

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JAILTON PAULO DE JESUS SANTANA

**UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM GESTUAL NO ENSINO DE PIANO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA: UM ESTUDO DE CASO**

Porto Alegre

2018

JAILTON PAULO DE JESUS SANTANA

**UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM GESTUAL NO ENSINO DE PIANO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas/ piano, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Catarina Leite Domenici.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Santana, Jailton Paulo de Jesus

UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM GESTUAL NO ENSINO DE PIANO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: UM ESTUDO DE CASO

/ Jailton Paulo de Jesus Santana. -- 2018.

223 f.

Orientadora: Dra. Catarina Leite Domenici.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Abordagem Gestual. 2. Gesto. 3. Ensino do Piano. 4. Licenciatura em Música. 5. Performance musical. I. Domenici, Dra. Catarina Leite, orient.
II. Título.

JAILTON PAULO DE JESUS SANTANA

**UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM GESTUAL NO ENSINO DE PIANO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas/ piano, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Catarina Leite Domenici – UFRGS

(orientadora e presidente da banca)

Prof.^a Dr.^a Margareth Maria Milani – EMBAP/ UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Magali Kleber - UEL

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling - UFRGS

“... Nunca me deixes esquecer que tudo o que tenho, tudo o que sou, o que vier a ser, vem de Ti, Senhor...”

(Ana Paula Valadão – Igreja Batista da Lagoinha – MG)

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas colaboraram direta ou indiretamente para o desenvolvimento e a concretização deste trabalho. Deixo aqui registrado o meu agradecimento.

A Deus, que permitiu e capacitou-me para desenvolver esta pesquisa, dando-me saúde física e mental, suprindo todas as minhas necessidades, colocando as pessoas certas, nos momentos certos, na minha vida.

À minha, esposa que pacientemente deu-me suporte nesses quatro anos de doutorado, sempre amorosa e paciente comigo, mesmo em momentos em que precisava de mim ao lado dela e eu não estava, sendo forte e resolvendo muitas coisas sozinha.

Aos meus filhos, que em nenhum momento reivindicaram a presença do pai, pelo contrário, foram apoio para a mãe nos momentos em que eu estava distante e companhia para mim quando eu estava por perto.

À minha orientadora, Dra. Catarina Leite Domenici, que sabiamente fez-me refletir sobre tomadas de decisões, ajudou-me a organizar meus pensamentos, incentivou-me na defesa das minhas ideias e fez-me ver que eu sou capaz de muitas coisas. Agradeço pela sua extrema capacidade intelectual, pelo seu lado humano de tratar os orientandos e pelo seu jeito de ser peculiar e de um profissionalismo indescritível.

Aos membros da banca examinadora, Dr.^a Margareth Maria Milani, Dr.^a Magali Kleber e Dr.^a Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling pelas valiosas sugestões que contribuíram no aperfeiçoamento desta pesquisa.

A todos os professores que atuaram diretamente nas disciplinas por mim cursadas durante o doutorado, compartilhando suas experiências e seus conhecimentos que tanto ajudaram e ajudarão no meu futuro profissional.

Aos meus colegas da pós-graduação, com os quais tive a oportunidade de estudar junto em alguma disciplina, pela amizade desenvolvida nesse curto período e pelo apoio nas tarefas semanais, nas pesquisas, nos recitais e nas suas preparações.

Aos funcionários e estagiários da UFRGS, que sempre nos apoiaram na jornada acadêmica, facilitando a execução das nossas necessidades básicas de estudo, no uso de salas, de equipamentos e de informações sobre atividades diversas concernentes à nossa pós-graduação.

Ao CNPQ, que financiou a minha moradia em Porto Alegre, bem como compra de livros e materiais de impressão e as viagens para a minha cidade de origem, onde se encontra a minha família e onde eu desenvolvi minha pesquisa.

À UEL¹, por facilitar a minha saída para a capacitação, mesmo sabendo que o departamento de música estava sobrecarregado com outros professores em capacitação ou em processo de aposentadoria.

Aos colegas professores e funcionários da UEL, que sempre me apoiaram nessa fase de capacitação, acompanhando e torcendo para que cada etapa do meu doutorado fosse cumprida de maneira eficiente, eficaz e dentro do prazo previsto.

A todos os amigos e irmãos da fé, que se importaram e oraram por mim diariamente, querendo sempre saber como eu estava e quais eram as minhas necessidades e preocupações.

Ao meu pai, Jaime José de Santana (em memória), clarinetista, que desde cedo colocou-me em contato com a música, tocando melodias e hinos que até hoje perduram na minha memória.

À minha mãe, Ruth Eunice de Jesus Santana, que, com sacrifício, lutou desde a minha infância para que eu estudasse piano, contraindo empréstimo bancário para que eu pudesse ter um piano em casa e pagando minhas aulas com o seu salário de professora, muitas vezes deixando de comprar coisas para seu uso pessoal.

Aos meus irmãos, Jaime José de Santana Filho e Jabson de Jesus Santana, juntamente com minhas cunhadas, Sirlene Melo de Santana e Maria de Cássia Pomponete Caldas, e sobrinhos. Agradeço o apoio, o incentivo e as orações durante todo o tempo.

Aos meus cunhados, Dr. Sergio Ferreira e sua esposa Josie Ferreira, e sobrinhos, Fernanda Ferreira e Mateus Ferreira, que moram em Porto Alegre e nos momentos mais especiais recebiam-me de braços abertos e carinhosamente com um churrasco, medicavam-me quando eu tinha dores no corpo e agulhavam-me quando as dores persistiam. Eles foram os meus fiadores nos alugueis em Porto Alegre e meu porto seguro nos momentos da carência familiar.

Aos amigos que eu conheci por meio do Coral Porto Alegre, na pessoa da sua fundadora e mantenedora, Profa. Gisa Volkmann, e todos os amados e queridos coralistas, que me receberam tão bem, criando um vínculo de amizade que perdurará enquanto estivermos vivos.

