista com indagação para os *experts* em leitura à primeira vista: Existem outros itens para serem avaliados na LPV além desses que foram enviados?
- 3) Algumas respostas apresentadas:

1	Quando eu avalio a leitura à primeira vista de meus alunos, também incluo a questão de não parar e voltar para arrumar algum erro ou começar de novo do início.
2	Oi, Sergio!! Olhei os traços que você listou e eu acho que incluiu tudo... Tentei pensar em mais alguma coisa, mas não me veio nada em mente.
	Eu acho interessante uma abordagem da leitura à primeira vista que eu chamo de leitura por blocos. Agrupar elementos. Para tanto, deve-se ter plena consciência dos elementos de harmonia e estilo.
3	Sérgio! Sinceramente, não me ocorrem outros itens ... Me parece que está dentro dos pontos que podem ser avaliados em uma leitura à primeira vista. Pensei em articulação (não necessariamente apenas para sopros), mas acho que é “muito” para leitura à primeira vista. Um detalhe que me ocorre é com relação aos “silêncios” (pausas), silêncios de articulação, que nem sempre são respeitados. Mas também nesse caso trata-se de um detalhe.
4	No caso do piano, dedilhado certo. Isso é imprescindível para que a escala saia igual em termos de sonoridade e de igualdade rítmica. Penso que em outros instrumentos deva haver algo semelhante. Mas no geral isso já é suficiente.

¹⁷ Dedilhado correto, acerto da nota, duração correta, acento métrico, subdivisão métrica do tempo, prolongamentos, fraseado rítmico, constância no pulso – manter o fluxo, dinâmica, identificação de padrão melódico, identificação de padrão harmônico, compreensão do sentido expressivo, realização do sentido expressivo, leitura antecipada, leitura seletiva, articulação, precisão, leitura por blocos.

Nesse aspecto, em vez de enviar os itens prontos, seria recomendável que fossem aplicadas estratégias que fomentassem os próprios colaboradores especialistas a contribuir com a construção dos itens.

Por outra via, é importante ponderarmos que, quando se há poucas dimensões aceitas pela análise, é possível questionar alguns aspectos, tais como: 1) Será que o referencial teórico poderia ter mais autores, ampliando, portanto, o leque de estudos empregados? Assim, seria possível gerar o emprego de outros termos, itens e fatores? 2) Considerando esse contexto, na construção do instrumento, alguns itens poderiam ser excluídos ou incluídos antes da apreciação dos juízes? 3) Temos a quantidade de itens por dimensão, na qual, se empregados cinco ou sete itens, provavelmente não eliminaríamos tantos fatores, considerando que cada fator deve ter no mínimo três itens? Todos esses questionamentos indicam a necessidade de que estudos futuros sejam realizados, visando inclusive manejar com outras técnicas a coleta de informações iniciais para a construção dos itens desse modelo teórico no campo da Música.

É importante destacar que os professores de leitura à primeira vista, ou aqueles professores que tratam da leitura à primeira vista de alguma maneira, nem sempre abordam a leitura musical como uma disciplina distinta no estudo regular do instrumento musical (RISARTO, 2010). Além disso, é necessário ponderar que, na pesquisa com os professores dos licenciandos que ministram aulas de instrumento, observamos que aqueles não tiveram em sua formação uma graduação de licenciatura em Música. Assim, muitos dos que utilizam a leitura à primeira vista nas aulas de instrumento tratam essa disciplina no estilo conservatorial. De acordo com Penna e Pereira (2020): O ensino conservatorial é marcado pela rigidez do modelo disciplinar que, sendo linear e sequencial. Cabe ao aluno articular todas as informações para estabelecer os nexos entre o que toca.

A herança conservatorial do ensino do instrumento visa essencialmente a formação de virtuosos. O objetivo é que o aluno seja capaz de executar uma peça em pouco tempo, com repetições de passagens curtas, colocando em segundo plano o desenvolvimento da leitura à primeira vista (BOGO, 2020). Nas características do ensino conservatorial, com base na forte tradição europeia, em sua influência na leitura musical, existe uma separação entre teoria e prática na própria distribuição das disciplinas (aulas individuais de instrumento ou canto, harmonia, contraponto, teoria, história, análise), dividindo dessa forma o conhecimento musical. Desse modo, somente após o domínio do código musical, a partitura, é possível a execução musical. “Esse era o modelo conservatorial de fins do século XIX, o qual se concentrava mais na formação do intérprete” (BOGO, 2020, p. 55). Nessa forma de ensino, pode-se tocar bem uma peça de elevado nível técnico a despeito de possuir outras

habilidades, como a leitura à primeira vista.

Porém alguns professores têm uma perspectiva diferente da conservatorial com os seus alunos. “No ensino do violão, por exemplo, alguns professores relacionam a capacidade de leitura à improvisação e à harmonia, que auxiliam no reconhecimento das notas no braço do instrumento” (BOGO, 2020, p. 158). “Há necessidade de negar ou substituir o modelo conservatorial? Há possibilidade de adaptá-lo às necessidades do nosso tempo?” (BOGO, 2020, p.23). McPherson e Gabrielsson (2002) lembram que, até meados do século XIX, compositores e professores ensinavam composição, improvisação, instrumento e leitura de maneira igual, isto é, não havia uma especialização da técnica instrumental”.

A leitura instrumental também replica padrões. Por isso, repetir modelos de acordes, escalas e melodias típicas do universo tonal é mais fácil do que decifrar novas formas de organização harmônica. Ao comparar performances de dois excertos diferentes em um experimento com pianistas, Mackenzie *et al.* (1986) observaram que a precisão rítmica foi alterada quando o trecho era atonal em comparação ao tonal.

O ensino conservatorial, por seu caráter reprodutivo, na relação de mestre com aprendiz, limita o instrumentista para conservar o repertório erudito tradicional. Nesse sentido a “prática da LMPV, em se tratando do período clássico, seria enxergada então como ‘um começo’, ‘um primeiro passo’” (BOGO, 2020, p. 180). Isso para uma leitura musical proeficiente. Contudo, a música – amadora, acadêmica e profissional – pode ser desenvolvida em outros repertórios além do clássico.

Porém, deve-se considerar que no Brasil a pluralidade é muito grande e que muitos dos discentes são iniciantes no estudo e na prática de seu instrumento (ANDRADE, 2016), tendo alguns formação de música de gênero erudito e outros de música popular, e ainda discentes que tocam “por ouvido”, ou seja, que aprenderam música informalmente. Essa experiência inicial do fazer musical está ligada às experiências dos alunos, que realizam, em muitos casos, a leitura da melodia com cifra nos instrumentos harmônicos, demonstrando uma bagagem musical considerável em termos de imagem sonora, que inclui habilidades e mapeamentos cognitivos e motores que frequentemente não são levados em consideração nas escolas formais.

Nesse sentido, pode-se questionar o que é realmente leitura à primeira vista para os licenciandos em Música no Brasil? É somente a leitura da partitura? É a leitura da partitura com melodia e cifra? É somente a leitura das cifras com base em uma melodia conhecida?

A presente pesquisa trouxe algumas considerações dos alunos como: “Eu toco o meu instrumento musical há pouco” ou “Eu nunca treinei leitura à primeira vista”; “Minha leitura não é boa”; “Eu não leio partitura, eu só toco o básico, e de ouvido”. Notamos, com base nessas considerações, que os alunos não se sentem à vontade para realizar uma leitura à primeira vista, nunca foram treinados para isso e, por fim, não consideram que estão realizando uma leitura à primeira vista quando se deparam pela primeira vez com uma música. Novamente, observamos a necessidade de estudos complementares, pois parece importante destacarmos que, de fato, a construção de medidas avaliativas em Música ainda é um campo a ser firmado.

Depreendemos, ainda, uma baixa autoestima por parte dos licenciandos em Música em relação à sua performance no tocante à leitura musical. Há que se levar em conta que, independentemente de seu nível, eles realizam de alguma maneira a leitura à primeira vista, porque o músico/licenciando se inclina a ter contato com repertórios novos em sua trajetória. Além disso, foi detectado, na coleta geral de dados, que os licenciandos carregam um estigma de não se sentirem preparados para ler à primeira vista. Podemos refletir, com base em Hill (2018), algumas causas dessa postura, como a má interpretação de *feedback* recebidos de professores (uma interpretação enviesada das motivações) e de seus pares, o que gera falta de motivação para essa prática e desejo de um julgamento positivo de outras pessoas, acrescido da ansiedade para execução, em razão da elevada autocrítica, diminuindo o engajamento a atenção na performance, que podem ser consequências de um perfil perfeccionista, o que gera uma distorção dos valores e atitudes. Uma reflexão necessária a se fazer é: até que ponto os professores, as instituições e o contexto educacional da música estão apresentando um cenário promissor aos discentes ou, ao contrário, contraproducente, no sentido de diminuir a autoestima dos alunos? Talvez essa seja uma das razões para a evasão de cursos de Música.

No presente estudo, detectamos que o número de licenciandos em Música diminuiu muito ao longo da graduação. Essa evasão se deu em consequência, principalmente, da pandemia da COVID-19. Durante a coleta, em algumas universidades havia somente três ou quatro alunos nas salas remotas das disciplinas nas instituições que permitiram a pesquisa. Podemos acrescentar a essa evasão o alto índice de alunos repetentes. Alguns dos licenciandos participantes relataram, antes da aplicação dos instrumentos, que têm medo de fazer uma leitura à primeira vista; talvez isso se deva à maneira como o professor está tratando da leitura musical – por meio do solfejo, do próprio instrumento ou do chamado complementar, além de práticas coletivas. Podemos acrescentar que as modalidades de leitura dos discentes na leitura musical ocorrem, em muitos casos, na prática de conjunto (SERAFIM, L. L.; SERAFIM, M. F.B, 2019), na música de câmara, antes da aula ou do ensaio principal, e comumente nos projetos sociais

que se valem da prática das orquestras iniciantes. Essas modalidades, nas universidades pesquisadas, em geral não aconteceram durante a pandemia do COVID 19, principalmente em formações para a prática coletiva de instrumento. Isso provavelmente diminuiu as possibilidades de os alunos melhorarem sua leitura musical.

É relevante destacar que, no fator Acerto de notas, está contida a altura e a duração da nota. No fator Dinâmica, temos os sinais marcados na partitura e as formas de dinâmicas que não estão escritas na partitura, ou a dinâmica em relação aos diferentes instrumentos, que pode diferir; ou seja, aqui está contida também a ideia de equilíbrio na prática de conjunto. Por último, podemos citar que o fator Compreensão e Realização do sentido expressivo pode ser subdividido pela compreensão da harmonia e do fraseado, e da maneira como se executam as fermatas, as respirações, as dinâmicas, o silêncio, os gestos, realizados ou não.

Os itens com maior carga fatorial, que organizariam três dimensões, foram importantes para abarcar grande parte daquilo que comumente se avalia na leitura à primeira vista. Porém, isso (compor as três dimensões) só seria possível, estatisticamente, caso acrescentássemos mais itens para cada fator, a fim de obter a validade necessária. Dessa maneira, se ao elaborarmos mais itens em todas as dimensões obtivermos resultados estatísticos melhores para uma análise mais robusta, teríamos, por fim, um resultado realmente expressivo.

Com relação aos resultados da estatística, foram apresentadas diferenças por grupos de universidades nas questões Acerto de notas e Dinâmica, principalmente com relação ao índice do desvio-padrão, sabendo que na Anova são mostradas diferenças e no teste *post-hoc* de Tukey são apontadas essas diferenças. É importante destacar e refletir que, na estatística, há uma valorização significativa em relação às diferenças no fator Compreensão e realização do sentido expressivo. A ausência de diferenças significativas é estatisticamente clara na pesquisa em certas comparações, como nos grupos de instrumentos musicais – principalmente nas médias –, bem como o desvio-padrão. Esses dados talvez nos favoreçam porque, se não temos diferenças na comparação com certos grupos de instrumentos – por exemplo, em regiões do Brasil –, podemos inferir que em alguns fatores os resultados aferidos demonstram que certos aspectos têm a mesma possibilidade de aferição em determinadas regiões. Isso pode ocorrer porque, na área de Humanas, e especificamente nas artes e no campo da música, temos certas subjetividades que podem ser observadas pelo uso de dados mais qualitativos, como os que emergiram neste estudo; ou seja, podemos aplicar o instrumento EALPV da mesma forma em muitos estados e em sujeitos que tocam instrumentos diferentes. Consideramos essas possibilidades relevantes, pois temos um país continental, com formas de ensino-aprendizagem muito distintas.

É uma maneira diferenciada de se pensar, mas com base nela pode-se depreender que, se um instrumento tende a ser mensurado de maneira semelhante em todas as regiões que foram pesquisadas, isso deve ser considerado. Em outras palavras, a diferença regional e estadual entre a dinâmica dos cursos das universidades estudadas pode ter sido uma variável não controlada e que corroborou os dados do estudo. Por essa via, esse aspecto deverá ser melhor controlado em investigações futuras.

Em algumas tabelas tem-se o mesmo valor entre as variáveis, tanto de um instrumento para outro como de uma região para outra. Disso se pode inferir que é possível aplicar o instrumento EALPV em diferentes regiões sem alterações de evidências de validade entre seus fatores e seus itens. Com relação aos itens que foram agrupados em consonância com suas bases teóricas em comum na EALPV (1, 3, 9, 10, 12, 15, 22, 24,2 5), temos, em alguns, índices estatísticos que conferem a significância de um grupo de instrumentos musicais para outro, além de acontecerem diferenças e pontuações muito distintas.

A despeito da não confirmação de coeficientes de correlação da EALPV e o instrumento de estilos intelectuais, podemos inferir que, pela evidência de validade no *Thinking Styles Inventory - Revised II (TSI-R2)* e na EALPV, é possível que a inexistência de correlação se insira na limitação dos modelos teóricos dispostos nos itens (conforme já exposto anteriormente). De acordo com as autorizações para investigações, a despeito do período pandêmico e do ensino remoto nas instituições, angariamos um número expressivo de estudantes em ambos os testes aplicados. Os discentes colaboradores desta pesquisa pertenciam a quarenta e cinco instituições participantes, no âmbito das diversas licenciaturas em Música onde foram realizadas as coletas de dados. Posto isso, podemos confrontar com o conteúdo presente na literatura por meio de estudos sobre leitura à primeira vista, apoiados por artigos em periódicos (ALEXANDER, M. L.; HENRY, M. L, 2015; ARTHUR, P.; KHUU, S.; BLOM, D., 2016; CAN, A., 2019; LOERCH, L., 2021; LEWANDOWSKA, O, 2019.; SCHMUCKLER, M., 2019; LIM, Y. *et al.*, 2019; MISHRA, J., 2016; PENTTINEN, M.; HUOVINEN, E.,2013; YLITALO, A., 2013; RUSSELL, C., 2019; ZHUKOV, K., 2017). Essas leituras – sobretudo em pesquisas publicadas nos Estados Unidos, que possuem uma pequena amostra – obtiveram resultados válidos, relacionados com a amostra de alunos e *experts* da leitura musical, em consonância com o referencial adotado neste estudo. Desse modo, podemos entender que a busca por instrumentos de avaliação para a leitura musical possui algumas facetas que podem ser utilizadas para futuras pesquisas, independentemente da dimensão do arcabouço teórico e do tamanho da amostra.

Na EALPV, já que foram eliminados vários fatores, podemos questionar, em relação ao ensino-aprendizagem, o que está sendo ensinado com relação à leitura musical. Considerando os resultados apreendidos, especula-se que exista uma lacuna entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende. Muitos professores de instrumento tiveram formação conservatorial e, dessa maneira, têm estratégias de ensino restritas quando confrontados com a bagagem musical diversificada que os licenciandos possuem em relação à área de música e à leitura à primeira vista.

Quando retomamos a questão da autoestima desses alunos licenciandos em Música, podemos indagar como eles estão se comportando em relação ao material posto para a leitura musical, à maneira como o professor explica ou à exposição aos colegas, tendo em mente que a maioria das aulas desses licenciandos é feita em grupo – por exemplo, as aulas de piano complementar/funcional (REINOSO, 2012; SANTOS, 2013; MACHADO, 2016; ROCHA, 2016; REIS, 2017). Porém, comparando essa prática com outros cursos que utilizam ainda mais a performance musical, como os bacharelados de instrumentos, composição e regência, quando os alunos responderam às perguntas da EALPV, observamos que eles sabiam do que se tratava.

7.2 Reflexões sobre os estilos intelectuais e o *Thinking Styles Inventory - Revised II (TSI-R2)*

Na escolha do referencial apresentado de estilos intelectuais, se pensou em qual teoria com viés cognitivo utilizaríamos para a avaliação da leitura à primeira vista. Essa abordagem foi considerada importante pelo amplo referencial teórico procedente da psicologia cognitiva, inicialmente com base nas pesquisas de Sternberg e, posteriormente, nas de Zhang. Essa escolha nos instigou, ainda, porque esse referencial não tem estudos atrelados à música no Brasil nem, provavelmente, em outros países, visto que até o presente momento não foram encontrados artigos ou livros nessa área; por essa razão, entendemos que, ao utilizar esse arcabouço teórico, conferimos ineditismo a esta tese. Além disso, a referência tornou-se relevante porque, apesar de termos vários estudos nos Estados Unidos, na Europa e na China, essa é uma teoria relativamente recente no Brasil (OLIVEIRA, K. L. *et al.*, 2016; OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; SCACCHETTI, F. A. P., 2016; OLIVEIRA, K. L.; TRASSI, A.; SANTOS, A. A. A. 2017; OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. M.; SANTOS, A. A. A, 2018; ZHANG; STERNBERG, 2009; ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012; FAN; ZHANG; HONG, 2019). As pesquisas no Brasil abrangem desde a educação básica até o ensino superior e, neste, alguns cursos tiveram investigações pelo instrumento com tradução juramentada para o português.

Dessa forma, como se trata de um instrumento originalmente validado e com evidências de validade no Brasil para o ensino superior, depreendemos que poderá ser aplicado com estudantes de qualquer série da graduação. Contudo, a realidade indicou que a especificidade da área de Música requer que o manejo com os itens seja melhor controlado, conforme se discutiu anteriormente. Por essa razão, propomos a adaptação do *Thinking Styles Inventory – Revised II (TSI-R2)* para o ensino superior em Música, especificamente para as licenciaturas. Este inventário tem a finalidade de mostrar as preferências dos estudantes no processamento das informações independentemente da área, a qualquer momento. Certamente, de acordo com os referenciais, o estudante poderá ter resultados diferentes ao longo dos anos, conforme sua maturação. Ressaltamos que, até o presente momento, não se tem notícias de instrumentos válidos para avaliar ou auxiliar na avaliação de nossos estudantes nas licenciaturas em Música.

Por meio dos estilos, que, como já tratamos no presente texto, não são bons ou ruins, um leque se abre para o entendimento do perfil dos estudantes de Música, não pelos meios dicotômicos (apto/inapto; aprovado/reprovado; competente/incompetente; acima da média/abaixo da média), com os quais geralmente as instituições e alguns professores balizam suas percepções dos alunos, mas por um instrumento próprio, amplo e direcionado e, sobretudo, com evidências firmes de suas propriedades psicométricas.

Ao considerarmos que o discente sabe a respeito de como se organizam seus processos para o aprendizado, podemos pensar em estratégias melhores. Assim, será mais eficaz seu desempenho no conteúdo que está sendo apresentado – tanto nos estilos de procedimento em que ele tenha maior pontuação e, assim, possa se privilegiar, quanto nos itens em que ele obtém menor pontuação, visto que estes poderão ser otimizados para possibilitar um melhor modo de trabalhar. Por exemplo: o trabalho individual é fortemente utilizado no estilo interno; já o trabalho em grupo é preferência característica do estilo externo. No que tange ao aluno com estilo interno, este tende a responder muito pouco em atividades em grupo, como a leitura musical no âmbito da prática de conjunto; porém, se esse sujeito tem conhecimento sobre esse seu modo de agir, pode enfatizar suas peculiaridades de executar tarefas sozinho (o estudante que lê o seu repertório sozinho), além de buscar desenvolver práticas e estratégias para suas atividades em grupo. Assim, o conhecimento dos estilos intelectuais de um determinado segmento ou de um sujeito não é um dispositivo para rotular o indivíduo ou determinar a categoria em que ele se encaixa, simplesmente, mas, sim, para auxiliá-lo em sua vida acadêmica e profissional. Há que se considerar estarmos tratando de pessoas em processo de aprendizado. Além disso, essa perspectiva vai impactar os alunos, os professores e a própria direção acadêmica. É sabido que o licenciando é um professor em formação; assim, concluímos que ele

é um futuro educador musical e que, de posse desse cabedal de conhecimento de estilos, poderá agir de maneira mais eficaz. Além disso, mesmo enquanto alunos de licenciatura, se os discentes forem submetidos a um levantamento de estilos no primeiro ano do curso, certamente terão uma percepção mais refinada de si mesmos em razão do entendimento e talvez da prática desses estilos – ou seja, haverá uma profícua aprendizagem que, de acordo com o perfil apresentado por ele para aprender, otimizará e/ou privilegiará o estudante e futuro educador musical.

Os estilos intelectuais são considerados um referencial “guarda-chuva”, porque abrangem todos os outros estilos estudados antes da teoria do autogoverno mental (ZHANG, 2004; ZHANG, 2014b). Embora não tenha sido encontrada correlação entre os dois construtos – EALPV e estilos intelectuais –, ainda assim se considera, aqui, muito propício o instrumento de estilos como ferramenta complementar na avaliação da leitura à primeira vista, uma vez que, tanto para um grupo como individualmente, é um referencial que abarca várias possibilidades de abordagem, pois pode produzir diferenças na maneira como o professor planeja a aula e abre caminhos para uma avaliação mais “personalizada”. Em outras palavras, embora os estilos intelectuais não possam ser considerados nas avaliações em conjunto, nada impede que sejam utilizados como ferramentas para compreensão, análise e planejamento de estratégias.

Entendemos as evidências como um fator positivo, com o qual é possível lidar com estudantes ou *performers* de qualquer estilo e chegar a resultados próximos. Há, no tocante à leitura à primeira vista, níveis diferentes de compreensão e formas distintas de ensino; além disso, em muitas instituições não temos o ensino da leitura à primeira vista, mas somente a prática.

Uma hipótese era a de que, com pessoas de diferentes estilos, se teria diferenças significativas. O que apresentamos de importante em relação aos estilos, e já foi demonstrado, é que entre as regiões, e também entre os instrumentos, não houve diferenças. É sabido que a estatística aponta as diferenças, mas podemos depreender que, quando não há diferenças entre estados, instrumentos musicais e universidades, o instrumento dos estilos intelectuais pode ser utilizado de igual forma em todas as diferentes universidades pesquisadas, independentemente da maneira como se faz e se ensina música.

Para a validação semântica de evidências de validade do instrumento adaptado de estilos intelectuais para a performance com alunos de licenciatura em Música, foi realizado todo o percurso para adaptação e validade do instrumento que, além disso, foi avaliado e aprovado por pares de um periódico nacional qualis A1 (TORRES, S. I.; BORTZ, G.; OLIVEIRA, K. L., 2020). Posteriormente, essas evidências de validade, a despeito de todo o cuidado

metodológico, não obtiveram, após o tratamento estatístico, a confirmação da estrutura interna do instrumento proposto (EALPV) em sua totalidade.

Logo em seguida, realizamos o estudo-piloto. A proposta inicial da pesquisa era fazer a coleta de dados com algumas universidades presencialmente, mas, pelo fato de a coleta ser remota, tivemos muitas dificuldades nas autorizações, agendamentos e realizações nas instituições participantes. Na coleta para validar o instrumento de estilos, porém, obtivemos bons índices, inicialmente, nos testes gerados no MPLUS, provavelmente por haver número de estudantes suficiente e adequado – um pouco acima de dez respondentes por item na amostra.

Porém, somente nos estilos executivo, conservador, interno e externo foram auferidos resultados com carga fatorial válida por meio da AFE. Ao observarmos cargas fatoriais satisfatórias na autoavaliação dos estudantes – por exemplo, no estilo executivo –, apontamos que esses estudantes, no âmbito da teoria do autogoverno mental, no que tange às Funções, são sujeitos que têm preferência pela implementação de tarefas com regras predefinidas, principalmente em trabalhos que precisam de princípios orientadores, realizando as tarefas de maneira clara, especificada, fazendo o que lhes é solicitado.

O que foi observado, na prática e no ensino da música para esses sujeitos, é que eles realmente são executivos. Logo, o fato de a carga fatorial ser relevante no estilo executivo vem ao encontro daquilo que nós percebemos no cotidiano, o que é representativo de uma das Funções da teoria.

Outro estilo que foi contemplado foi o estilo conservador. Nesse estilo, que configura uma das duas Tendências do indivíduo, as pessoas, semelhantemente às do estilo executivo, preferem executar tarefas com regras preexistentes. Porém, tendem a minimizar as mudanças, evitar circunstâncias ambíguas e se identificar mais com as pessoas próximas a elas, como familiares, colegas de trabalho ou da escola. Cabe ressaltar que existem mais referenciais teóricos nas publicações que são referentes ao estilo executivo; como exemplo desses referenciais, podemos citar Zhang e Sternberg (2005) e Zhang e Sternberg (2009c).

Na pesquisa, em relação às Formas monárquica, hierárquica, oligárquica e anárquica, não tivemos, nos resultados da estatística, nenhuma dessas dimensões contempladas. A mesma situação ocorreu com os níveis. Em contrapartida, nos Escopos obtivemos carga fatorial satisfatória para os estilos interno e externo.

Encontramos, ainda, fortes evidências de validade para os indivíduos externos e internos. O estilo interno diz respeito a sujeitos que gostam dos diversos tipos de tarefas que estão executando, independentemente da maneira que essas tarefas são apresentadas. Já no estilo externo, encontraram-se pessoas que apreciam oportunizar o desenvolvimento das

relações pessoais que ocorrem em seu trabalho. Então, nesses estilos, os indivíduos tenderam à introversão ou à extroversão como posturas mais ativas. No estilo interno, o sujeito inclina-se à introversão. Essa situação de introversão e extroversão é compatível com o perfil dos alunos de Música.

De acordo com o exposto na pesquisa, temos a necessidade de aprimoramento das medidas de avaliação da leitura à primeira vista. O aperfeiçoamento da leitura musical é eficaz quando se aplicam estratégias pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de alunos no processamento cognitivo e comportamento motor.

Em relação aos estilos intelectuais, essa abordagem traz um importante suporte teórico, que é fundamental para nossas análises, pois o *Thinking Styles Inventory - Revised II (TSI-R2)* pode apresentar diferentes preferências do sujeito ao longo do seu percurso acadêmico, profissional ou pessoal (STERNBERG, 1997), além de poder ser proposto individualmente para avaliação de sujeitos. Somada à análise estatística, teríamos um perfil quantitativo e qualitativo.

Novas investigações podem ser feitas com amostras de alunos e professores de graduações de licenciatura em Música nas universidades brasileiras, com validação semântica de outros instrumentos criados com base na EALPV, realizando futuramente testes com performances de leitura musical para uma banca de professores especializados, utilizando métodos que podem passar por um processo de validação, tais como a metodologia amplamente utilizada da Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM). O processo de evidências de validade, com esse ou outros métodos padronizados de uso corrente, pode possibilitar um meio de avaliação com amplitude internacional em relação aos alunos e aos professores, o que foi inviabilizado neste estudo por causa das várias limitações decorrentes da pandemia da COVID-19. Os entraves, como a limitação do acesso à tecnologia e a falta de aproximação entre os participantes e os pesquisadores, impediram a abordagem face a face ao realizarmos o convite para participação no estudo. Fortalecendo o aspecto metodológico do nosso estudo, PEDROSO, G. G *et al.* (2022) salientam que: A realização de pesquisas em ambientes virtuais potencializou na pandemia do COVID 19 como alternativa de inúmeros estudos científicos, com rigor científico, para a coleta de dados. Compreender essa pesquisa em ambiente digital torna-se uma necessidade para todos os pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, podemos questionar as razões para se estudar a leitura à primeira vista nos dias de hoje, em vista do desenvolvimento da notação musical, sua conexão com as tentativas de controle da performance musical e dos limites apontados anteriormente. As possíveis respostas se desdobram em dois eixos: primeiro, pelo fato de que todo músico, iniciante ou em estágio mais avançado, utiliza de alguma forma essa prática, assim como os profissionais da música ou estudantes de cursos técnicos e de graduação. Em segundo lugar, profissionalmente, pois a leitura à primeira vista ocorre com mais frequência no trabalho de pianistas acompanhadores, instrumentistas de orquestras, alunos de cursos superiores de música com seus instrumentos diversos, alunos que desenvolvem a prática de conjunto no âmbito dos projetos sociais, *experts* que desenvolvem a música de câmara, além dos cantores, por meio do solfejo. Enfim, é possível observar que existe uma gama muito grande de sujeitos que desenvolvem a leitura musical, não só profissionalmente, mas também quando realizam concursos, testes seletivos e vestibulares em curso de formação superior em Música.

Quanto aos objetivos alcançados da pesquisa, houve a busca cognitiva para avaliação da leitura à primeira vista, bem como a procura das evidências de validade dos instrumentos para averiguação das variáveis do estudo. Nesse sentido investigou-se sobre a estrutura interna dos instrumentos da amostra com os licenciandos em Música. Porém no trato dos resultados do instrumento de Estilos, não encontramos subsídios para criação de uma nova escala psicométrica adaptada para o contexto musical.

A pesquisa encontrou que a leitura à primeira vista, a despeito de ser diversificada, pode ser compreendida pelos termos aferidos para a EALPV (acerto de notas, dinâmica e compreensão do sentido expressivo), que abarcam grande parte dos componentes da leitura à primeira vista; conseqüentemente, depreendemos que os licenciandos com esses fatores internalizados possuem algumas habilidades para a leitura musical.

Este estudo marca, após análise estatística, que existe a necessidade de se investigar, analisar e obter outros resultados de pesquisas semelhantes, nessa área, que sejam alicerçados em um arcabouço teórico mais amplo – a saber, as teorias da inteligência e da criatividade, de Sternberg, além do estudo e dos testes da manualística de métodos para avaliação de leitura à primeira vista já testados; além disso, faz-se necessário o emprego de estratégias de aprendizagem diferentes daquelas aqui referenciadas para avaliação da leitura à primeira vista.

Baseando-nos nos estilos intelectuais dos estudantes, no futuro haverá a possibilidade de traçarmos linhas com bases cognitivas para os avaliarmos segundo seus estilos. Além disso, será possível planejar tanto as aulas e as atividades quanto as avaliações de acordo com o perfil de cada grupo. Essa proposta fornece suporte ao docente em Música, que muitas vezes emprega elementos subjetivos exclusivamente na concepção de sua avaliação; ao discente, oferece uma possibilidade de ser avaliado de maneira mais personalizada.

Nesta pesquisa visamos, inicialmente, a busca de evidências de validade de conteúdo e semântica para que o instrumento em questão fosse aplicado na amostra total. Com isso, posteriormente, foi possível trazer contribuições mais robustas por meio das análises fatoriais exploratórias, de modo a apresentar a versão final do instrumento para a área de Música. Contudo, ainda que a análise tenha sido relevante e o instrumento estudado, de acordo com a realidade dos cursos, haveria a necessidade de novamente se debruçar nos itens e na especificidade dos cursos de licenciatura em Música para efetivar uma melhor acurácia do modelo teórico e da efetividade contextual.

Este estudo tornou possível, também, a constatação de que os diferentes estilos intelectuais não afetaram a autoavaliação com relação à performance. Antes da análise dos dados, já havia uma hipótese do autor do presente estudo: sujeitos, ou grupos com diferentes estilos intelectuais, teriam formas muito distintas no procedimento da leitura musical e, conseqüentemente, na performance musical. Com a realização da pesquisa, foi possível constatar, porém, que os discentes não apresentaram diferenças significativas no processo de tratamento de novas informações – leitura à primeira vista – em confronto com seus estilos intelectuais, o que, conforme posto, não desvaloriza a relevância dos estilos intelectuais para investigações na área da Música.