¹ Universidade Estadual de Londrina.

À aluna de piano da Licenciatura em Música da UEL que participou da minha pesquisa, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho.

“Para nós, contudo, há um único Deus, o Pai, de quem tudo procede e para quem vivemos; em um só Senhor, Jesus Cristo, por intermédio de quem tudo o que há veio a existir, e por meio de quem também vivemos.” I Coríntios 8:6.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de aprendizagem de um novo repertório, a partir de uma abordagem centrada no gesto, por meio do estudo de caso de uma aluna de piano do primeiro ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. Para a metodologia da pesquisa, empregamos três técnicas complementares de coleta de dados: a gravação em vídeo, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Considerando o caráter holístico e multimodal do gesto e sua definição como movimento portador de significado e intenção expressiva (GODØY; LEMAN, 2010), a abordagem do texto musical a partir do gesto demanda a integração de conhecimentos musicais na prática instrumental, bem como a consciência corporal. Dessa forma, investigamos como os gestos foram construídos ao longo de oito semanas de aulas de piano, de que forma conceitos teóricos foram integrados à prática instrumental e quais mudanças foram observadas na prática da aluna. A aplicação da abordagem gestual na preparação de um novo repertório contribuiu para desenvolver a fluência, a expressividade, a compreensão musical e a consciência corporal. As estratégias utilizadas ao longo das oito semanas de aulas objetivaram a compreensão e a expressão musical por meio da construção do gesto em um processo centrado no corpo. Essas estratégias contribuíram, também, para a organização do próprio processo de aprendizagem, fornecendo ferramentas para a estruturação da prática.

Palavras-chave: Ensino de piano na licenciatura. Gesto. Abordagem gestual. Processo de aprendizagem centrado no corpo.

ABSTRACT

This research consist of a case study of a first-year Music Education major at the State University of Londrina that investigate the process of learning a new piano repertoire through a gestural approach. The methodology employed comprised three complementary techniques of data collection: video recording, semi-structured interviews, and participant observation. Considering the holistic and multimodal character of gesture (GODØY; LEMAN, 2010), a gestural approach to learning a new piece music demands the integration of musical knowledge in instrumental practice, as well as body consciousness. In this way, we investigated how gestures were constructed during eight weeks of piano lessons, how music theory concepts were integrated in instrumental practice and the changes observed in student's practice. The application of a gestural approach in the preparation of a new repertoire has contributed to develop fluency, expressiveness, musical understanding of musical structure and music theory, and body awareness. The strategies used during the eight weeks of classes aimed at understanding and expressing music through the perspective of gesture in a learning process centered on the body. These strategies also contributed to the organization of the learning process itself by providing tools for structuring the student's practice.

Keywords: Piano teaching in Music Education. Gesture. Gestural approach. Body-centered learning process.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Roteiro da Entrevista I.....	84
Anexo B - Roteiro da entrevista II.....	85
Anexo C - Roteiro da Entrevista III.....	86
Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	87
Anexo E - Processo Seletivo	90
Anexo F - Transcrições das Entrevistas	93
Anexo G - Transcrições das Aulas	116
Anexo H - Matriz Curricular - Licenciatura em Música da UEL.....	215
Anexo I - Links dos Vídeos.....	221

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégias básicas para ensinar o gesto ao aluno segundo Muñoz (2007).....	37
Figura 2 - Modelagem no aprendizado do gesto.....	40
Figura 3 - Chopin- Gestos trabalhado nas duas mãos.....	59
Figura 4 - Chopin - Gesto da mão direita.....	60
Figura 5 - Chopin – Síncope.....	62
Figura 6 - Chopin – Cromatismo.....	64
Figura 7 - Santoro - Acordes grandes.....	64
Figura 8 - Percepção corporal fora do piano.....	66
Figura 9 - Percepção corporal no piano.....	68
Figura 10 - Clementi - Escala de dó maior.....	69
Figura 11 - Clementi - Sequência harmônica.....	68
Figura 12 - Santoro - Sequência harmônica.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Definição e Categorias dos gestos musicais - Jensenius et al. (2010).....	20
Tabela 2 - Gesto musical segundo Kühl.....	23
Tabela 3 - Gesto Musical Analítico segundo Dudeque (2013)	24
Tabela 4 - Gestos musicais segundo Windsor (2011)	26
Tabela 5 - Funções do gesto segundo Davidson e Correia (2002)	27
Tabela 6 - Resumo da classificação dos gestos	28
Tabela 7 - Resumo das maneiras utilizadas na manipulação do som - MacRithi e Zicari (2012)	30
Tabela 8 - Resumo dos gestos que facilitam o som – autores diversos.....	34
Tabela 9 - Roteiro didático para análise de conteúdo.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 DEFINIÇÕES DE GESTO	19
2.1.1 Gesto Musical como Domínios de Experiências.....	21
2.1.2 Definições de Gesto Musical nas Composições e nas Análises.....	23
2.2 CATEGORIZAÇÃO DOS GESTOS.....	25
2.2.1 Gestos que Produzem o Som.....	28
2.2.2 Gestos que Facilitam o Som.....	33
2.2.3 Gestos que Acompanham o Som.....	34
2.3 COMO OS GESTOS PODEM SER APRENDIDOS	35
2.4 MODELAGEM NO APRENDIZADO DO GESTO	38
2.5 ABORDAGEM GESTUAL	40
3 O PERCURSSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
3.1 COLETA DE DADOS	48
3.1.1 Vídeogravação.....	48
3.1.2 Entrevista Semiestruturada.....	48
3.1.3 Observação Participante.....	50
3.2 Tratamento e Análise dos Dados	51
4 MARTA: ALUNA DE PIANO DA LICENCIATURA EM MÚSICA - UM ESTUDO DE CASO	53
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	53
4.2 HISTÓRIA DE VIDA	54
4.3 DESAFIOS EMERGENTES NA FALA DA PARTICIPANTE.....	55
4.4 ABORDAGEM GESTUAL NAS AULAS DE PIANO.....	58
4.5 OITAVA AULA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FINALIZAÇÃO DO PROCESSO.....	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo e globalizado que estamos vivendo, a busca por uma capacitação profissional não é mais uma questão de dedicação apenas, nem uma imposição das instituições de ensino, mas, sim, uma necessidade frente à comunidade acadêmica e ao futuro profissional dos alunos. O aperfeiçoamento e o aprimoramento dos professores universitários precisam ser encarados como fatores determinantes para o futuro daqueles que estão em busca de uma atuação eficiente dentro da universidade, principalmente na formação dos alunos que estarão atuando diretamente no mercado de trabalho. Isso nos leva a constatar que, conforme o tempo passa e o mundo atravessa mudanças constantes, muito além da experiência que temos, é necessário buscar novos conhecimentos sempre.

A saída do docente para a capacitação, como é comumente chamada nas instituições de ensino, mais especificamente a minha saída para o doutorado, provocou grandes mudanças no meu modo de pensar, como pianista e como professor de piano. Mesmo depois de ter feito uma excelente graduação em performance no piano na UFG² e um mestrado na MU³ (EUA) na área de piano colaboração⁴, de ter tido a oportunidade de estudar com excelentes professores (houve, entre e após esses dois períodos, um hiato muito grande de quase dez anos sem estudar um repertório de piano solo e sem subir ao palco como solista), o doutorado veio, então, resgatar situações de preparação do repertório para recitais de piano solo, já não mais vivenciadas há alguns anos, como também o contato com uma abordagem de ensino do piano centrada na construção do gesto. Até então, eu desconhecia o significado do termo “gesto musical”.

Considerando a natureza multimodal do gesto, ao trazê-lo para o centro da atenção do aluno, pretendemos fomentar um pensamento holístico que integre tipos e trajetórias de movimentos aos conceitos de frase, período e forma musical, ao caráter e estilo da peça, ao andamento, às articulações e às relações de dinâmicas. Dessa maneira, uma abordagem gestual poderá propiciar que o texto musical seja contemplado em toda a sua dimensão estrutural e expressiva e que os conceitos aprendidos na teoria musical sejam

² Universidade Federal de Goiás – Bacharelado em Música/ Piano.

³ Missouri University – Columbia/EUA – Mestrado em Piano Colaboração.

⁴ O pianista colaborador, segundo Mundin (2009), é aquele que desempenha função de ‘ensaiador’ para a preparação de solistas para *performance*, realizando ou executando reduções de orquestra juntamente com o professor de canto, de instrumento ou com o maestro, e, se necessário, até mesmo substituindo-os (apud SILVA; BARROS, 2014).

corporificados por meio da prática. Isso reforça, aqui, a definição de Godoy e Leman (2010) sobre gesto, que é multimodal e holístico e carrega informações sobre articulação, dinâmica, intensidade, expressão e contexto musical.

A motivação dessa pesquisa surgiu durante a preparação dos meus recitais de doutorado, quando fui estimulado por minha orientadora artística, Dra. Catarina Leite Domenici, a observar o meu gesto no intuito de conseguir resultados sonoros que expressassem minhas intenções musicais. A partir dos resultados alcançados, iniciou o meu questionamento sobre a forma pela qual eu poderia compartilhar essa experiência com meus alunos na minha instituição de origem. Poderia uma abordagem gestual maximizar o processo de aprendizagem de um novo repertório? Tal abordagem poderia, também, contribuir para a integração de conhecimentos musicais na prática instrumental?

O fator determinante para que essa pesquisa fosse realizada com um aluno da licenciatura deve-se ao fato de eu trabalhar no Curso de Licenciatura em Música desde o meu ingresso como docente da UEL, há 21 anos. As demandas de um doutorado em performance são muito distintas das demandas de uma graduação em licenciatura, contudo, existem habilidades que são comuns a qualquer contexto de performance e de prática instrumental, tais como a fluência, o domínio da notação musical, a compreensão de conceitos musicais e a habilidade de expressar-se musicalmente em gêneros e estilos variados.

Independentemente da ênfase dada pelas universidades ao ensino do piano, mudanças e adequações de programas curriculares vêm acontecendo, visando o melhor desempenho dos alunos no processo de aprendizagem, acompanhando as novas tendências que, segundo Doğantan-Dack (2011), vêm ocorrendo nos estudos do processo cognitivo de aprendizagem. Doğantan-Dack (2011) afirma que, ao longo dos últimos 300 anos, a técnica pianística tem mudado drasticamente em função das mudanças também ocorridas no instrumento; conseqüentemente, movimentos corporais relacionados à performance do piano passaram por profundas mudanças. A autora aponta que pesquisas a partir da década de 90 têm mostrado que os processos cognitivos são totalmente corporificados, dependendo das informações recebidas não apenas do cérebro, mas de todo o corpo. É por meio do nosso corpo que percebemos, experimentamos e passamos a conhecer o mundo. Nós, agora, sabemos que sentimentos e emoções são necessários para o correto funcionamento das nossas faculdades cognitivas, incluído o raciocínio, a reflexão, a

deliberação e a tomada de decisões, e que tudo isso faz parte da maneira como conhecemos o mundo (DOGANTAN-DACK, 2011).

A abordagem pianística centrada no gesto alinha-se com a cognição corporificada, considerando o corpo como expressão do indivíduo e, por isso, central ao processo de ensino/aprendizagem. Assim, abordaremos em um dos capítulos dessa pesquisa algumas definições de gesto com base em Godoy e Leman (2010). Partindo da definição da origem, a palavra “gesto” é derivada do Latim *gestus*, que significa postura ou pose, indicando certos tipos de comportamentos expressivos, de maneira mais específica com as mãos (com o propósito de comunicar algumas emoções). Em Francês, *le geste* significa postura e expressão facial, estando também relacionada ao “passo” (como realizado no andar e nas danças), bem como a uma ação em geral. O aspecto da ação é inerente a expressões, tais como a *gesticulation*, em francês, ou seja, fazer movimentos expressivos com as mãos e com os braços (GODOY; LEMAN, 2010).