Concernente ao expressivo referencial teórico empregado, uma das hipóteses aventadas foi: a leitura à primeira vista pode ser avaliada por processos de construção e adaptação de instrumentos cognitivos por estudantes de música, músicos educadores e instrumentistas? Os constructos sobre leitura à primeira vista e estilos intelectuais foram pertinentes no processo investigativo, visto que a composição integrada desses referenciais contemplou parcialmente os objetivos da pesquisa e as hipóteses.

Posto que a leitura à primeira vista é um importante componente no exercício da profissão do músico e para os estudantes de música, consideramos que existe, todavia, a necessidade de mais instrumentos de aferição para o aprofundamento desse tipo de avaliação.

Apontamos uma limitação do estudo, e, ao mesmo tempo, um caminho para futuras pesquisas que possam realizar entrevistas com profundidade e questionários abertos, ou até

mesmo grupos focais para coletar experiências – relatos/falas/dados da realidade concreta – que possam nortear melhor a construção dos itens.

Depreendemos, por meio da não confirmação dos modelos propostos na análise fatorial exploratória, que seria necessário apresentar e discutir ainda mais os dois constructos com base em outros referenciais teóricos, oriundos das pesquisas de Sternberg e Zhang (2009 c), e de outros teóricos da leitura musical, a fim de se alicerçar em mais levantamentos estatísticos sobre leitura à primeira vista, além de pesquisas qualitativas, valorizando mais o contexto e as práticas dos estudantes. O aprimoramento da avaliação das medidas de leitura à primeira vista se fundamentaria, assim, não na confirmação das dimensões propostas, mas na validade deste estudo, que aponta pistas nesse sentido; afinal, existe o potencial de suporte para adaptação dos instrumentos de avaliação utilizados, por meio de estudos randomizados ou de desenvolvimento, posteriormente pode resultar em ferramentas úteis para docentes.

GLOSSÁRIO

ALPHA DE CRONBACH: Em 1951, Lee J. Cronbach apresentou o coeficiente alfa como ferramenta para estimar o quão confiável é um questionário aplicado em pesquisa, do seguinte modo: “O alfa (α) mede a correlação entre respostas em um questionário por meio da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Trata-se de uma correlação média entre perguntas. Dado que todos os itens de um questionário utilizam a mesma escala de medição, o coeficiente alfa é calculado com base na variância dos itens individuais e na variância da soma dos itens de cada avaliador” (HORA, H.; TORRES, G.; ARICA, 2010, p. 89).

ALPHA DE CRONBACH - valores das submedidas: Geralmente a consistência interna utilizando o coeficiente de confiabilidade alfa de Cronbach considera que o intervalo ideal de valores alfa esteja entre 0,7 e 0,9.

ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA (AFE): “Um modelo fatorial comum é a análise fatorial exploratória (AFE) que trata especificamente, que o fator é uma variável não observável que influencia mais de uma medida observada e que é responsável pelas correlações entre essas medidas observadas. Em outras palavras, as medidas observadas são intercorrelacionadas porque compartilham uma causa comum: o construto subjacente ou a variável latente” (BROWN, 2015, p. 10). “O modelo de fator comum e o construto AFE são parciais, as intercorrelações entre as medidas observadas medidas serão 1. Assim, a análise fatorial tenta uma compreensão mais parcimoniosa da covariação entre um conjunto de indicadores porque o número de fatores é menor do que as variáveis medidas” (BROWN, 2015, p. 10). “Existem dois tipos principais de análises com base no modelo de fator comum: a análise fatorial exploratória (AFE) e análise fatorial confirmatória (AFC; Jöreskog, 1969, 1971a). Ambos AFE e AFC visam reproduzir as relações observadas entre um grupo de indicadores com um menor conjunto de variáveis latentes, mas elas diferem fundamentalmente pelo número e a natureza das especificações iniciais e as restrições feitas no modelo de fator” (BROWN, 2015, p. 10). “o objetivo primordial da AFE é avaliar a dimensionalidade de um conjunto de indicadores múltiplos (por exemplo, itens de um questionário), descobrindo o menor número de fatores interpretáveis necessários para explicar as correlações entre eles (BROWN, 2015, p. 18). “Após determinar que a AFE é uma técnica analítica mais apropriada para a questão empírica, o pesquisador deve decidir quais indicadores incluídos na análise podem determinar se o tamanho e a natureza da amostra são adequados para a análise” (BROWN, 2015, p. 18). “Outros aspectos procedimentais da AFE incluem: (1) a seleção de um método específico para estimar o modelo de fator; (2) a seleção do número apropriado de fatores; (3) no caso de modelos que possuem mais de um fator, seleção de uma técnica para girar a matriz de fator inicial para promover a interoperabilidade da solução; e (4) se desejado, a seleção de um método para calcular as pontuações dos fatores” (BROWN, 2015, p. 19).

ATIVIDADES PROFISSIONAIS DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA: De acordo com Gomes (2016), os discentes em licenciatura em Música no Brasil além de suas atividades acadêmicas, são professores de aulas particulares e de escolas especializadas em Música, trabalham em espaços informais, projetos, igrejas e na rede privada de ensino, principalmente

em turma(s) de educação infantil. Além disso, atuam como instrumentistas, cantores, compositores, arranjadores, regentes e organizadores de eventos.

AUDIAÇÃO: Audiação é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory*, de E. Gordon (2000b), para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento. (CASPURRO, 2007).

CHUNKS: são unidades ou agrupamentos com um significado musical. Essas ocorrências no texto musical colaboram no estabelecimento dessa significação. Podemos citar: um acorde dominante resolvendo na tônica, melodias com padrões táteis no teclado. O *chunking* é “um mecanismo de memória, que liga a nossa percepção ao conhecimento previamente armazenado” (LEHMAN, SLOBODA E WOODY, 2007, p. 111-112).

COEFICIENTES DE CONFIABILIDADE: “A confiabilidade – ou fidedignidade – é a capacidade de reproduzir um resultado de modo consistente no tempo e no espaço, ou por meio de observadores diferentes, indicando aspectos sobre coerência, precisão, estabilidade, equivalência e homogeneidade. Trata-se de um dos critérios principais de qualidade de um instrumento. A confiabilidade refere-se, principalmente, a estabilidade, consistência interna e equivalência de uma medida. É importante ressaltar que a confiabilidade não é uma propriedade fixa de um questionário. Pelo contrário, a confiabilidade depende da função do instrumento, da população em que é administrado, das circunstâncias, do contexto; ou seja, o mesmo instrumento pode não ser considerado confiável segundo diferentes condições. Estimativas de confiabilidade são afetadas por diversos aspectos do ambiente de avaliação (avaliadores, características da amostra, tipo de instrumento, método de administração) e pelo método estatístico utilizado. Portanto, os resultados de uma pesquisa utilizando instrumentos de medida só podem ser interpretados quando as condições de avaliação e a abordagem estatística são apresentadas de maneira clara. A confiabilidade refere-se a quão estável, consistente ou preciso é um instrumento. A escolha dos testes estatísticos usados para avaliar a confiabilidade pode variar, dependendo do que se pretende medir.” (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017, p. 650).

COGNIÇÃO MUSICAL: Uma área da Música de natureza interdisciplinar que tem por objetivos compreender os processos mentais que sustentam uma vasta gama de comportamentos musicais, como a performance e a criação, entre outros. Diz respeito à compreensão dos mecanismos psicológicos e fisiológicos que permitem a existência de experiências musicais (ILARI, 2009, p. 29).

COMPARATIVE FIT INDEX (CFI): “O CFI tem uma gama de valores possíveis entre zero e um, com valores mais próximos de um implicando um bom ajuste do modelo.” Brown, 2015, p.73).

COMPONENTE PERCEPTIVO: Está relacionado com a percepção musical e a execução de padrões musicais.

CONFIABILIDADE: Grau em que uma variável ou conjunto de variáveis é consistente com o que se pretende medir. Se múltiplas medidas são realizadas, as medidas confiáveis serão muito

consistentes em seus valores. É diferente de validade, no sentido em que não se relaciona com o que deveria ser medido, mas com o modo que é medido.

CONSISTÊNCIA INTERNA: A habilidade de se produzir resultados semelhantes com o uso de amostras diferentes para medir um fenômeno durante o mesmo período de tempo.

CONSISTÊNCIA IPSATIVA: Medida obtida por meio da ordenação de itens ou quando o respondente deve escolher os itens que “mais se parecem comigo” e itens “que menos se parecem comigo” em um conjunto de itens igualmente socialmente desejáveis. Esse formato contribui para a resistência ao falseamento das respostas ao dificultar a atribuição de um valor maior a si mesmo em cada construto contido em cada item. (MÜLLER; WELTER; CAPITÃO, 2007).

CONSTRUTO: Conceito que o pesquisador pode definir em termos teóricos, mas que não pode ser diretamente medido; por exemplo, o respondente não pode articular uma única resposta que fornecerá, no todo e de forma perfeita. Construtos são a base para a formação de relações causais, uma vez que eles são a mais pura representação possível de um conceito. Um construto pode ser definido em diversos graus de especificidade, variando de conceitos muito estreitos, tais como renda familiar total, até conceitos mais complexos ou abstratos, tais como inteligência ou emoções. Porém, seja qual for seu nível de especificidade, um construto não pode ser medido direta e perfeitamente, mas deve ser aproximadamente medido por indicadores. (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019; SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017).

CORRELAÇÃO DE PEARSON: “Conforme Figueiredo filho e Silva Júnior (2009), o coeficiente de correlação de Pearson tem esse nome devido ao estatístico inglês Karl Pearson, no entanto não se deve atribuir exclusivamente a Karl Pearson o desenvolvimento dessa estatística. Na verdade, a origem desse coeficiente remonta o trabalho conjunto dos estatísticos inglês Karl Pearson e Francis Galton, sendo que na literatura especializada se afirma que correlação é uma medida do grau de associação bivariada, força de correlação ou relação, ou ainda se refere ao grau de relacionamento entre duas variáveis quantitativas discretas ou contínuas, nunca variáveis categóricas. A correlação mensura a direção e o grau da relação linear entre duas variáveis quantitativas. Ou seja, o coeficiente de correlação de Pearson (r) é uma medida de associação linear entre variáveis” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 103).

COVARIÂNCIA: “A soma do produto das diferenças entre cada observação e seu valor esperado, dividido pelo tamanho amostral. Se a covariância não for dividida pelo tamanho amostral, e chamada de soma dos produtos cruzados” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 108).

CURVA DE GUSS: “Curva assimétrica, unimodal, em forma de sino ou campânula: os valores da distribuição normal que a curva representa, concentram-se no meio, tanto que aproximadamente 68% dos casos acham-se entre um desvio-padrão abaixo e um desvio-padrão acima da média”. (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 112).

DESVIO-PADRÃO: “A medida de dispersão mais usada, que pode ser considerada como uma variabilidade dos dados com uma medida de variabilidade de dados de uma distribuição de frequências. Isto é, o desvio-padrão mede a dispersão dos valores individuais em torno da

média. Para seu cálculo, deve-se obter a média da distribuição e, a seguir, determinar os desvios para mais e para menos a partir da mesma. Assim, o desvio -padrão e a média aritmética de uma distribuição de frequências, ou seja, e a raiz quadrada da média aritmética dos quadrados dos desvios, esses tomados a partir da média aritmética” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 213-214).

EFEITO PRIMING: O efeito *priming* acontece quando um determinado estímulo colabora para que outras ações aconteçam. Na questão da leitura musical poderia estar conjugado com leitura de alturas e ritmo, fraseado e dinâmica onde um item da leitura favorece o outro.

ESTATÍSTICA DESCRITIVA: “Números que descrevem a posição, a dispersão, a assimetria e a curtose ou achatamento de dados” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 264).

ESTATÍSTICA INFERENCIAL: “Conjunto de métodos e procedimentos utilizados para se realizar inferências ou extrapolação acerca de uma população ou universo estatístico, com base em estudos e avaliações obtidos numa amostra representativa dessa mesma população.” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 281).

ESTILOS INTELECTUAIS: Os estilos intelectuais referem-se às particularidades cognitivas e habituais (preferências) com que os estudantes processam as informações e são a sistematização da Teoria do Autogoverno Mental (ZHANG, 2005; STERNBERG, 1997).

ETIOLÓGICA: Pesquisa a causa ou origem das coisas.

EYE-HAND SPAN (EHS): Distância dos olhos em relação as mãos.

ESTILOS DE PENSAMENTO: É a outra maneira de dizer Estilos Intelectuais.

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE: Neste sentido, o estudo de validade encontra-se entre um destes parâmetros, e é de significativa importância. É por meio do acúmulo de evidências de validade que se determina o grau em que sua interpretação e utilização se adequam aos conceitos psicológicos que dão base à investigação proposta (American Educational Research Association, American Psychological Association, & Nacional Council on Measurement in Education [AERA, APA, & NCME], 1999; ANASTASI & URBINA, 2000; URBINA, 2007). Existem diferentes formas de se verificar a validade de um teste, e uma delas é a busca de evidências de validade com relação a um critério. Dentro dessa categoria, existem várias formas de se conseguir tal evidência, inclusive a correlação com outros testes. Tal método pode ser realizado com um teste já padronizado, e com evidências de validade, que meça um construto semelhante ou que seja próximo ao teste que está sendo estudado; ou pode ser realizado com um teste que meça um construto oposto (BAPTISTA *et al*, 2009).

FATORES: é usada no contexto estatístico de diversos modos: primeiro, na forma matemática ordinal, um fator de uma expressão matemática, por exemplo; segundo, para denotar uma quantidade sob exame em um experimento como causa possível de variação; terceiro, em análise multivariada, para denotar uma função das variáveis observadas, geralmente linear, que pode ser considerada como parte das variáveis e, assim, como um fator da variação; e quarto, para denotar um item constituinte de um promédio ou número índice. (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019).

FATORES NEO-FIVE: “Por meio do que envolve uma representação dimensional das diferenças interpessoais relacionadas à personalidade, é possível categorizar em cinco grandes grupos as tendências comportamentais, emocionais e cognitivas das pessoas: Neuroticismo (N), Extroversão (E), Abertura à Experiência (O), Amabilidade (A) e Conscienciosidade (C). Essa categorização tem sido considerada por diversas culturas e traduzidas para diversos idiomas. O que fundamenta grande consenso em relação à estrutura dos traços de personalidade em adultos e estabelece a utilidade desse modelo como guia nas investigações e como ferramenta de descrição da personalidade na idade adulta.” (PEDROSO-LIMA *et al.*, 2014, p. 1).

FLASH CARDS: Português: (Cartões com excertos) - Cartões para o controle do tempo de exposição do leitor ao material escrito como ferramentas correntemente usada para verificar como o leitor captura e processa a informação escrita.” (AROXÁ, 2013).

FÓVEA OCULAR: é uma depressão no fundo do olho que é responsável pela produção das imagens nítidas. (FIREMAN, 2010, p. 33).

GRADE POINT AVERAGE (GPA): Equivalente ao CR (Coeficiente de Rendimento), que nada mais é que uma média geral das notas em escolas.

GRAUS DE LIBERDADE: “Conceito associado a uma distribuição de probabilidade que significa o número de variáveis livres ou informações amostrais que foram necessárias para caracterizar a distribuição. Em inglês. *degrees of freedom*” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 391).

HOMOCEDASTICIDADE OU IGUALDADE DE VARIÂNCIAS: “Este pressuposto exige que o nível de dispersão da variável dentro dos grupos seja similar. Os pacotes ou softwares estatísticos SAS e SPSS automaticamente testam a hipótese de nulidade dada por: $H_0: s_1 = s_2 = s_3 = s_4$ através do teste de Levene” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 409).