Godoy e Leman (2010) citam que o movimento é uma parte essencial do gesto, porém, para que esse movimento seja considerado um gesto, é necessário que ele tenha um significado. Gesto é um movimento que expressa uma compreensão, expressa um afeto e carrega uma ação motora com intencionalidade. O gesto é multimodal e holístico, ou seja, expressa um entendimento integral; além disso, carrega informações sobre articulação, dinâmica, intensidade, expressão e contexto musical (GODOY; LEMAN, 2010).

Apesar de a terminologia “gesto” não ser utilizada por muitos professores, de alguma forma ele é trabalhado nas aulas de piano. Não sabemos ainda se o aluno tem consciência de que suas opções gestuais refletem o caráter e o estilo por ele propostos. Também não sabemos como é o processo de construção desses gestos, se é por imitação de algum pianista famoso que ele admira ou mesmo de seu professor, ou ainda se existem outros fatores que desconhecemos.

O uso dos movimentos como ferramenta para a produção do som, bem como a utilização e a apropriação desses movimentos na prática diária do pianista têm sido constantes no processo de estudo do piano, mesmo em autores do início do século XX até o presente momento. No seu livro de técnica natural do piano, Breithaupt (1909) descreve o movimento das mãos e dos braços e posições do pianista com o objetivo de evitar o esforço desnecessário, otimizando a posição natural dos dedos, das mãos e dos braços, visando a clareza do toque e a facilidade de execução de trechos mais difíceis, valorizando

o uso dos gestos e as suas formas que moldam a qualidade sonora do pianista. Esses movimentos sozinhos ou combinados entre eles farão parte dos gestos, conforme abordaremos na seção 2.3.

A metodologia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, conforme detalharemos no capítulo 3. Para tanto, escolhemos uma aluna dentre todos os interessados em participar da pesquisa.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de aprendizagem de um novo repertório por um aluno de piano da Licenciatura em Música da UEL a partir de uma abordagem gestual, visando oferecer uma perspectiva holística do texto musical por meio do trabalho da construção do gesto integrado à compreensão dos conhecimentos musicais.

Essa abordagem foi aplicada no contexto da aprendizagem de três novas obras e o processo envolveu a construção de sentidos e de significados e a corporificação destes na prática da performance. Uma aluna do primeiro ano de nível intermediário/inicial, regularmente matriculada na disciplina Prática Instrumental Piano I, em 2017, na referida instituição, foi selecionada para participar do estudo de caso, detalhado no capítulo 4 deste trabalho.

Para alcançar esse objetivo, buscamos, em um primeiro momento, por meio das entrevistas 1 e 2, levantar a história de vida da participante, atentando para o que esta percebia como desafios ao seu desenvolvimento musical. Em um segundo momento, ao longo de oito semanas de aulas semanais de piano, introduzimos o trabalho de construção dos gestos a partir do texto musical, imbricado à consolidação de conceitos musicais e à percepção corporal na prática pianística. Em um terceiro momento, na 8ª aula, realizamos a performance das três peças trabalhadas, seguida por uma avaliação da participante de sua própria performance. Por fim, realizamos uma terceira entrevista, buscando uma reflexão da aluna acerca do seu processo de aprendizagem, sua percepção e seu entendimento sobre a relação entre o texto musical e o gesto, bem como sua opinião sobre a abordagem de ensino desenvolvida nesta pesquisa.

No quinto e último capítulo, apresentaremos as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DEFINIÇÕES DE GESTO

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2009, p. 980), gesto é o “movimento do corpo, em especial da cabeça e dos braços, ou para exprimir ideias ou sentimentos, ou para realçar a expressão [...]”. Quando falamos do gesto musical, podemos remeter às definições gerais do gesto musical relacionadas aos gestos físicos na performance musical, ao gesto musical dentro de domínios de experiências baseado em um fenômeno cognitivo ou aos gestos musicais relacionados ao material musical propriamente dito em uma obra. Diante disso, traremos definições de autores como Trevarthen, Delafield-Buttv e Schögler (2011), Godoy e Leman (2010) e Doğantan-Dack (2011), que tratam do gesto musical na performance, além de Zbikowski (2011) e Kühl (2011), que tratam do gesto musical dentro de domínios de experiências, e, no final deste capítulo, Dudeque (2013) e Hatten (2004), que tratam do gesto na composição e na análise musical.

Trevarthen, Delafield-Buttv e Schögler (2011, p. 14) postulam que os gestos são ações intencionais incorporadas que mostram três tipos de experiência em movimento, em três domínios diferentes da consciência:

- Eles podem sentir, mostrar e regular o estado do corpo da pessoa que os faz;
- Eles podem se manifestar e direcionar interesses para o mundo objetivo das "coisas" físicas;
- E eles podem transmitir os fins da comunicação com outras pessoas, ou qualquer combinação dessas três.

Por carregar uma intenção expressiva, sendo portador de significado, quando o gesto é dirigido para uma outra pessoa ele se torna um ato de comunicação, seja com uma plateia, seja com apenas um ouvinte. Por outro lado, como o gesto é portador de significado, o pianista constrói esse significado por meio da compreensão do estilo, do contexto da obra, da compreensão harmônica e das articulações e dos movimentos.

Segundo Godoy e Leman (2010), a noção de gesto é vinculada a um número de outras noções, como a ação (movimento com um propósito), a intenção (movimento

direcionado com uma meta), o agente (mover-se) e a personificação (movimento baseado em um esquema mental). Outra maneira de definir o gesto seria aquela focada na maneira pela qual os humanos se interagem com o seu meio ambiente, partindo da perspectiva da cognição incorporada. Nessa abordagem, o gesto pode ser definido como um padrão por meio do qual estruturamos nosso ambiente sob o ponto de vista das ações. O gesto concebido dessa forma é, assim, uma categoria, uma característica estrutural do nosso sistema perceptivo de ação: o gesto é tanto um fenômeno mental como corporal (GODOY; LEMAN, 2010).