ÍNDICE DE TUCKER LEWIS (TLI): “Outro índice popular e que se enquadra nesta categoria é o índice de Tucker-Lewis (TLI; Tucker & Lewis, 1973), conhecido como índice de ajuste não normatizado em alguns programas). Além disso, o TLI possui recursos que compensam o efeito da complexidade do modelo; isto é, como faz o RMSEA, o TLI inclui uma função de penalização para adicionar parâmetros livremente estimados que não melhoram significativamente o ajuste do modelo” (BROWNE, 2015 p. 73). “Ao contrário da AFC, o TLI não é normalizado, o que significa que seus valores podem ficar fora da faixa de zero a um. No entanto, é interpretado de forma semelhante ao CFI, em que valores próximos a 1 são interpretados de acordo com um bom ajuste do modelo. Os índices de adequação de cada categoria apontam para um ajuste inadequado” (BROWNE, 2015, p. 73)

INSTRUMENTO: Recurso utilizado dentro de cada técnica com a finalidade de coleta de dado.

KAISER-MEYER-OLKIN (KMO): “a medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) pode ser calculada para variáveis individuais e múltiplas e representa a razão da correlação ao quadrado para a correlação parcial ao quadrado entre as variáveis. A estatística KMO varia entre 0 e 1. Um valor de 0 indica que a soma de correlações parciais é grande relativa à soma das correlações, indicando difusão no padrão das correlações (portanto, a análise de fatores provavelmente é inadequada). Um valor próximo de 1 indica que padrões de correlações são relativamente compactos, assim, a análise de fatores deveria dar preferência a

valores distintos e confiáveis. Kaiser (1974) recomenda valores maiores do que 0,5 como sendo apenas aceitáveis (valores abaixo disso deveriam levar você a coletar mais dados ou repensar quais variáveis incluir). Além disso, valores entre 0,5 e 0,7 são medíocres, valores entre 0,7 e 0,8 são bons, valores entre 0,8 e 0,9 são ótimos e valores acima de 0,9 são excelentes” (FIELD, 2011 p.571)

LEITURA À PRIMEIRA VISTA: trata-se de uma “atividade cognitivamente complexa porque inclui consciência musical, percepção visual, compreensão de leitura, audição, experiências musicais, coordenação motora e habilidades de resolução de problemas”. Essa atividade faz parte do contexto musical de diversos músicos (PIKE; CARTER, 2010, p. 232).

LEITORES EXPERTS: São aqueles sujeitos que têm a capacidade de apreender maior quantidade de informação visual na memória e com isso, processam e relacionam essas informações de uma única vez e podem antecipar aspectos motores e aurais adquiridos pela experiência musical (GONÇALVES, 2018)

MÉDIA: “A média geralmente se refere tanto ao valor esperado de uma variável como a média aleatória de um conjunto de dados.” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 483).

MÉTODO PROPOSTO POR TUKEY: (1958) reduz o vício de estimação e fornece intervalos de confiança nos casos em que a teoria de distribuição ordinária não o permite. (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 439).

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: Configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade pela própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, visto que parte do interesse individual, e autotélico (CSIKSZENTMIHALYI, 1992), isto é, a atividade como um fim em si mesma. (GUIMARÃES; BUROCHOVITCH, 2004).

MOVIMENTOS CINESTÉSICOS: Um movimento cinestésico é uma atividade que faz uso da sensibilidade motora para percepção da informação, ou seja, atividades de aprendizagem que envolvam movimento físicos com um objetivo de aprendizagem.

MPLUS: Mplus é um *software* estatístico geral de modelagem de variáveis latentes. A Mplus oferece análises de Teoria de Resposta ao Item (TRI). Quanto à estrutura de modelagem geral do Mplus, a modelagem TRI inclui recursos exclusivos que combinam análise multidimensional. Os modelos podem ser estimados por máxima verossimilhança, Bayes e por meio dos mínimos quadrados ponderados. Erros padrão e intervalos de confiança estão disponíveis. Em algumas situações, gráficos de curvas características de item e curvas de informação também são fornecidas.

NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA: “Também conhecido como alfa, nível α ou valor p , refere-se à probabilidade de erro em determinada afirmação científica ou teste de hipóteses. Valor complementar ao nível de confiança. Quanto menor o seu valor, maior o nível de confiança de determinada afirmação. Os valores situados entre 0,05 e 0,01 ou 5 % a 1 %, respectivamente,

representam as margens de erro tradicionalmente aceitas nas ciências sociais e naturais, respectivamente.” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 520).

PARCIMÔNIA: “O princípio da parcimônia é um elemento basilar da metodologia científica que pressupõe a simplicidade, o uso de premissas ou hipóteses estritamente necessárias para a explicação de um fenômeno ou teoria. Dessa eliminação de conceitos supérfluos, resultam diretrizes operacionais que não só simplificam o processo de estruturação do conhecimento científico, permitindo obter conclusões pertinentes, como também aperfeiçoam o método de diagnóstico – por exemplo, na prática da clínica médica.” (FERREIRA, 2010).

PROCESSO COGNITIVO: Podemos citar, como exemplo de processo cognitivo, a memória que está ligada à percepção e à aprendizagem, uma vez que esses componentes do processo cognitivo interagem com o biológico, podendo até produzir mudanças no cérebro. (STERNBERG, 2008).

ROTAÇÃO GEOMIN: “O critério de rotação de fator geomin (Asparouhov & Muthén, 2009; Browne, 2001; Yates, 1987) recebeu recentemente atenção expressiva. Browne (2001) demonstrou a rotação de geomin usando os dados da caixa de Thurstone (Thurstone, 1947), um problema difícil conhecido para muitos métodos de rotação que falham. Uma matriz de carga fatorial geomin corresponde às três dimensões do conjunto de dados. A rotação Geomin também produziu resultados satisfatórios em vários conjuntos de dados empíricos (Browne, 2001, Schmitt & Sass, 2011). As estimativas de parâmetros obtidas com rotação geomin são relatadas como comparáveis com a análise fatorial confirmatória (Asparouhov & Muthén, 2009) e não tendenciosas (Sass & Schmitt, 2010,) em estudos de simulação em que as matrizes de carga fatorial aderem a uma estrutura simples. Assim, a rotação geomin é recomendada por sua capacidade de produzir cargas fatoriais e correlações fatoriais semelhantes às da análise fatorial confirmatória sem ter que especificar o padrão de carga fatorial (Schmitt, 2011). O uso da rotação geomin é facilitado por sua disponibilidade em softwares de computador, como Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2017). Em particular, a rotação geomin é o critério de rotação padrão para AFE no Mplus” (HATTORI; ZHANG; PREACHER, 2017, p. 2).

ROOT MEAN SQUARE ERROR OF APROXIMATION (RMSEA): “Várias estatísticas de boa adequação fornecem diferentes informações sobre o quão bem as estimativas de parâmetros do modelo de fator são capazes de reproduzir a amostra correlações” [...] “Se as relações observadas na matriz de entrada forem reproduzidas pelas estimativas de carga fatorial nesta solução, as estatísticas de ajuste descritivas como é o RMSEA indicarão que o modelo de um fator fornece um bom ajuste aos dados”. [...] O objetivo das abordagens de adequação é identificar soluções que reproduzem as correlações observadas consideradas melhores do que os modelos mais parcimoniosos (ou seja, modelos envolvendo menos fatores), mas que é capaz de reproduzir essas relações da mesma forma com soluções mais complexas (ou seja, modelos com mais fatores)” (BROWN, 2015, p. 26).

SACADA OCULAR: Fixações oculares na partitura.

SISTEMA EDUCACIONAL: Segundo Sternberg, o sistema educacional tende a encorajar nas pessoas o estilo executivo. Isso porque na escola os alunos, de modo geral costumam lidar com problemas já estruturados e por vezes até são punidos se tentam ir além do que lhes é solicitado, o que tem sido motivo de crítica já há algum tempo: “Esta tem sido uma crítica feita a sistemas educacionais de distintos países, embora mais recentemente se observe um movimento no sentido de promover uma cultura de aprendizagem que privilegie também o

exercício de resolução de problemas sem uma estrutura predeterminada” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 3).

SUPRESSÃO DE COMPASSOS: é uma estratégia de estudo de Leitura à Primeira Vista onde o executante pula um compasso durante a execução, tocando, por exemplo, somente os compassos ímpares da música quando numerados os compassos.

TAXONOMIA: Ciência da identificação; classificação.

TEORIA DO AUTOGOVERNO MENTAL: Sternberg (1988, 1994, 1997) criou a “teoria do autogoverno mental”, ligada às muitas maneiras com que são governadas as sociedades existentes no mundo, as quais não se dão por obra do acaso ou por alguma coincidência, mas, sim, como um reflexo do modo como gerenciamos nossas atividades e utilizamos nossas habilidades. Para isso, precisamos organizar nosso pensamento; alcançar esse objetivo ao sistematizar os estilos intelectuais, os quais influenciam nas atividades domésticas, na escola, no trabalho e na sociedade em muitas situações. Essa teoria especifica 13 estilos intelectuais, que se enquadram em 5 dimensões do autogoverno mental. São elas: (a) funções, (b) formas, (c) níveis, (d) escopos e (e) tendências. (STERNBERG, 1997; ZHANG; STERNBERG, 2005).

TEORIA DO TRAÇO LATENTE: Refere-se a operacionalização de um construto em modelagem de equações estruturais. Uma variável latente não pode ser diretamente medida, mas pode ser representada ou medida por uma ou mais variáveis, que são os indicadores. Por exemplo, a atitude de uma pessoa em relação a um produto jamais pode ser medida precisamente a ponto de não haver incerteza, mas fazendo-se várias perguntas podemos avaliar muitos aspectos da atitude dessa pessoa. Em combinação, as respostas a tais questões fornecem uma medida razoavelmente precisa do construto latente ou atitude para um indivíduo. (HORA, H.; TORRES, G.; ARICA, 2010, HATTORI; ZHANG; PREACHER, 2017, ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019).

TESTE ANOVA: “Um conjunto poderoso de procedimentos estatísticos paramétricos para a análise dos dados que compara, essencialmente, as médias de vários grupos de dados. Isso confia na separação da variação total de uma variável em seus componentes que estão associados com fontes de variação definidas.” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 46).

TESTE DE ADITIVIDADE DE TUKEY: “A não aditividade presente nos dados resulta em heterogeneidade das contribuições das observações para variância residual, não sendo esta, portanto, uma estimativa eficiente da variância comum. Em outras palavras, a expectativa $E(\sigma^2 | V) = \sigma^2$ não se verifica. De fato, a variância do erro é geralmente maior do que a que seria obtida se o modelo fosse aditivo. O modelo linear aditivo pressupõe que os efeitos de tratamentos são aditivos, isto é, o valor de qualquer observação resulta da soma dos efeitos das várias causas de variação que afetam os dados. Uma forma comum de não aditividade ocorre quando os efeitos são multiplicativos. Suponha-se o caso de dois tratamentos repetidos em dois blocos. No modelo aditivo, a diferença entre o bloco 1 e o bloco 2 é uma quantidade fixa, qualquer que seja o tratamento. Da mesma forma, a diferença entre o tratamento A e o tratamento B é também uma quantidade fixa, qualquer que seja o bloco. O modelo multiplicativo, a diferença entre os blocos 1 e 2 é uma percentagem fixa, independente do tratamento. Do mesmo modo, a diferença entre os tratamentos A e B é uma percentagem fixa, independentemente do bloco. O teste de Tukey para aditividade é empregado para vários objetivos, tais como auxiliar na decisão sobre a necessidade de transformação dos dados, sugerir a transformação mais conveniente e verificar

se a transformação feita foi eficiente em produzir aditividade. O teste está teoricamente relacionado com uma transformação matemática dos dados experimentais para a forma $Y = X^P$, onde X representa dados na escala original e Y representa os mesmos dados na escala transformada. O problema consiste em encontrar o valor da potência P tal que os efeitos sejam aditivos na escala transformada $Y = X^P$. Se, por exemplo, $2^P = 1$, isto representa a transformação dos dados em X . Se $P = -1$, os X são transformados em $1/X$, o que implica em analisar os recíprocos de X em vez de X . Quando $P = 0$ deve-se interpretar como uma transformação logarítmica porque a variável X^P se comporta como $\log X$ quando P é muito pequeno. O argumento matemático do teste se baseia no cálculo integral.” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 704).

TESTE DE ESFERICIDADE DE BARTLETT: Teste estatístico da significância geral de todas as correlações em uma matriz de correlação” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 682). “As medidas de Bartlett testam a hipótese nula de que a matriz de correlações original é uma matriz identidade. Para a análise de fatores funcionar, precisamos de relacionamentos entre variáveis, e se a matriz-R é uma matriz identidade, todos os coeficientes de correlação.” (FIELD, 2011, p. 58).

TESTE DE LEVENE: “É um teste paramétrico utilizado para investigar a igualdade da variância em dois ou mais grupos.” (ASSIS; SOUZA; DIAS, 2019, p. 675).

THINKING STYLES INVENTORY – REVISED II (TSI-R2): Instrumento de verificação dos Estilos Intelectuais na segunda versão revisada.

TRADUÇÃO E RETROTRADUÇÃO: “No que preconiza a International Test Commission - ITC (2010), estão descritas etapas para que se realize a adaptação de instrumentos para contextos diferentes, quais sejam, a tradução do instrumento para o contexto nacional, a retrotradução para a língua original, entre outros procedimentos, como a avaliação do instrumento pelo público-alvo, o estudo piloto e a análise da estabilidade da estrutura (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018 ,p.124).

VALIDADE: “A validade refere-se ao fato de um instrumento medir exatamente o que se propõe a medir. Ressalta-se que a validade não é uma característica do instrumento e deve ser determinada com relação a uma questão particular, uma vez que se refere a uma população definida.” (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017, p. 652).

VALIDADE DE CONTEÚDO: Em relação às evidências de validade baseadas no conteúdo, tem-se como objetivo a determinação da adequação dos itens elaborados teoricamente e dos fatores do atributo coberto pelo teste, incluindo análise por meio de juízes e análise semântica dos itens. (CRONBACH, 1996; PASQUALI, 2009).

VALIDADE PREDITIVA: Capacidade da medida de prever a ocorrência de um acontecimento futuro; é expressa pelo valor preditivo.

VALIDAÇÃO SEMÂNTICA: Processo que tem como objetivo verificar a compreensão dos itens por meio de juízes e pelo público-alvo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AERA (AMERICAM, E. R. A.), APA (AMERICAM, P. A.), NCME (NATIONAL, C. M. E) *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8, 2003. DOI 10.1590/S0102-37722003000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 set. 2020.
- ANASTASI, A. *Psychological testing*. 6th ed. New York: Macmillan; London: Collier Macmillan, 1988.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ALEXANDER, M. L.; HENRY, M. L. The effect of pitch and rhythm difficulty on high school string sight-reading performance. *String Research Journal*, v. 6, p. 71-85, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/194849921500600005>. Acesso em: 10 maio 2021.
- ALEXANDRE, N. M C; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 3061-3068, 2011.
- AMORIM, F. G. Avaliação em Música: a presença da avaliação da aprendizagem e do ensino de música nas publicações da ABEM e ANPPOM entre 2013 e 2017. In: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 14., 2018b, Salvador. *Anais...* Salvador: UCSAL; UFBA, 2018b. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/3021/1583>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- ANDRADE, M. A. J. de. Educação musical para adultos: representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes. 2016. **Dissertação** (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- ARAÚJO, N. de A. C. *Leitura à primeira vista na formação de pianistas profissionais*. 2019. 43 f. **Dissertação** (Mestrado em Musica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ARÔXA, R. A. M. *Leitura à primeira vista: perspectivas na formação do violonista*. 2013. 194 f. **Dissertação** (Mestrado) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes do Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- ARTHUR, P.; KHUU, S.; BLOM, D. Visual processing abilities associated with piano music sight-reading expertise. *Psychology of Music, Sydney*, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735620920370>. Acesso em: 11 maio 2021.
- ASSIS, J. P.; SOUSA, R. P.; DIAS, C. T. S. *Glossário de Estatística*. 1. ed. Mossoró, RN: Edufersa, 2019. v. 1. 901 p.

ASPAROUHOV, T.; MUTHÉN, B. Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 16, 397-438, 2009. DOI:10.1080/10705510903008204. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705510903008204>. Acesso em: 21 set. 2021.

BAPTISTA, Makilim Nunes et al. Evidência de validade entre o inventário de percepção de suporte familiar -IPSF e familiograma -FG. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. 2009, v. 22, n. 3 [Acessado 30 novembro 2021], pp. 466-473. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300018>>. Epub 09 Feb 2010. ISSN 1678-7153. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300018>.

BACA-RODRÍGUEZ, G.; GONZÁLEZ-MORENO, P. Lectura a Primera Vista en Clase Instrumental: Experiencias de Docentes y Estudiantes. *Artseduca*, v.29 n.29, Chihuahua 2021

BAGLEY, C; MALLICK, K. Field independence: cultural context and academic achievement: a commentary. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (1998), p. 581-587.

BAILER, C; TOMITCH; L.M. B.; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 24, p. 129-146, 2011.

BALKIS, M.; & ISIKER, B. G. The relationship between thinking styles and personality types. *International Journal of Social Behavior and Personality*, 33 (3). 283-294, 2005.

BANTON, L. J. The Role of Visual and Auditory Feedback during the Sight-Reading of Music. *Psychology of Music*, v. 23, p. 3-16, 1995.

BASSO, Ivanov; GAVA, José Estevam. Técnica e leitura violonística. Pelotas: ed. UFPEL, 2009.

BELL, A.; JONES, K. The impossibility of separating age, period and cohort effects. *Social Science and Medicine*, 93 p., 163-165, 2013.

BENEDICT, R. *Sight reading for classical guitar*. Van Nuys, CA: Alfred Music, 1985.

BERNARDO, A. B.; ZHANG, L. F.; CALLUENG, C. M. Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 149-163, 2002.

BETTS, S. L.; CASSIDY, J. W. Development of Harmonization and Sight-Reading Skills among University Class Piano Students. *Journal of Research in Music Education*, v. 48, p. 151-161, 2000.

BIGGS, J. B. Individual and group differences in study processes. *Br. J. Educ. Psychol.* 48: 266-279, 1978.

BIGGS, J. B. *Why and How Do Hong Kong Students Learn? Using the Learning*. Hong Kong: Hong Kong University, 1992.

BILICH, F.; SILVA, R.; RAMOS, P. Análise de flexibilidade em economia da informação: modelagem de equações estruturais. *JISTEM: Journal of Information Systems and Technology Management*, v. 3, n. 2, p. 93-121, 2006.

BOGO, D. Abordagens e finalidades da leitura à primeira vista no ensino do violão Tese. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

BOGUNOVIĆ, B. Sight-Reading Strategies and Personality Dimensions. In: PARNCUTT, R.; SATTMANN, S. (org.). *Proceedings of ICMPC15/ESCOM10*. Graz, Austria: Centre for Systematic Musicology, University of Graz, 2018, p. 85-90.

BORNE, L.; BELTRÁN, M. R. Evaluación em educación musical: tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. *Revista da ABEM*, Londrina, PR, v. 25, n. 38, p. 123-138, jan./jun. 2017.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia*, 22(53), 423-432, 2012.

BORTZ, G.; GERMANO, N. G.; COGO-MOREIRA, H. (Dis)agreement on Sight-Singing Assessment of Undergraduate Musicians. *Frontiers in Psychology*, v. 9, p. 1-9, 2018.

BOSACKI, S.; INNERD, W.; TOWSON, S. Field independence-dependence and self-esteem in preadolescents: does gender make a difference? *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 691-703, 1997.

BROPHY, T. S. *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*. v. 1. New York: Oxford University Press, 2019.

BROWN, Timothy A. *Confirmatory Factory Analysis for Applied Research*. The Guilford Press. New York, 2015.

BROWNE, M. W.. *An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis*. Multivariate Behavioral Research, 36, 111-150, 2001. DOI:10.1207/s15327906mbr3601_05. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3601_05. Acesso em: 21 set. 2021.

BROWNE, M. W.; CUDECK, R.; TATENENI, K.; MELS, G. *CEFA 3.04: Comprehensive Exploratory Factor Analysis*, 2010. Retrieved from. Disponível em: <https://psychology.osu.edu/dr-browne-software>. Acesso em: set. 2021.

BUCHER, Hannelore. Leitura à primeira vista: a ciência da conquista. 1. ed. Vitória: Edição da autora, 2009.

BULLARD, Alan. *Joining the Dots 1: a fresh approach to piano sight-reading*. London: ABRSM, 2010. 8v.

BULUS, M. İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 6 (1), 1-24, 2005.

BULUS, M. Assessment of thinking styles in the theory of mental self-government, academic achievement and student teachers' characteristics. *Eğitim ve Bilim*, 31 (139), 35-48, 2006.

BUTT, JOHN, *PLAYING WITH HISTORY: The Historical Approach to Musical Performance*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom 2004 p.265

BURROWS, J.; KUMAR, V. The Objective Ear: assessing the progress of a music task. *Smart Learning Environments*, v.5, n. 13, 2018.

CALAMARI, E.; PINI, M; PULEGGIO, A. Field dependence and verbalized strategies on the portable rod-and-frame test by depressed outpatients and normal controls. *Perceptual and Motor Skills*, 91 (3) (2000), p. 1221-1229.

CAMERON, B; DWYER, F. The effect of online gaming, cognition and feedback type in facilitating delayed achievement of different learning objectives. *Journal of Interactive Learning Research*, 16 (3) (2005), p. 243-258.

CAN, A. The effect of daily sight-reading studies of the guitar students on sight reading and guitar performance. *Educational Research and Reviews*, New York, v.14, 228-239, 2019.

CANO-GARCIA, F., HUGHES, E. H. Learning and thinking styles: an analysis of their relationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430, 2000.

CASPURRO, Helena. Audição e Audição: O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. In: *Revista da APEM: Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 2007. Disponível em: Acesso em 9 jun. 2020

CASSIDY, S. Learning styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444, 2004.

CASSIDY, S. Measurement and Assessment of Intellectual Styles. In: L. ZHANG, S. RAYNER; R. STERNBERG (ed.). *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, 1st ed. New York: Springer Publishing Company, 2012. p. 67-88.

CHAMORRO-PREMUZIC, T; FURNHAM, A. Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences* 44 (7 (2008), p. 1596-1603.

CHEN, G.-H.; ZHANG, L.-F. Mental health and thinking styles in Sternberg's theory: an explanatory study. *Psychological Reports*, 107(3), 784-794, 2010.

COFFIELD, F.; MOSELEY, D.; HALL, E.; ECCLESTONE, K. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*. UK: Learning Skills Research Centre, 2004a.

COSTA, M. C.; BARBOSA, J. F. Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. *Per Musi* (31),134-148, 2015.

COSTA JR., P. T.; MCCRAE, R. R. *NEO-PI-R professional manual*: Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.

CURRY, L. An organization of learning styles theory and constructs. ERIC Doc. 235:185, 1983.

CURRY, L. *Enabling lifelong learning at work and at school: What should we do if we meant it?* Keynote: Enabling Life Long Learning in Education, Training and Development, 11th Annual Conference of the European Learning Styles Network, June 12-14, Oslo, Norway, 2006.

CARA, M.; MOLIN, P. El rango ojo-mano durante la lectura a primera vista y la ejecución musical. *In: Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*, 1, 2010, Santiago. *Anais...* Santiago: CIIE, 2010. p. 1-9.

CASPURRO, H. A improvisação como processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM)*, v. 103, p. 1-4, 1999.

CHAPON, M. Le déchiffage ou comment redonner sens à la lecture de la partition. *CEFEDDEM Rhône-Alpes, Promotion*, v. 2000, 1998. Disponível em: <http://www.cefedem-aura.org/recherche/publications/memoire/le-dechiffage-ou-comment-redonner-sens-la-lecture-de-la-partition>. Acesso em: 10 maio 2021.

CHEN, F. *et al.* Criteria-referenced formative assessment in the arts. *Educational Assessment*, v. 29, p. 297-314, 2017.

COFFMAN, D. D. Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, v. 38, p. 187-196, 1990.

COSTA, C.; BARBOSA, J. *Avaliação na Música: questões e dificuldades*. 2010. Tese (Curso de Formação Complementar em Orientação Educativa) – Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe, 2010.

COSTA, J. F. *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. 2011. 277f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

COSTA, M. C.; BARBOSA, J. F. Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. *Per Musi*, n. 31, p. 134-148, 2015.

CRIDER, P. A. Sight-reading: Is it a lost art? *Instrumentalist*, v. 43, n. 10, p. 29-35, 1989.

CRONBACH, L. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DEL BEN, L. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. *In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-40.

DODGSON, S.; QUINE, H. *Progressive sight reading for guitarists*. London: Ricordi, 1975.

DOS REIS, LUIZ NÉRI P. P. Piano em grupo: desenvolvimento das habilidades funcionais através de melodias folclóricas brasileiras. 2017. 231 p. Tese - Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2017.

DUFOUR, J-M.; DAGENAIS, Marcel G. Durbin-Watson tests for serial correlation in regressions with missing observations. *Journal of Econometrics*, v. 27, n. 3, p. 371-381, 1985.

EMIR, S. *Prediction power of thinking styles on learning strategies of teacher candidates*. Paper presented at the Fourth Balkan Congress: Education, The Balkans, Europe, Stara Zagora, Bulgaria, 2007.

EMIR, S. Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 77-93, 2011.

EMIR, S. Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih Sample). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 337-347, 2013.

ELLIOTT, C. A. the relationships among instrumental sight-reading ability and seven selected predictor variables. *Journal of Research in Music Education*, v. 30, p. 5-14, 1982.

ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (org.). *The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*. New York: Oxford University Press, 2019a.

FAN, J. The Role of Thinking Styles in Career Decision-making Self-efficacy among University Students. *Thinking Skills and Creativity*, v. 20, 2016. DOI 10.1016/j.tsc.2016.03.001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187116300098>. Acesso em: 16 set. 2020.

FAN, J.; ZHANG, L.; HONG; Y. The malleability of thinking styles over one year, *Educational Psychology*, 2019.

FAN, W. Academic Achievement and Intellectual Styles. In: *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, 1st ed. New York: Springer Publishing Company, 2012. p. 233-250

FAN, W. An experimental comparison of the flexibility in the use of thinking styles in traditional and hypermedia learning environments. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 224-233, 2013.

FAN, W.; ZHANG, L. Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal of Psychology*, 138(4), 351-370, 2004.

FAN, W.; ZHANG, L. The role of learning environments in thinking styles. *Educational Psychology*, 34, 252-268, 2013. DOI 10.1080/01443410.2013.817538. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410.2013.817538#>. Acesso em: 21 set. 2021.

FAN, W.; ZHANG, L. The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, 32, 204-211, 2014. DOI 10.1016/j.lindif.2014.03.004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608014000508?via%3Dihub> . Acesso em: 21 set. 2021.

FAN, W.; ZHANG, L.; CHEN, C. Thinking styles: Distinct from personality? *Personality and Individual Differences*, 125, 50-55, 2018. DOI 10.1016/j.paid.2017.12.026. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886917307407?via%3Dihub>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FER, S. Validity and reliability of the Thinking Styles Inventory/ Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *EDAM Egitim Danismanligi Ve Arastirmalari Merkezi*, 5 (1), 33-67, 2005.

FERREIRA, P. D. O princípio da parcimônia. In: *Semioblog Humanitas*, 19 out. 2010. Disponível em: <http://www.semioblog.website/2010/10/o-principio-da-parcimonias.html?m=0>. Acesso em: 13 set. 2020.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de Pearson (r). *Revista Política Hoje*, Recife, v. 18, n. 1, p. 115-146, 2009.

FIELD, A. *Descobrendo a Estatística Utilizando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FINE, P.; BERRY, A.; ROSNER, B. The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability. *Psychology of Music*, v. 34, n. 4, p. 431-447, 2006.

FINK, D.; GARNER, S. Wisdom in Student Assignments: Its Operationalization and Manifestation. *Proceedings of the Informing Science & IT Education Conference (In site)*, 2008. DOI 10.28945/3222. Disponível em: <https://www.informingscience.org/Publications/3222>. Acesso em: 16 set. 2020.

FIREMAN, M. C. *Leitura musical à primeira vista no violão: a influência da organização do material de estudo*. 2010. 224 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FIREMAN, M. C. O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *Musifal*, v. 1, n. 1, p. 32-38, 2012.

FISHER, N. M. MBTI type and writing-across-the-curriculum. *Journal of Psychological Type*, 28 (1994), p. 43-47.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FJELL, A. M.; WALHOVD, K. B. Life-span changes in P3a. *Psychophysiology*, 41, 575-83, 2004. DOI 10.1111/j.1469-8986.2004.00177.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-8986.2004.00177.x>. Acesso em: 16 set. 2020.

FJELL, A. M.; WALHOVD, K. B. Thinking styles in relation to personality traits: An investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO-PI-R. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 (4), 293-300, 2004b.

FURLAN, L. P. *Aprendizagem da Lecto-Escrita Musical ao Piano: Um Diálogo com a Psicogênese da Língua Escrita*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

FURNHAM, A. Intelligence and intellectual styles. In: ZHANG, L.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. (ed.), *Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer Publishing Co., 2012. p. 173-192.

FURNHAM, A.; CHRISTOPHER, A. N.; GARWOOD, J.; MARTIN, G. N. Approaches to learning and the acquisition of general knowledge. *Personality and Individual Differences*, 43 (6) (2007), p. 1563-1571.

GABRIELSSON, A. The Performance of Music. In: DEUTSCH, D. (org.) *The Psychology of Music*. 2. ed. San Diego (California): Academic Press, 1999. p. 501-602.

GABRIELSSON, A. Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, v. 31, n. 3, p. 221-272, 2003.

GALLO, D. J. Formative assessment practices and children's singing accuracy: A mixed methods inquiry. *International Journal of Music Education*, v. 37, n. 4, p. 593-607. 2019.

GIJBELS, D.; SEGERS, M.; STRUYF, E. Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36, 431-443, 2008.

GOMES; C. M. A. A estrutura fatorial do inventário de características da personalidade. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 2, p. 209-220, 2012.

GOMES, S. M. *A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná*. 2016. Tese – Instituto de Artes do Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2016.

GONÇALVES, A. *A disciplina de leitura musical à primeira vista em cursos de graduação em música do Sul do Brasil: um estudo com base na teoria social cognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem*. 176 f. Tese – Curso de Doutorado em Música, Deartes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

GOOLSBY, T. W. Eye movement in music reading: Effects of reading ability, notational complexity, and encounters, *Music Perception*, v. 12, n. 1, p. 77-96, 1994a.

GOOLSBY, T. W. Profiles of processing: Eye movements during sight reading. *Music Perception*, v. 12, n. 1, p. 97-123, 1994b.

GORDON, C.; DEBUS, R. Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511, 2002.

GORDON, E. E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GREGORC, A. F. Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educ. Leadersh*, 36: 234-236, 1979.

GRIER, J. Musical Notation in the West. University of Western Ontario Cambridge University Press. Cambridge, 2021. p.270

GRIGORENKO, E. L. What is so stylish about styles? comments on the genetic etiology of intellectual styles. In: ZHANG, L.; STERNBERG R. J. (ed.). *Perspectives on the nature of intellectual styles*. New York: Springer Publishing Co., 2009. p. 233-251.

GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. Thinking styles. In: SAKLOFSKE, D.; ZEIDNER, M. (ed.). *International handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum, 1995. p. 205-229.

GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63 (3), 295-312, 1997.

GROVE. Dicionário Grove de Música; Edição Concisa: Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1994.

GROVES, M. Problem-based learning and learning approach: Is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10, 315-326, 2005.

GRUHN, W.; RAUSCHER, F. H. *Neurosciences in music pedagogy*, 2007.

GUDMUNDSDOTTIR, H. R. Advances in music-reading research. *Music Education Research*, v. 12, n. 4, p. 331-338, dec. 2010.

GUILFORD, J. P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.

GUIMARÃES, M. B. *Aspectos da importância do signo escolhido pelo compositor na interpretação pianística*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

HAIR JR, J. F. *et al. Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

HAKIM, G. S. La lectura musical: procesos perceptivos, motores y cognitivos y sus vínculos con las estrategias de agrupación de la información escrita. *CALLE14: Revista de investigación en el campo del arte*, v. 1, n. 1, p. 141-149, 2007.