Jensenius et al. (2010, p. 19) trazem uma definição de gesto musical que complementa a de Godoy e Leman (2010) e definem o gesto musical como “uma ação que produz música, é codificada na música, ou é feita em resposta à música”.⁵ Jensenius et al. (2010) complementam que os gestos musicais dos instrumentistas têm suas subcategorias, dentre as quais podemos citar: gestos que produzem sons, gestos comunicativos, gestos auxiliares ou facilitadores do som e gestos que acompanham o som. Na próxima seção exploraremos mais sobre a categorização dos gestos, porém, achamos conveniente atrelar esse conceito trazido por Jensenius et al. (2010) às subcategorias por eles elencadas.

Tabela 1 - Definição e Categorias dos gestos musicais - Jensenius et al. (2010)

Gestos Musicais	
<i>Definição</i>	<i>Subcategorias</i>
Uma ação que produz música, é codificada na música, ou é feita em resposta à música	Gestos que produzem sons Gestos comunicativos Gestos auxiliares/ facilitadores Gestos que acompanham o som

Fonte: O autor.

Concebemos o gesto musical como uma expressão de profundo engajamento com a música e como uma expressão de uma conexão fundamental que existe entre música e movimento. Precisamos deixar bem claro que movimento é uma parte do gesto, mas a noção de gesto não é idêntica à noção de movimento. De fato, na definição de “gesto”, nós precisamos de um componente subjetivo em um contexto dependente, algumas vezes nos forçando a entender o gesto como movimento em relação à percepção, tanto do produtor quanto do observador do movimento.

⁵ Traduzido de: “... an action pattern that produces music, is encoded in music, or is made in response to music”.

É importante trazer, dentro do conceito de gesto musical, o conceito de “gesto inicial”, elaborado por Doğan-Dack (2011). No momento da performance, performers frequentemente não focam sua atenção nos movimentos corporais, mas em questões conceituais, como a interpretação. Há, no entanto, um tipo de gesto que se destaca dentro do repertório de gestos de um pianista, pois ele tem uma função musical definida e mantém-se mais ou menos no primeiro plano da consciência do pianista quando este faz os movimentos necessários para tocar o piano, o qual Doğan-Dack (2011) chama de “gesto inicial”. Trata-se de um gesto que se inicia antes de uma unidade musical começar a soar; na verdade, ele prepara o momento do impacto entre os dedos e o instrumento. Mais significativamente, o “gesto inicial” tem um profundo efeito na qualidade do som que segue a nota após ela ser tocada, contribuindo para o fenômeno da qualidade do toque de maneira significativa (DOĞANTAN-DACK, 2011).

Queremos salientar que esses gestos musicais são embasados em quatro movimentos básicos e essenciais da técnica pianística: o movimento vertical, a rotação do antebraço, o movimento circular e o movimento também conhecido como gaveta (BREITHHAUPT, 1909). Devemos ter o cuidado de não confundir movimentos com gestos. O movimento no instrumento é uma ação corporal que independe dos parâmetros de dinâmica, toque e qualidade sonora, enquanto o gesto é, também, uma ação corporal e eficaz, porém portador de sentido, significado e intenção expressiva.

2.1.1 Gesto Musical como Domínios de Experiências

Não podemos deixar de mencionar os autores Zbikowski (2011) e Köhl (2011), que tratam do gesto musical dentro de domínios de experiências baseado em um fenômeno cognitivo, com pontos de vistas diferentes, mas que se completam. Segundo Zbikowski (2011, p. 83), “Gesto Musical, como é convencionalmente entendido, reflete um mapeamento conceitual em que o conhecimento de um domínio de experiência (ou seja, gestos físicos) é usado para estruturar um outro domínio de experiência (sequências de materiais musicais) com o objetivo de organizar o nosso entendimento deste segundo domínio”.⁶

⁶ Traduzido de: “‘Musical gesture’, as it is conventionally construed, reflects a conceptual mapping in which knowledge from one domain of experience (namely, physical gestures) is used to structure another domain of

Kühl (2011) postula que o gesto musical é baseado em um fenômeno cognitivo no processo auditivo, como *gestalts*⁷, com informações auditivas combinadas:

Quando ouvimos música, o que nós realmente ouvimos é um fluxo auditivo, que é posteriormente processado pela percepção auditiva. A fim de econômica e efetivamente processar o fluxo sonoro de informação, o nosso aparato cognitivo tem necessidade de organizar a entrada em 'pedaços' de um determinado tamanho. Estes pedaços são representados sem forma na mente como *gestalts*, e descrito como 'formas em movimento' (Hanslick), 'afetos de vitalidade' (Stern) e 'formas energéticas' (Hatten). Gesto Musical decorre do nível genérico de percepção, onde é amarrada à percepção Gestalt, o movimento motor e imagens mentais. Gestos, nesse sentido, são ricos *gestalts* que combinam informações auditivas (ouvir o movimento) com a informação visual implícita (imaginar o movimento), informação somatosensorial (sensação de movimento) e informação emocional (interpretação do movimento). Em um nível mais alto de cognição, gestos são organizados em grupos e sequências, direcionando para a forma musical e a narrativa ... (KÜHL, 2011, p. 125).⁸

experience (sequences of musical materials) with the goal of organizing our understanding of the second domain”.

⁷ Definição de Gestalt segundo o google.com: teoria que considera os fenômenos psicológicos como totalidades organizadas, indivisíveis, articuladas, isto é, como configurações.