HALLAM, S. The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

HALLAM, S. The Influence of Assessment on Learning and Teaching: using assessment to enhance learning. In: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (org.). *The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*. New York: Oxford University Press, 2019, p. 167-185.

HARDY, D. Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance. In: *Piano Pedagogy Forum*, v. 1, n. 2, 1998. Disponível em: <http://sightreadingmastery.com/dianne->

hardy-teaching-sight-reading-at-the-piano/home.htm#Table%20of%20Contents. Acesso em: 10 maio 2021.

HARRIS, P. Improve Your Sight-Reading. Grade 1: Piano. London: [s.n.], 2013. 9v.

HATTORI, M.; ZHANG, G.; PREACHER, K. J. Multiple Local Solutions and Geomin Rotation, *Multivariate Behavioral Research*, 52:6, 720-731, 2017. DOI: 10.1080/00273171.2017.1361312. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00273171.2017.1361312?journalCode=hmbr20>. Acesso em: 21 set. 2021.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. Apresentação. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

HIGGINS, P.; ZHANG, L. F. *Malleability and value of thinking styles in the workplace*. Unpublished manuscript, 2009.

HITE, C. E. Expository content area texts, cognitive style and gender: their effects on reading comprehension. *Reading Research and Instruction*, 43(4), 2004, p. 41-74.

HODGES, D. A. The acquisition of music-reading skills. In: COLWELL, R. (org.). *Handbook of research in music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992.

HORA, H.; TORRES, G.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, v. 11, 2010.

HUNT, O. *Musicianship e sight reading for guitarists*. London: Musical New Services Ltd., 1977.

ILARI, B. S. (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (org.). *Mentes em música*. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

INÁCIO, F. F. *Memória, estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem: estudando os transtornos do neurodesenvolvimento em alunos do ensino fundamental e percepção de seus professores*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016.

THE EIGHTH INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF ASSESSMENT IN MUSIC EDUCATION. *Assessment in Music Education: Theory, Practice, and Policy*, The Eighth International Symposium of Assessment in Music Education. 2021. Disponível em: <https://reg.conferences.dce.ufl.edu/ISAME>. Acesso em: 27 fev. 2021.

INTERNATIONAL TEST COMMISSION [ITC]. *International Test Commission guidelines for translating and adapting tests*, 2010. Disponível em: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2014/PSY494P122/46972918/12.CourseOnOff.ResPsychAssess_Spring2014.I_Session12.Part1.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

JÖRESKOG, K. G. A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34, 183-202, 1969.

JØRGENSEN, H. Strategies for Individual Performance. In: WILLIAMON, A. (org.). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Nova York: Oxford University Press, 2004. p. 85-103.

JOURDAIN, R. *Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa Imaginação*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva. 1998.

KAGAN, J.; ROSMAN B. L.; DAY, D.; ALBERT, J.; PHILIPS, W. Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78 [1, Whole No. 578] Kirton Adaption-Innovation Inventory. *Psychol. Rep.* 74(3): 1008-1010, 1964.

KAISER, H. An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, Psychometric Society, Asheville, NC, July, 1974.

KARPINSKI, G. S. Sight-reading. In: KARPINSKI, G. S. (org.). *Aural skills acquisition*. New York: Oxford University Press, 2000. cap. 7, p. 158-193.

KEILMANN, W. *Introduction to sight -reading: at the piano or other keyboard instrument*. Frankfurt: Henry Litolff - Peter's, 1972.

KEILMANN, W. *Ich spiele vom Blatt II: Schule des prima-vista-spiels fur Klavier um andere Tasteninstrumente*. Frankfurt: Henry Litolff - Peter's, 1975.

KEMBER, John. *More piano sight-reading: additional material for piano solo and duet*. London: Schott, 2010. 4v.

KLICKSTEIN, G. *The musician's way: a guide to practice, performance, and wellness*. Londres: Oxford University Press, 2009.

KLINE, R. B. *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications, 2015.

KUEHN, F. M. C. A teoria da reprodução musical de Theodor Adorno e o legado da tradição vienense: uma introdução. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p.191, 2010. Disponível em: http://web02.unirio.br/sophia_web/index.php?codigo_sophia=64866>. Acesso em: 26 mar. 2022.

LOERCH, L. The association of eye movements and performance accuracy in a novel sight-reading task. *Journal of eye movement research*. v.n. 14(4):5, Rockville Pike, 2021.

KIM, Y.; SONG, M.; ATKINS, R. What is your thought process during sight-reading? Advanced sight-readers' strategies across different tonal environments. *Psychology of Music*. v.49 n.5, Seoul, 2020.

KOGAN, N. A stylistic perspective on metaphor and aesthetic sensitivity in children T. In: GLOBERSON, T.; ZELNIKER, T. (ed.). *Cognitive style and cognitive development*. v. 3. Norwood, N. J.: Ablex, 1989. p. 192-213.

KOPIEZ, R.; LEE, J. I. Towards a dynamic model of skills involved in sight-reading music. *Music Education Research*, v. 8, n. 1, p. 97-120, 2006.

KOPIEZ, R.; LEE, J. I. Towards a general model of skills involved in sight-reading music. *Music Education Research*, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

KUHN, T. L., Effect of Notational Values, Age, and Example Length on Tempo Performance Accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 23(3), p.203–210, 2010. <https://doi.org/10.2307/3344645>

KWANG, N. A.; RODRIGUES, D. A Big-Five personality profile of the adapter and innovator. *The Journal of Creative Behavior*, 36(4), 254-268, 2002.

JOHNSON, J; KANE, K. Developmental and task factors in LOGO programming. *Journal of Educational Computing Research*, 8 (2) (1992), p. 229-253.

LAST, J. *The young pianist: an approach for teachers and students*. New York: Oxford University, 1981.

LAU, C.-H. *Thinking styles, motivational orientation, and academic achievements in learning physics among Hong Kong secondary school students* (Unpublished doctoral dissertation) – The University of Hong Kong, Hong Kong, 2014.

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

LEHMANN, A. C.; ERICSSON, K. A.; TAYLOR, J. Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying. *Psychomusicology*, v. 12, p. 182-195, 1993.

LEHMANN, A. C.; KOPIEZ, R. Sight-Reading. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (org.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, 2009, p. 344-351.

LEHMANN, A. C.; MCARTHUR, V. Sight-Reading. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (org.). *The Science e Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press, 2002, p. 135-150.

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

LÉON, D. A. D. *Análise Fatorial Confirmatória através dos Softwares R e Mplus*. 2011. 97 p. Monografia (Bacharelado em Estatística) – Instituto de Matemática, Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31630/000784196.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

LESTER, J. Notated and Heard Meter. *Perspectives of New Music*, v. 24, n. 2, p. 116-128, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/833216?seq=1>. Acesso em: 11 maio 2021.

LEVY, A. *Jazz guitar sight-reading*. Los Angeles: Alfred Music Publishing, 1997.

LEWANDOWSKA, O.; SCHMUCKLER, M. Tonal and textural influences on musical sight-reading. *Psychological Research*, v. 84, p. 1-26, 2019.

LIM, Y. *et al.* Eye-Hand Span is not an Indicator of but a Strategy for Proficient Sight-Reading in Piano Performance. *Scientific Reports*, v. 9, 2019. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-019-54364-y#citeas>. Acesso em: 10 maio 2021.

LIMA, S. R. A. de. *Ensino, Música e Interdisciplinaridade*. Goiânia: Vieira, 2009.

LOO, R. Evaluating change and stability in learning style scores. *Educational Psychology*, 17, 95-100, 1997.

LÓPEZ-VILLALOBOS, J. A.; PINTADO, I. S.; SÁNCHEZ-MATEOS, J. D.; RODRÍGUEZ, J. M. M.; AZÓN, M.I.S.; SANZ, F. R. Attention deficit hyperactivity disorder: development of reflexive-impulse, reflexive-rigid and field dependence-independence cognitive styles. *Revista de Psiquiatria Infanto-Juvenil*, 20 (4) (2003), p. 166-175.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. *Revista Orfeu*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 134-155, jan./jun. 2016.

MACKENZIE, C. L., *et al.* The effect of tonal structure on rhythm in piano performance. *Music Perception*, v. 4, p. 215-222, 1986.

MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. *In: Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 43-99.

MANDELMAN, S.; GRIGORENKO, E. The Etiology of Intellectual Styles: Contributions from Intelligence and Personality. *In: Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer Publishing Company: 2012. p. 89-112.

MARQUES, C.A. A abordagem da leitura musical à primeira vista na perspectiva da experiência ótima – flow. Tese, Unirio Tese. Rio de Janeiro, 2020.

MARQUES, C.A. Leitura musical à primeira vista: compreendendo o processo cognitivo e criando estratégias para a aprendizagem. ANAIS, VI SIMPOM v.6, p.850-858, Rio de Janeiro, 2020.

MARQUES, V. C. *Análise dos desvios de leitura: o que ela pode revelar sobre estratégias de leitura à primeira vista ao piano*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MAYDWELL, F. *Sight reading skills: a pianist's guide for learning to read music accurately and expressively*. North Perth: New Arts Press of Perth, 2003.

MCARTHUR, V. The lost arts of technique and sight-reading. *Piano pedagogy forum*, v. 4, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.music.sc.edu/ea/keyboards/ppf/4.2/4.2.PPFe.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MCPHERSON, G. E. Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, n. 3, p. 217-231, 1994.

MEINZ, E. J.; HAMBRICK, D. Z. Deliberate Practice Is Necessary but Not Sufficient to Explain Individual Differences in Piano Sight-Reading Skill: The Role of Working Memory Capacity. *Psychological Science*, v. 21, n. 7, p. 914-919. 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797610373933>. Acesso em: 11 maio 2021.

MENEZES, M. *Avaliação em Música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador*. 2010. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MESSER, S. B. Reflection-impulsivity: a review. *Psychological Bulletin*, 83 (6), p. 1026-1052, 1976.

MESSICK, S. The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19, 59-74, 1984.

MESSICK, S. The matter of style: manifestations of personality in cognition, learning and teaching. *Educational Psychologist*, 29, 121-136, 1994.

MILLER, A. Cognitive styles: An integrated model. *Educational Psychology*, 7(4): 251-268, 1987.

MISHRA, J. Factors related to sight-reading accuracy: a meta-analysis. *Journal of Research in Music Education*, v. 61, p. 452-465, 2014a.

MISHRA, J. Improving sight-reading accuracy: a meta-analysis. *Psychology of Music*, v. 42, p. 131-156, 2014b.

MISHRA, J. Rhythmic and melodic sight-reading interventions: two meta-analyses. *Psychology of Music*, v. 44, n. 5, p. 1082-1094, 2016.

MOREIRA, A. E. C. O papel docente na seleção das estratégias de ensino. In: Semana da Educação, 16, e Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação, 6, 2015, Londrina, PR, *Anais eletrônicos...* Londrina, PR: UEL, 2015. p. 497-508. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/O%20PAPEL%20DOCENTE%20NA%20SELECAO%20DAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

MUKAKA, M. M. Statistics Corner: A guide to appropriate use of Correlation coefficient in medical research. *Malawai Medical Journal*, PMC 3576830. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23638278/>. Acesso em: set. 2021.

MUNIZ, P. L. B. *Leitura à primeira vista ao piano: aplicação de estratégias básicas de aprendizagem*. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O.. *Mplus user's guide* (8th ed.). Los Angeles, 2017.

MYERS, D. E. Musical self-efficacy among older adults and elementary education majors in sequential music learning programs. *Southeastern Journal of Music Education*, v. 2, p. 195-202, 2019.

MYERS, I. B. *The Myers-Briggs Type Indicator: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1962.

MYERS, I. B.; MCCAULLEY, M. H. *A guide to the development and use of the Myers Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1985.

MYERS, I. B.; MCCAULLEY, M. H. *A guide to the development and use of the Myers Briggs Type Indicator*. 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988a.

MYERS, I. B.; MCCAULLEY, M. H. *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1988b.

NACHMIAS, R.; SHANY, N. Learning in virtual courses and its relationship to thinking styles. *Journal of Educational Computing Research*, 27 (3), 315-329, 2002.

NISPEL, A. *Guitar reading rosette: a key to mastering essential scales and apreggios*. USA: Paidia Academic Press, 2002.

NORONHA, A. P. P.; PINTO, L. P.; OTTATI, F.. Análise fatorial confirmatória da Escala de Aconselhamento Profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 62-71, 2016.

OLIVEIRA, K. L. *et al.* Estilos de Aprendizagem e Condições de Estudo de Alunos de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, v. 7, n. 1, p. 31-39, 2016.

OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. M.; SANTOS, A. A. A. Tradução, adaptação e evidências de validade Thinking Styles Inventory revised II (TSI-R2) no Brasil. *Avaliação Psicológica*, v. 17, n. 1, p. 121-130, 2018.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; INACIO, A. M. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 9, p. 73-89, 2018.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; SCACCHETTI, F. A. P. Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 20, n. 1, p. 127-136, abr. 2016.

OLIVEIRA, K. L.; TRASSI, A. P.; INÁCIO, A. L. M.; SANTOS, A. A. A.. Estilos de Aprendizagem e Condições de Estudo de Alunos de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(1), 31-39, 2016.

OLIVEIRA, K. L.; TRASSI, A.; SANTOS, A. A. A. Estilos intelectuais: revisitando e atualizando conceitos. In: MARTINELLI, S. C.; FERNANDEZ, D. C. (org.). *Aprendizagem escolar na contemporaneidade*. Curitiba: Juruá, 2017. p. 64-77.

ORZOLEK, D. C. Research-to-Resource: self-assessment and reflection and music educators. *Update*, v. 36, n. 3, p. 47-50. 2018.

PACE, R. *Sight-Reading and musical Literacy*. The Essentials of Keyboard Pedagogy: A Series of 10 Monographs on Basic Elements of Piano Instruction. Chatham, NY: Lee Roberts Music, 1999.

PAIVA, S. di; RAY, S. O pianista co-repetidor de grupos corais: estratégias para a leitura à primeira vista. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 16, 2006, Brasília, *Anais*. Brasília: UNB, 2006, p. 1063-1069.

PALMER, C.; MEYER, R.K. *Conceptual and motor learning in music performance*. New York: Psychology Press, 2000.

PARNCUTT, R. *et al.* An ergonomic model of keyboard fingering for melodic fragments. *Music Perception*, v. 14, n. 4, p. 341-382, 1997. Disponível em: <https://online.ucpress.edu/mp/article-abstract/14/4/341/61993/An-Ergonomic-Model-of-Keyboard-Fingering-for?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 11 maio 2021.

PARK, S. K.; PARK, K. H; CHOE, H. S. The Relationship Between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea. *Journal of Secondary Gifted Education*. 2005;16(2-3):87-97. doi:10.4219/jsge-2005-475. Disponível em: <https://doi.org/10.4219/jsge-2005-475>. Acesso em: 21 set. 2021.

PASQUALLI, L. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM & IBAPP, 1999.

PASQUALLI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PASQUALI, L. *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2010.

PASTORINI, E.V.S. P. *Leitura musical à primeira vista no violão: um estudo com alunos de graduação*. 2016. 177f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PEDROSO-LIMA, M.; MAGALHÃES, E.; SALGUEIRA, A.; GONZALEZ, A.; COSTA, J. J.; COSTA, M. J.; COSTA, P. A versão portuguesa do NEO-FFI: Caracterização em função da idade, gênero e escolaridade. *Psicologia*, 28(2), 01-10, 2014.

PENTTINEN, M.; HUOVINEN, E. The early development of sight-reading skills in adulthood: a study of eye movements. *Journal of Research in Music Education*, v. 59, p. 196-220, 2011.

- PENTTINEN, M.; HUOVINEN, E.; YLITALO, A. Silent sight-reading: amateur musician's visual processing and descriptive skill. *Musicae Scientiae*, n. 17, v. 2, p. 198-216, 2013.
- PERRA, J; POULIN-CHARRONNAT, BÉNÉDICTE; B. T; DRAI-ZERBIB, V. Review on Eye-Hand Span in Sight-Reading of Music. *Journal of Eye Movement Research*. V.14 n.4 Bern, 2021.
- PHAN, H. P. An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: a pathanalysis approach. *Educational Psychology*, 27(6), 789-806, 2007.
- PIKE, P. D. Score perception and performance at the piano: an evaluation of the effectiveness of cognitive chunking strategies and motor skill development among beginning group piano music majors. *Problems in Music Pedagogy*, v. 8, p. 41-47, 2011.
- PIKE, P. D. Sight-reading strategies: for the beginning and intermediate piano student a fresh look at a familiar topic. *The American Music Teacher*, v. 61, p. 23-28,3, 2012.
- PIKE, P. D.; CARTER, R. Employing cognitive chunking techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group-piano students. *International Journal of Music Education*, v. 28, p. 231-246, 2010.
- PIKE, P. D.; SHOEMAKER, K. The effect of distance learning on acquisition of piano sight-reading skills. *Journal of Music, Technology and Education*, v. 6, p. 147-162, 2013.
- PINTO, Henrique. *Violão: um olhar pedagógico*. São Paulo: Ricordi, 2005.
- PRIMI, R.; MUNIZ, J.; NUNES, C. H. S. S. Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. In: HUTZ, C. S. (ed.). *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 243-265.
- RAYNER, S. Researching style: epistemology, paradigm shifts and research interest groups. *Learning and Individual Differences*. 21 (2), 255-262, 2011.
- RAZAVI, T. *Self-report measures: An overview of concerns and limitations of questionnaire use in occupational stress research*. Southampton, UK: University of Southampton. 2001. 23 p. (Discussion Papers in Accounting and Management Science, 01-175). Disponível em: <http://eprints.soton.ac.uk/35712>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- REINOSO, Ana Paula T. O ensino de piano em grupo em universidades brasileiras. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- REPPOLD, C. T., Gurgel, G. L.; HUTZ, C. S.. O processo de construção de escalas psicométricas. *Avaliação em psicologia*, 13(2), 2014.
- RIDING, R. J. On the nature of cognitive style. *Educational Psychology*, 17 (1&2) (1997), p. 29-49.
- RIDING, R. J.; CHEEMA, I. Cognitive styles – An overview and integration. *Educ. Psychol.* 11(3 & 4): 193-215, 1991.

RIGING, R. J.; RAYNER, S. G. *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton, 1998.

RILEY, Malcolm; TERRY, Paul. *Sight-Reading Success: Piano Grade 1*. London: Rhine Gold education, 2012. 5v.

RISARTO, M. E. *A leitura à primeira vista e o ensino de piano*. 177f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010a.

RISARTO, M. E.; LIMA, S. R. A. Capacidades cognitivas e habilidades envolvidas no processo de leitura à primeira vista ao piano. *Música em Perspectiva*, v. 3, p. 87-110, 2010b.

ROBERTS, B. W.; WOOD, D.; CASPI, A.. The development of personality traits in adulthood. In: JOHN, O. P.; ROBINS, R. W.; PERVIN, L. A. (ed.). *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., p. 375-398). New York, London: The Guilford Press, 2008.

ROBERTS, H. *Howard Roberts guitar manual sight reading*. Playback, 1972.

ROCHA, A. F. *Leitura musical à primeira vista com organistas: um estudo com a execução de trechos homofônico e polifônico*. 81f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROCHA, José Leandro S. *Aprendizagem criativa de piano em grupo*. São Paulo: Blucher, 2016.

ROMERA, D. M. Sternberg-Wagner thinking styles: A research tool in social science didactics. *Journal of Technology and Science Education*. 8. 398. 10.3926/jotse.422, 2018.

RONKAINEN, S.; KUUSI, T. The keyboard as a part of visual, auditory, and kinesthetic processing in sight-reading at the piano. In: *ESCOM 2009: 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Finland: Jyväskylä, 2009.

ROSEMAN, S.; ALTENMÜLLER, E.; FAHLE, M. The art of sight-reading: influence of practice, playing tempo, complexity and cognitive skills on the eye-hand span in pianists. *Psychol. Music*, v. 44, p. 658-673, 2016.

RUBINSTEIN, B. *The pianist's approach to sight-reading and memorizing*. New York: Carl Fischer, 1950.

RUSSELL, C. Effects of Pitch and Rhythm Priming Tasks on Accuracy and Fluency During Sight-Reading. *Journal of Research in Music Education*, v. 67, n. 3, p. 252-269, 2019.

SADLER-SMITH, E. A duplex model of cognitive style. In: ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. (ed.). *Perspectives on the nature of intellectual styles*. New York, NY: Springer Publishing Co., 2009. p. 3-28.

SAGRERAS, J. *Las primeras lecciones de guitarra*. Buenos Aires: Melos, 2010.

SAMPAIO, M. A. *As estratégias pedagógicas para a leitura à primeira vista ao piano Marcelo Almeida*. 2017. 238 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, R. L. Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras. 2013. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SASS, D. A., & SCHMITT, T. A. (2010). A comparative investigation of rotation criteria within exploratory factoranalysis. *Multivariate Behavioral Research*, 45, 73–103.
(15) (PDF) *Multiple Local Solutions and Geomin Rotation*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320073854_Multiple_Local_Solutions_and_Geomin_Rotation. Acesso em: 21 set.

SAXON, K. Teaching sight-reading: old saws and new tools for effective sight-reading skills. *Piano Pedagogy Forum*. v. 7, n. 1, jan. 2004. Disponível em: <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/ppf/7.1/7.1.PPFke.html>. Acesso em: 27 abr. 2011.

SAXON, K. The Science of Sight Reading. In: *The American Music Teacher*, 58(6), 22-50, June/July 2009.

SCHMITT, T. A. Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 304-321, 2011. doi:10.1177/0734282911406653. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0734282911406653>. Acesso em: 21 set. 2021.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, José Carvalho de Souza. Estilos de Aprendizagem um Estudo Comparativo, Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016

SCHMITT, T. A.; SASS, D. A. Rotation criteria and hypothesis testing for exploratory factor analysis: Implications for factor loadings and interfactor correlations. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 95-113, 2011. DOI: 10.1177/0013164410387348. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164410387348>. Acesso em: 21 set. 2021.

SCHOLLES, A. P. *The concise Oxford dictionary of music*. New York: Oxford University Press, 2020.

SERAFIM, Leandro Libardi; SERAFIM, Magali Fátima Bielski. O ensino coletivo de instrumentos de sopro na formação de licenciandos em música. *Revista Musifal*, Maceió, n. 4, p. 31-48, 2019.

SILVA, A. E. *Leitura à primeira vista na marimba: o reconhecimento de padrões musicais no caminho para a autonomia*. 269 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música, instrumento e percussão) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2020.

SILVA, J. A.E. *Leitura à primeira vista na marimba: o reconhecimento de padrões musicais no caminho para a autonomia*. Dissertação, Porto, 2020.

SISTO, F. F.; SANTOS, A. A. A.; MARTINS, R. M. M. *Estilos cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade*. *Psico-USF*, 8, 11-20, 2003.

SLOBODA, J. A. The eye-hand span-an approach to the study of sight reading. *Psychol. Music*, v. 2, p. 4-10, 1974.

SLOBODA, J. A. Visual perception of musical notation: registering pitch symbols in memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 28, p. 1-16, 1976.

SLOBODA, J. A. Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British Journal of Psychology*, v. 68, p. 117, 1977.

SLOBODA, J. A. Perception of contour in music reading. *Perception*, v. 7, p. 323, 1978.

SLOBODA, J. A. *Exploring the Musical Mind: Cognition, emotion, ability, function*. New York: Oxford University Press, 2005. SLOBODA, J. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina, PR: EDUEL, 2008.

SLOBODA, J. A. *et al.* Determinants of finger choice in piano sight-reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 24, p. 185-203, 1998.

SMITH, H. *Progressive Sight-Reading Exercises: Piano Technique*. Schirmer, 1986.

SNYDER, B. Memory for music. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M (org.). *The Oxford handbook of music psychology*. New York: Oxford University Press, 2009. p. 107-117.

SONG, Y. *An Investigation of the Relationships between Thinking Style, Participation in Classroom Dialogue and Learning Outcomes – A Study based in Mainland China*. 2018 (Doctoral thesis). DOI: <https://doi.org/10.17863/CAM.17558>. Disponível em: <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/270630>. Acesso em: 21 set. 2021.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde [online]*, 2017, v. 26, n. 3, p. 649-659. DOI: 10.5123/S1679-49742017000300022. Disponível em: http://revista.iec.gov.br/template_doi_ess.php?doi=10.5123/S1679-49742017000300649&scielo=S2237-96222017000300649. Acesso em: 16 set. 2020.

STAHL, S. A.; ERICKSON, L. G.; RAYMAN, M. C. Detection of inconsistencies by reflective and impulsive seventh-grade readers. *National Reading Conference Yearbook*, 35, 1986. p. 233-238.

STERNBERG, R. J. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31(4), 197-224, 1988.

STERNBERG, R. J. Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In: STERNBERG, R. J.; RUZGIS P. (ed.), *Personality and intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1994. p. 105-127

STERNBERG, R. J. *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press, 1997.

STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712, 1997.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. A capsule history of theory and research on styles. In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. F. (Ed.). *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 1-21.

STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. (ed.). *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking*. New York, NY, US: Springer Publishing Co. p. 89-107, 2011.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. *Thinking Styles Inventory*. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT., 1992.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. *Thinking Styles Inventory-Revised*. Unpublished test, Yale University, 2003.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. F. *Thinking styles inventory-revised II*. Bethesda: Tufts University, 2007.

STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. (ed.). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

STEVENS, K. *La lecture à vue en position: apprendre progressivement la lecture dans les positions plus élevées*. Québec: Les Productions D'OZ, 2006.

SÜNBÜL, A. M. Düşünme Stilleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 132, 25-42, 2004.

TAGLIARINO, B. *Guitar reading workbook: a basic course in music notation for players of all levels*. United Kingdom: Behemoth Publishers, 2007.

TAI, W-y. *The impact of teaching styles on students' learning styles and career interests*. 2012 (Unpublished doctoral dissertation) – The University of Hong Kong, Hong Kong, 2012.

TORRES, S. I.; BORTZ, G.; OLIVEIRA, K. L. de. Adaptação e validação semântica do Thinking Styles Inventory – revised ii (tsi-r2) para as licenciaturas em música no brasil. *Orfeu*, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2020. DOI: 10.5965/2525530405022020e0013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/18718>. Acesso em: 3 maio. 2022.

TOURINHO, C.; OLIVEIRA, A. Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHKE, L; SOUZA, G. (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna. 2003. p.13-28.

THOMPSON, S.; LEHMANN, A. C. In: WILLIAMON, A. (org.). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press, 2004.

THURSTONE, L. L. Multiple factor analysis. Chicago: University of Chicago Press, 1947.

TRASSI, A. P.; OLIVEIRA, K. L. Estilos intelectuais: revisitando e atualizando conceitos. In: MARTINELLI, S. C.; FERNANDES, D. C. *Aprendizagem escolar na contemporaneidade*. Curitiba: Juruá, 2017. p. 64-77.

VARMA, O. P.; THAKUR, M. Cognitive style and scholastic achievements. *Psycho-Lingua*, 22 (2), p. 81-92, 1992.

VERMUNT, J. D. *Learning styles and regulation of learning in higher education: Toward process-oriented instruction in autonomous thinking*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeilinger, 1992.

VIANNA, H. M. Validade de Construto em Testes Educacionais. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 8, p. 35-44, 1983.

WATERS, A. J.; TOWNSEND, E.; UNDERWOOD, G. Expertise in musical sight reading: a study of pianists. *British Journal of Psychology*, v. 89, p. 123-149, feb. 1998.

WATKINS, D. Incremental validity of thinking styles in predicting academic achievements: An experimental study in hypermedia learning environments. *Educational Psychology*, 30(5), 605-623, 2010.

WILLIAMON, A. *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford Press, 2004.

WILLIAMS, M. E. The effects of conceptual model provision and cognitive style on problem-solving performance of learners engaged in an exploratory learning environment. *Dissertation Abstracts International (Section A): Humanities and Social Sciences*, 62 (3A), p. 983, 2001.

WILSON, D. J.; MUNDY-CASTLE, A.; SIBANDA, P. Field differentiation and LOGO performance among Zimbabwean schoolgirls. *Journal of Social Psychology*, 130 (2), p. 277-279, 1990.

WILSON, K.; FOWLER, J. Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87-101, 2005.

WITKIN, H. A.; DYK, R. B.; FATERSON, H. F.; GOODENOUGH, D. R.; KARP, S. A. *Psychological Differentiation*. Wiley, New York, 1962.

WRISTEN, B. Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. *Update Applications of Research in Music Education*, v. 24, n. 1, p. 44-56, 2005.

WRISTEN, B.; EVANS, S.; STERGIOU, N. Sight-reading versus repertoire performance on the piano: a case study using high-speed motion analysis. *Medical Problems of Performing Artists*, v. 21, p. 10-16, 2006.

YATES, A. Multivariate exploratory data analysis: A perspective on exploratory factor analysis. Albany, NY: State University of New York Press, 1987.

YU, T. M. *Do teachers' interaction styles affect secondary school students' thinking styles and academic performance?* 2012 (Unpublished doctoral dissertation) – The University of Hong Kong, Hong Kong, 2012.

YUAN, W.; ZHANG, L.; FU, M. Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology*, 37(8), 1015-1025. DOI 10.1080/01443410.2017.1287343. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2017.1287343>. Acesso em: set. 2020.

ZACCARON, Rafael et al. Estudo piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de l2. *Revista do GELNE*, Natal, v. 20, n. 1, p. 30-41, 2018.

ZHE, T. Research on the Model of Music Sight-Singing Guidance System Based on Artificial Intelligence. *Complexity*. Ganzu, 1-11, 2021.

ZHANG, L. Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government. *The Journal of Psychology*, 133, 165-181, 1999.

ZHANG, L. Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20 (3), 271-284, 2000a.

ZHANG, L. Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire. *Pers. Individ. Diff.*, 29: 841-856, 2000b.

ZHANG, L. Thinking styles and personality types revisited. *Personality and Individual Differences*, 31 (6), 883-894, 2001a.

ZHANG, L. Approaches and thinking styles in teaching. *The Journal of Psychology*, 135 (5), 547-561, 2001b.

ZHANG, L. Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36 (2), 100-107, 2001c.

ZHANG, L. Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *The Journal of Psychology*, 135 (6), 621-637, 2001d.

ZHANG, L. Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits? *Personality and Individual Differences*, 33, 445-458, 2002a.

ZHANG, L. Thinking styles and the Big Five personality traits. *Educational Psychology*, 22 (1), 17-31, 2002b.

ZHANG, L. Are parents' and children's thinking styles related? *Psychological Reports*, 93, 617-630, 2003.

ZHANG, L. Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal of Psychology*, 138, 351-370, 2004.

ZHANG, L. Revisiting thinking styles' contributions to the knowledge and use of and attitudes towards computing and information technology. *Learning and Individual Differences*, 17, 17-24, 2007.

ZHANG, L. Thinking styles and emotions. *The Journal of Psychology*, 142 (5), p. 497-515, 2008.

ZHANG, L. Anxiety and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 47, 347-351, 2009.

ZHANG, L. Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. *Learning and Individual Differences*, 20, 593-603, 2010.

ZHANG, L. *The malleability of intellectual styles*. New York: Cambridge University Press, 2013.

ZHANG, L. *The malleability of intellectual styles*. Cambridge: Cambridge University, 2015.

ZHANG, L. *The value of intellectual styles*. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.

ZHANG, L.; CHENG, S. Validating the Thinking Styles Inventory-Revised II Among Chinese University Students with Hearing Impairment Trough Test Accommodations. *American Annals of the Deaf*, v.159, n. 1, p. 22-33, 2014.

ZHANG, L.; FAN, W. The theory of mental self-government grows up: Where has it led the field after 21 years? In: RAYNER, S.; COOLS, E. (Ed.). *Style differences in cognition, learning, and management* (p. 46-59). New York: Routledge, 2011.

ZHANG, L.; HE, Y. F. Do thinking styles matter in the use of and attitudes toward computing and information technology among Hong Kong university students? *Journal of Educational Computing Research*, 29, 471-293, 2003.

ZHANG, L.; HE, Y. F. Thinking styles and the Eriksonian stages. *Journal of Adult Development*, 18(1), 8-17, 2011.