⁸ Traduzido de: “When we listen to music, what we actually hear is an auditory stream, which is subsequently being processed by auditory perception. In order to economically and effectually process the sonic stream of information, our cognitive apparatus stands in need of organizing input in ‘chunks’ of a certain size. These chunks are represented amodally in the mind as *gestalts*, and variously described as ‘moving forms’ (Hanslick), ‘vitality affects’ (Stern) and ‘energetic shaping’ (Hatten). Musical gesture stems from the generic level of perception, where it is tied to gestalt perception, motor movement and mental imagery. Gestures, accordingly, are rich *gestalts* that combine auditory information (hearing the movement) with implied visual information (imagining the movement), somatosensory information (feeling the movement) and emotional information (interpreting the movement). At a higher level of cognition, gestures are organized in groups and sequences, leading to musical form and narrative...”.

Tabela 2 - Gesto musical segundo K hl
Gesto Musical segundo K hl – processo aural

<i>Defini�o</i>	
Gestos s�o ricos gestalts que combinam:	<ul style="list-style-type: none"> - Informa�es auditivas - Informa�o visual impl�cita - Informa�o somatosensorial - Informa�o emocional

Fonte: O autor.

2.1.2 Defini es de Gesto Musical nas Composi es e nas Análises

As defini es de gesto musical trazidas por Hatten (2004) e Dudeque (2013) estão direcionadas ao gesto musical nas composi es, sob o ponto de vista da análise musical.

Hatten (2004) trata do gesto musical como um fenômeno rico e complexo, no qual pode-se verificar uma vasta e imprecisa gama de conota es, uma vez que usamos o termo indistintamente para representar diferentes elementos musicais. Um motivo, por exemplo, ou um trecho com o clímax de uma se o; um movimento individual espontâneo ou o modelo convencional de uma dança de um determinado período da história de uma determinada sociedade.

Ainda segundo Hatten (2004), os gestos musicais são fundamentados no afeto humano e na sua comunica o – não são meramente as a es físicas envolvidas na produ o de um som ou uma série de sons a partir de uma partitura anotada, mas a configura o característica que d  a esses sons um significado expressivo. Eles vão além da partitura para incorporar a intrigante forma e o caráter dos movimentos, que têm significado biológico e social para os seres humanos. Os gestos podem ser inferidos da not o musical, dado o conhecimento do estilo musical relevante e da cultura. Gestos podem ser inferidos de uma performance musical, mesmo que não tenhamos acesso visual aos movimentos do performer. Aqui, podemos ver, claramente, o prisma pelo qual o autor faz a abordagem dos gestos musicais, baseando-se na composi o, e não apenas no gesto físico.

Hatten (2004) defende, ainda, que os gestos também podem ser organizados hierarquicamente, na medida em que gestos maiores podem ser compostos de gestos menores. Podemos falar, por exemplo, de uma grande introdu o lenta, como uma *anacruse* para o *allegro*, mesmo que essa introdu o seja composta de muitos outros gestos. As frases e os contornos melódicos são outros exemplos de uma generaliza o do

gesto para uma dimensão temporal, maiores do que as articulações escritas pelo compositor. Em outras palavras, dentro de grandes gestos temos gestos menores, ou subgestos (HATTEN, 2004).

Dudeque (2013, p. 87) também trabalha a definição de gesto sob o ponto de vista da composição, de forma analítica. Ele faz as seguintes observações e definições sobre o gesto musical:

1. O gesto musical analítico é um evento musical que tem em seus elementos constitutivos a possibilidade de gerar repetição e/ou desenvolvimento da sua formação básica ou de seus componentes internos. As diversas maneiras de variação podem compreender os parâmetros motivico/temático (melódico e de contorno), harmônico, cadencial, rítmico, textural, timbrístico etc.;
2. Uma obra musical pode conter vários gestos musicais que contribuem para a unidade, continuidade ou não unidade e descontinuidade no discurso musical;
3. O desenvolvimento do gesto musical pode se dar através de variação progressiva ou por desenvolvimento livre de seus elementos constituintes;
4. O reconhecimento do gesto musical é dependente da consistência de seu uso na composição musical;
5. Gestos musicais, na perspectiva analítica aqui adotada, não possuem conotação estilística ou emocional.

Tabela 3 - Gesto Musical Analítico segundo Dudeque (2013)

Gesto Musical Analítico	
<i>Definição</i>	<i>Maneiras de variação</i>
Evento musical que tem em seus elementos constitutivos a possibilidade de gerar repetição e/ou desenvolvimento da sua formação básica ou de seus componentes internos	<ul style="list-style-type: none"> - Parâmetros motivicos - Harmônico - Cadencial - Rítmico - Textural - Timbrístico

Fonte: O autor.

2.2 CATEGORIZAÇÃO DOS GESTOS

As categorias dos gestos musicais variam de autor para autor; encontramos diversos autores categorizando os gestos sob diferentes pontos de vista. Windsor (2011) categoriza os gestos baseado na sua importância na produção do som e nos gestos chamados cíclicos; Davidson e Correia (2002) categorizam de acordo com a sua função e significado durante a performance, enquanto Dahl et al. (2010) classificam os gestos na sua função mais ampla, a qual tem muito em comum com a de Windsor.

Windsor (2011) categoriza os gestos dos músicos em duas grandes divisões, que, segundo ele, ajudam a clarear as qualidades do gesto na performance musical. Primeiro, os gestos podem ser categorizados pela sua importância na produção do som: produzem o som diretamente, indiretamente afetam na produção do som ou apenas suplementam a produção do som. Na primeira categoria enquadra-se o movimento dos dedos do pianista utilizado para fazer os martelos do piano se moverem. Na segunda categoria aparecem os gestos cíclicos, como marcar a pulsação com o pé, balançar a cabeça, mover o corpo e movimentos geralmente relacionados à pulsação, acentos, mudança de andamentos, contornos da dinâmica etc. De maneira igual, aparecem nessa segunda categoria movimentos que acompanham eventos de importância estrutural, que não exercem nenhum papel na produção do som por si só, mas que acompanham aspectos da produção do som musical de uma maneira potencial previsível e em muitos casos afetam o som que é produzido, ou pelo menos parece afetar, apesar de muitas vezes os performers serem alertados para evitar o uso excessivo desse tipo de gesto. Por fim, ainda nessa categoria, existem gestos suplementares que aparentemente não têm nenhuma relação causal com o som, mas que ainda têm seu uso questionado, como o fechar os olhos balançando a cabeça em uma frase lenta e *cantabile* (WINDSOR, 2011).

A segunda forma de categorização está relacionada à primeira, mas não suscita questões de causalidade. Os movimentos são correlacionados, ou não, a algum parâmetro acústico. Nessa categorização, o que se torna importante é se o som e o movimento estão potencialmente relacionados e se tal relação é detectável por um observador/ouvinte (WINDSOR, 2011).

Tabela 4 - Gestos musicais segundo Windsor (2011)

<i>Importância na produção do som</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Produzem o som diretamente - Indiretamente afetam na produção do som - Suplementam a produção do som
<i>Gestos cíclicos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos relacionados à pulsação, acentos, mudança de andamentos, contornos de dinâmica, etc. (marcar a pulsação, balançar a cabeça, mover o corpo etc.). - Gestos suplementares – não tem nenhuma relação causal com o som (fechar os olhos em uma frase <i>cantabile</i>)
<i>Relação entre som e movimento</i>
Fonte: O autor.

Essa mesma relação é feita por Davidson (1994; 2001 e 2012) em suas pesquisas, dando ênfase à relação entre o gesto e a expressão. Segundo Davidson e Correia (2002), muitos desses gestos durante a performance têm funções claras e significados:

- Comunicar a intenção expressiva - por exemplo, um movimento súbito para a frente para facilitar a execução de uma passagem musical mais forte ou um gesto com a mão, fazendo uma curva no ar para demonstrar a ligação de seções da música durante uma pausa;
- Comunicar-se diretamente com o público ou com outros músicos - no caso da música de câmara, sobre questões de liderança ou participação, por exemplo, balançando a cabeça para convidar o público a participar de um coro de uma canção ou trocando olhares com os outros músicos para assumir um solo ou dar entradas e cortes;
- Sinalizar preocupações extramusicais - por exemplo, apontar para o público permanecer em silêncio;
- Apresentar informações sobre a personalidade do artista, com suas características individualizadas, fornecendo pistas importantes - gestos contidos silenciados ou grandes gestos extravagantes;

Tabela 5 - Funções do gesto segundo Davidson e Correia (2002)

Funções dos gestos durante a performance
- Comunicar a intenção expressiva;
- Comunicar diretamente com o público;
- Comunicar com outros músicos;
- Sinalizar preocupações extramusicais;
- Informar sobre a personalidade do artista.

Fonte: O autor.

Nas pesquisas de Davidson (1991; 1993; 1994; 1997), uma série de estudos explícitos do movimento corporal durante a performance mostra uma significativa ligação entre movimento e performance. Observando um pianista em duas performances do mesmo repertório, o resultado mostrou a esperada relação entre o tamanho do gesto e a expressão musical; por exemplo, quanto mais intensa a intenção expressiva, maior o gesto. Em outras palavras, o gesto tem o papel de refletir a expressão musical na performance (DAVIDSON, 1994; 2001).

Enquanto Davidson e Correia (2002) classificam os gestos durante a performance, relacionando-os com a função comunicativa, Dahl et al. (2010) classificam os gestos musicais durante a performance, de acordo com sua função mais ampla (DAHL et al., 2010, p. 36):

- Gestos que produzem som;
- Gestos que facilitam o som;
- Gestos que acompanham o som;
- Gestos comunicativos.

Alguns dos gestos se enquadram em mais de uma categoria, e a maioria dos gestos que produzem som estão interligados com os gestos que facilitam o som e com os gestos comunicativos, dificultando muitas vezes a distinção e a separação dos mesmos.

Podemos resumir, na Tabela 6, a classificação dos gestos musicais sob a ótica de Windsor e de Dahl et al. (2010), sendo que estes últimos trazem uma classificação mais direcionada à performance, diferente dos demais autores, o que nos fez optar por sua abordagem como base na classificação dos gestos nesta pesquisa.

Tabela 6 - Resumo da classificação dos gestos

Tabela Resumo da classificação dos gestos		
Windsor	Importante na produção do som	<ul style="list-style-type: none"> - Produzem o som diretamente - Indiretamente afetam na produção do som - Apenas suplementam a produção do som
	Gestos cíclicos	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos relacionados à pulsação, acentos, mudança de andamentos, contornos de dinâmica etc. (marcar a pulsação, balançar a cabeça, mover o corpo etc.) - Gestos suplementares – não tem nenhuma relação causal com o som (fechar os olhos em uma frase <i>cantabile</i>)
Davison e Correia	Funções na performance	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar a intenção expressiva - Comunicar diretamente com o público - Sinalizar preocupações extramusicais - Informar sobre a personalidade do músico
Dahl et al.	Gestos durante a performance	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos que produzem som efetivamente - Gestos que facilitam o som - Gestos que acompanham o som - Gestos comunicativos

Fonte: O autor.

2.2.1 Gestos que Produzem o Som

A maioria dos gestos feitos pelos músicos durante a performance visa produzir o som. O gesto que produz o som pode ser definido, segundo Jensenius et al. (2010), como uma ação excitatória, isto é, uma ação que se dá quando há um contato com o instrumento e ocorre uma transferência de energia do instrumentista para o instrumento (JENSENIUS et al., 2010).

Autores como MacRithie e Zicari (2012) e Dahl et al. (2010) descrevem os movimentos dos dedos e a sua relação com o som que se quer produzir como essenciais na performance do pianista, para quem o toque pianístico é uma ferramenta corporal que pode ser utilizada não apenas para produzir o som, mas para mediar as intenções expressivas do performer na música que é executada, por meio de uma relação pessoal entre corpo e instrumento. MacRithie e Zicari (2012) comentam que essa relação é única e imprescindível para o performer, pois a sensação sinestésica de produzir uma nota com um timbre particular é acoplada à percepção do performer dessas notas.