ZHANG, L.; HIGGINS, P. The predictive power of socialization variables for thinking styles among adults in the workplace. *Learning and Individual Differences*, 18 (1), 11-18, 2008.

ZHANG, L.; HUANG, J. F. Thinking styles and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 15, 465-476, 2001.

ZHANG, L.; POSTIGLIONE, G. A. Thinking styles, self-esteem, and socio-economic status. *Personality and Individual Differences*, 31, 1333-1346, 2001.

ZHANG, L.; RAYNER, S.; STERNBERG, R. Intellectual Styles: Challenges, Milestones, and Agenda. In: L. ZHANG, S. RAYNER; R. STERNBERG (ed.). *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, 1st ed. New York: Springer Publishing Company, 2012. p. 1-20.

ZHANG, L.; SACHS, J. Assessing thinking styles in the theory of mental self-government: A Hong Kong validity study. *Psychol. Rep.* 81: 915-928, 1997.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research Journal*, 13, 41-62, 1998.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *J. Psychol.* 134(5): 469-489, 2000.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning. In: R. J. STERNBERG, L. F. Zhang (eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 197-226.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Thinking styles and teacher characteristics. *International Journal of Psychology*, 37(1), 3-12, 2002.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53, 2005.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. *The nature of intellectual styles*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. (ed.). *Perspectives on the nature of intellectual styles*. New York, NY: Springer Publishing Company, 2009a. p. 233-251.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Revisiting the value issue in intellectual styles. *Perspectives on the nature of intellectual styles*. 2009b. p. 63-85.

ZHANG, L., & Sternberg, R. J. (ed.). Culture and intellectual styles. In: ZHANG, L.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. (ed.) *Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer Publishing Co., 2012. p. 131-152.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. (ed.). *Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer Publishing Company, 2012.

ZHU, C. Students' and teachers' thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior. *The Journal of Educational Research*, 106(5), 399-407, 2013. DOI 10.1080/00220671.2012.736431. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2012.736431>. Acesso em: 13 ago. 2020.

ZHUKOV, K. Evaluating new approaches to teaching of sight-reading skills to advanced pianists. *Music Education Research*, v. 16, p. 70-87, 2014a.

ZHUKOV, K. Exploring advanced piano students' approaches to sight-reading. *International Journal of Music Education*, v. 32, p. 487-498, 2014b.

ZHUKOV, K. Experiential (informal/non-formal) practice does not improve sight-reading skills. *Musicae Scientiae*, v. 21, n. 4, p. 418-429, 2017.

APENDICE A - Inventário de Estilos Intelectuais-Revisado II/TSI-R2
Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F.
Tufts University, 2007

ESTE QUESTIONÁRIO É SOBRE OS DIFERENTES ESTÁGIOS E FORMAS QUE AS PESSOAS USAM PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS, EXECUTAR TAREFAS OU PROJETOS, E TOMAR DECISÕES.

Para responder este questionário, leia cada declaração cuidadosamente e decida quão bem ela se encaixa na maneira que você tipicamente age na escola, em casa, ou no trabalho. **Circule 1** se a declaração **não se encaixa de jeito nenhum**, isto é, você nunca age dessa forma. Para cada declaração, circule um dos 7 números ao lado do número do item correspondente em seu cartão de resposta. **Circule 7** se a declaração **se encaixa extremamente bem**, ou seja, você quase sempre age desta forma. Use os valores entre os extremos para indicar que as declarações se encaixam a você em graus variantes.

1=De jeito nenhum, 2=Não muito bem, 3=Um pouco, 4= Bem de alguma forma,

5=Bem, 6=Muito bem, 7=Extremamente bem

Não há, claro, respostas certas ou erradas. Por favor, leia cada declaração e circule o número na escala ao lado da declaração que melhor indica quão bem ela te descreve.

Por favor, proceda em seu próprio ritmo, mas não gaste muito tempo e uma só declaração.

1. Eu prefiro lidar com problemas que exijam que eu preste atenção a muitos detalhes.
2. Quando escrevo ou converso sobre ideias, prefiro focar em uma ideia de cada vez.
Quando toco ou estudo um repertório musical, prefiro focar em uma ideia de cada vez.
3. Quando começo uma tarefa, eu gosto de discutir junto com meus amigos e colegas.
Quando começo tocar uma música, eu gosto de discutir junto com meus amigos e colegas
4. Eu gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las.
Quando encontro um problema, eu uso minhas próprias ideias e estratégias para resolvê-lo.
5. Quando encontro uma música nova, eu uso minhas próprias ideias e estratégias para resolvê-la.
6. Ao discutir ou escrever sobre um assunto, eu acho que os detalhes e fatos são mais importantes que a ideia geral.
7. Eu tendo a prestar pouca atenção nos detalhes.
8. Eu gosto de descobrir como resolver um problema seguindo certas regras.
Eu gosto de descobrir como resolver uma música nova seguindo certas regras
9. Eu gosto de controlar todas as fases de uma tarefa, sem ter que consultar outras pessoas.
Eu gosto de controlar todas as fases do estudo da performance sem ter que consultar outras pessoas.
10. Eu gosto de brincar com minhas ideias e ver quão longe elas vão.

11. Sou cuidadoso (a) em usar uma forma/jeito adequado para resolver qualquer problema.
Sou cuidadoso (a) em usar uma forma/jeito adequado para resolver **qualquer música nova**
12. Eu gosto de atividades que eu posso fazer sem seguir modelos.
Eu gosto de **atividades musicais** que eu **posso estudar/executar** sem seguir modelos.
13. Prefiro seguir regras ou maneiras prontas de fazer as coisas.
Prefiro seguir **padrões** ou maneiras prontas de **executar uma obra musical**.
14. Eu gosto de problemas em que posso tentar minhas próprias formas de resolvê-los.
Eu gosto de **músicas novas** em que posso tentar minhas próprias formas de resolvê-los
15. Quando tento tomar uma decisão, eu confio em minha própria opinião sobre a situação.
Quando tento tomar uma decisão, eu confio em minha própria opinião **sobre a obra musical**
16. Eu posso facilmente mudar de uma tarefa para outra, porque todas elas parecem-me ser igualmente importantes.
17. Em uma atividade escolar, eu gosto de combinar as minhas próprias ideias com as dos outros.
Em uma **atividade musical escolar**, eu gosto de combinar as minhas próprias ideias com as dos outros.
18. Eu me importo mais com a ideia geral de uma tarefa que tenho que fazer do que sobre os detalhes da mesma.
Eu me importo mais com a ideia geral de uma **performance** que tenho que fazer do que sobre os detalhes da mesma.
19. Ao trabalhar em uma tarefa, eu posso ver como as partes se relacionam com o objetivo geral da tarefa.
Ao trabalhar em uma **performance**, eu posso ver como as partes se relacionam com o objetivo geral da **performance**.
20. Eu gosto de situações em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas.
Eu gosto de **obras musicais** em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes **de tocar as músicas**.
21. Ao trabalhar em uma tarefa, eu tendo a fazer todos os tipos de coisas, independentemente da importância delas para a atividade que será realizada.
Ao trabalhar em **uma performance**, eu tendo a fazer todos os tipos de coisas, independentemente da importância delas para a atividade que será realizada.
22. Quando eu estou no comando de alguma coisa, eu gosto de seguir modelos e ideias usadas no passado.
23. Eu gosto de verificar e avaliar diferentes pontos de vista.
24. Eu prefiro trabalhar em atividades que me permitem usar pequenos detalhes ao mesmo tempo.
25. Ao lidar com as dificuldades, eu consigo saber quais delas são mais importantes e o que fazer para enfrentá-las.

26. Eu gosto de situações em que posso seguir uma rotina definida.
Eu gosto de **obras musicais** em que eu posso seguir **padrões definidos**.
27. Ao discutir ou escrever sobre um tema, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas.
Ao discutir ou escrever **sobre um estilo/gênero musical**, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas
28. Eu gosto de tarefas e problemas que possuem regras fixas a serem seguidas, a fim de concluí-las.
29. Prefiro trabalhar em um projeto ou tarefa que é aceitável e aprovado pelos meus colegas.
30. Quando há várias coisas importantes para fazer, eu faço primeiro para as pessoas mais importantes para mim e para os meus colegas.
31. Eu gosto de atividades que tenham uma organização, plano de realização e objetivos claros.
32. Ao trabalhar em uma tarefa, eu gosto de começar com minhas próprias ideias.
Ao trabalhar em **uma performance**, eu gosto de começar com minhas próprias ideias.
33. Quando há muitas coisas a fazer, eu tenho uma noção clara da ordem na qual fazê-las.
Quando há **muitas músicas para estudar**, eu tenho uma noção clara da ordem na qual fazê-las.
34. Eu gosto de participar de atividades em que posso interagir com outras pessoas como parte de uma equipe.
Eu gosto de participar de **atividades musicais** em que posso interagir com outras pessoas como parte de uma equipe.
35. Eu tendo a enfrentar vários problemas ao mesmo tempo, porque eles são muitas vezes igualmente urgentes.
Eu tendo a enfrentar **várias músicas novas ao mesmo tempo**, porque elas são muitas vezes igualmente urgentes.
.
36. Quando me deparo com um problema, gosto de resolver de uma forma que eu já sei.
Quando me deparo **com uma música nova** gosto de resolver de uma forma que eu já sei.
37. Eu gosto de trabalhar sozinho em uma tarefa ou um problema.
Eu gosto de trabalhar sozinho **em uma performance ou uma música nova**.
38. Eu tendo a enfatizar a ideia geral das questões ou o efeito global de uma tarefa.
39. Eu gosto de seguir regras definidas ou direções quando resolvo um problema ou faço uma tarefa.
Eu gosto de seguir **padrões** ou direções quando resolvo uma **música nova** ou **faço uma performance**
40. Eu tendo a dar atenção igual a todas as tarefas na qual estou envolvido.
Eu tendo a dar atenção a todas **as performances** na qual estou envolvido

- Quando trabalho numa atividade, eu gosto de dividir ideias e receber sugestões de outras pessoas.
41. Quando trabalho numa **atividade musical** eu gosto de dividir ideias e receber sugestões de outras pessoas.
42. Eu gosto de atividades onde eu posso estudar e avaliar diferentes visões ou ideias.
Eu gosto de **atividades musicais** onde eu posso estudar e avaliar diferentes visões ou ideias.
43. Eu tendo a dar atenção total em uma coisa de cada vez.
44. Eu gosto de problemas onde eu preciso prestar atenção a detalhes.
45. Eu gosto de desafiar ideias antigas ou formas de fazer coisas e procurar outras melhores.
46. Eu gosto de situações onde eu interajo com outros e todos trabalham juntos.
47. Eu acho que quando me engajo em um problema, sempre aparece outro tão importante quanto.
48. Eu gosto de trabalhar em atividades que lidem com problemas gerais e não em detalhes pequenos.
49. Eu gosto de situações onde eu possa usar minhas próprias ideias e maneiras de fazer as coisas.
Eu gosto de **obras musicais** onde eu possa usar minhas próprias ideias e maneiras de fazer as coisas.
- Se há diversas coisas importantes para fazer, eu foco na coisa mais importante pra mim e ignoro o resto.
50. Se há diversas **músicas importantes para tocar**, eu foco **na música** mais importante pra mim e ignoro o resto.
51. Eu prefiro tarefas ou problemas onde eu posso classificar os planos e métodos de outros.
- Quando há várias coisas importantes para fazer, eu escolho as mais importantes para meus amigos e colegas.
52. Quando há várias **músicas importantes** para **tocar**, eu escolho as mais importantes para meus amigos e colegas.
53. Quando eu enfrento um problema, eu prefiro tentar novas estratégias ou métodos para resolvê-lo.
Quando eu **enfrento uma música nova**, eu prefiro tentar novas estratégias ou métodos para **resolvê-la**.
54. Eu gosto de me concentrar em uma tarefa por vez.
Eu gosto de me concentrar em uma **performance** por vez
55. Eu gosto de projeto que eu consiga completar independentemente da ajuda de outra pessoa.
56. Quando começo algo, eu gosto de fazer uma lista de coisas para fazer e ordenar as coisas pela importância.

57. Eu gosto do trabalho que envolve a análise, classificação, ou comparação das coisas.
Eu gosto do trabalho que envolve a análise, classificação, ou comparação **das músicas**.
- Eu gosto de fazer as coisas de maneiras novas que não foram utilizadas por outros no passado.
58. Eu gosto de **tocar músicas** de maneiras novas que não foram utilizadas por outros no passado
59. Quando começo uma tarefa ou projeto, me concentro nas partes mais relevantes para o meu grupo de amigos.
60. Eu tenho que terminar um projeto antes de iniciar outro.
Eu tenho que terminar uma **obra musical** antes de iniciar outra.
61. Ao falar ou escrever as ideias, eu gosto de mostrar até onde elas podem chegar e o contexto geral das minhas ideias.
62. Eu presto mais atenção a partes de uma tarefa do que ao seu efeito global ou significância.
- Prefiro situações em que posso realizar minhas próprias ideias, sem depender de outros.
63. Prefiro **obras musicais** em que posso **aplicar** minhas próprias ideias, sem depender de outros.
- Eu gosto de mudar rotinas a fim de melhorar a forma como as tarefas são feitas.
64. Eu gosto de **alterar padrões** a fim de melhorar a forma **como as performances são executadas**.
65. Eu gosto de pegar velhos problemas e encontrar novos métodos para resolvê-los.

APÊNDICE B - ESCALA DE AUTOAVALIAÇÃO DE LEITURA À PRIMEIRA VISTA - EALPV

A seguir, assinale **nunca**, **raramente**, **às vezes**, **quase sempre** ou **sempre** para responder às perguntas relacionadas à sua performance quando realiza uma Leitura à Primeira Vista (LPV). Ou seja, quando você se propõe a ler uma partitura pela primeira vez.

Itens	Perguntas	nunca	raramente	às vezes	quase sempre	sempre
1	Você executa corretamente a duração das notas escritas?					
2	Quando você lê a música pela primeira vez, você consegue perceber padrões rítmicos antecipadamente?					
3	Você procura executar a dinâmica indicada pelos sinais de expressão escritos?					
4	Você tem uma percepção antecipada de padrões melódicos que se repetem?					
5	Você percebe antecipadamente os padrões harmônicos?					
6	Você consegue executar o sentido expressivo, como a direção e a dinâmica escritos na partitura?					
7	Você executa as articulações escritas na partitura?					
8	Quanto à precisão de sua leitura, você tem alta assertividade na execução do texto musical proposto, em relação à pulsação?					
9	Ao tocar uma obra musical pela primeira vez, você consegue tocar as notas nas alturas corretas?					
10	Ao tocar uma obra musical pela primeira vez, você consegue tocar a duração das notas corretamente?					
11	Mesmo se você vier a errar durante a leitura à primeira vista, você mantém o andamento do começo ao fim?					
12	Ao tocar uma obra musical, você realiza a dinâmica decorrente dos fraseados?					
13	Ao tocar seu instrumento durante uma LPV, você percebe os contornos melódicos?					
14	Com relação à harmonia, você identifica os elementos que se repetem – arpejos, acordes, cadências e progressões?					
15	É possível executar o sentido expressivo, como o uso de rubatos, e o estilo da obra musical?					
16	Você consegue olhar adiante daquilo que está tocando?					
17	Você seleciona elementos da partitura para serem executados?					
18	Você toca os <i>legatos</i> , <i>staccatos</i> e <i>non legatos</i> ?					
19	Quanto à precisão de sua leitura, você tem alta assertividade na execução do texto musical proposto, em relação à duração correta?					
20	Você compreende, no pentagrama, a posição das alturas das notas?					
21	Na primeira vez que você lê uma música, existe uma compreensão da duração das notas?					
22	Você consegue realizar os sinais de dinâmica escritos no texto musical?					
23	Na identificação da melodia, você percebe as relações intervalares?					
24	É possível entender recursos expressivos ou técnicos, silêncios e dramatizações (dinâmica, fermatas, respirações)?					
25	É possível executar recursos expressivos ou técnicos, silêncios e dramatizações (dinâmica, fermatas, respirações)?					