Isso sugere que as percepções pessoais de timbre dos pianistas surgem não apenas da produção do som, mas, também, da “sensação” de como a tecla é tocada. Dessa forma, o pianista usa essa informação tátil para controlar aspectos da sua performance. Os

pianistas criam um ponto de referência cinestésico no movimento em direção às teclas, no ponto onde o dedo inicialmente toca na tecla, e a presença desse ponto de referência aumenta à medida que aumenta o andamento. Segundo MacRithie e Zicari (2012), as informações auditivas também fornecem uma ferramenta de feedback para os pianistas, determinando as propriedades do tempo e da dinâmica no toque de maneira sucessiva nas teclas, relacionando essas propriedades com a altura à qual o dedo é levantado e a velocidade do dexte na preparação da nota (MACRITHIE; ZICARI, 2012).

Ainda segundo MacRithie e Zicari (2012), o pianista consegue manipular o som e consegue o toque desejado por meio de algumas maneiras, listadas da seguinte forma:

- 1 – Intenção Musical, explorando como o contexto musical e a qualidade do som desejado afetam a maneira como o pianista toca o piano e as imagens metafóricas por ele utilizadas para alcançar esses objetivos. Antes de o pianista começar a tocar, ele precisa escolher o som que ele quer e definir o tipo de humor ou estado de espírito que aquela peça representa, o que é comumente chamado de caráter da peça. Além disso, o som que o pianista quer produzir frequentemente determina o gesto que ele faz. Há, então, uma forte conexão entre as escolhas feitas pelo pianista e o gesto empregado para a produção do som, algo que deve ser desenvolvido com o passar dos anos de prática e de performance do instrumento;
- 2- Visão holística⁹ do corpo, a qual inclui certos aspectos de feedback e informações sensoriais usados pelo pianista, assim como suas visões do corpo como um todo e a sua relação com o piano. O sistema mão-braço-ombro trabalha em conjunto para produzir o gesto final, utilizando a quantidade exata de energia necessária para tocar uma determinada peça. Deve-se levar em consideração as diferenças individuais, nas quais cada pianista tem diferentes abordagens ao tocar o instrumento, como maneiras diferentes de mover o corpo, que refletem em sons distintos produzidos por diferentes pianistas tocando a mesma peça em um mesmo piano. A maneira como o pianista usa os mecanismos de feedback para checar sua

⁹ Holístico se refere ao holismo, ou seja, a tendência que se supõe seja própria do universo, a sintetizar unidades em totalidades organizadas; teoria segundo a qual o homem é um todo indivisível e que não pode ser explicado pelos seus distintos componentes (físico, psicológico ou psíquico), considerados separadamente (FERREIRA, 2009, p. 1051).

performance também influencia no som; o uso do feedback tátil e auditivo permite ao pianista modificar suas ações a partir de suas experiências anteriores;

3- A Posição das diferentes partes do corpo tendo o piano como referencial ou formações particulares da mão, dos braços e dos ombros, considerando o ponto de contato do dedo com a tecla. Algumas posições da mão ou de partes do corpo ajudarão o pianista a fazer o som que ele deseja, mas também pode ser usado para descrever estratégias para alcançar sons diferentes. Quando falamos em diferentes posições da mão, estamos falando do ponto de contato entre o dedo e a tecla, os ângulos de curvatura dos dedos que formam a posição da mão e a sua relação com o punho e partes do braço. É claro que essa posição vai variar de acordo com o tamanho do tronco e dos braços de cada pianista, devendo ser ajustada com a altura do banco e a distância do piano;

4- A qualidade do gesto, incluindo toda a parte superior do corpo. É preciso pensar no movimento dos dedos em conjunto com o restante do corpo, trabalhando sempre juntos os dedos com as mãos e os braços, com o controle do peso com firmeza ou relaxamento de cada parte envolvida para se conseguir uma gama sonora e para tocar piano de um modo geral. Isso demonstra que pianistas variam a rigidez e a dinâmica da interação das articulações quando estão produzindo sons diferentes.

5- A origem da técnica pianística individual. A relação entre o pianista e o seu professor de formação também aparece como responsável nas realizações dos diferentes toques dos pianistas, assim como suas explorações pessoais determinam os métodos e as estratégias desenvolvidas para se conseguir o som desejado. É comum o aluno adotar estratégias de toques adquiridas no contato com o seu professor de instrumento e com o tempo ir adequando o seu toque às suas próprias descobertas e orientações de outros professores (MACRITHIE; ZICARI, 2012).

Tabela 7 - Resumo das maneiras utilizadas na manipulação do som - MacRithi e Zicari (2012)

Resumo das maneiras utilizadas na manipulação do som

- Intenção musical
- Visão holística do corpo
- Posição das diferentes partes do corpo
- Qualidade do gesto
- Origem da técnica pianística individual

Fonte: O autor.

Do ponto de vista do pianista, muita concentração é dada para produzir o "som" que se pretende. Dessa forma, pianistas criam relações entre os gestos e o caráter pretendido, entre os gestos e a qualidade ou até mesmo a intensidade do som. Assim, os gestos que os pianistas fazem tornam-se um elo para o som pretendido. O movimento das mãos e do corpo do pianista, à medida que se aproximam das teclas, deve ser considerado quando se pensa no som produzido e na sua conexão com as intenções expressivas do pianista.

Segundo Dahl et al. (2010), uma das razões pelas quais as estratégias de gestos mudam de músico para músico é o fato de termos um grande número de combinações possíveis de contrações musculares e rotações de articulações que poderiam resultar no mesmo evento sonoro. O resultado sonoro é adquirido por meio de inúmeras possibilidades de gestos, as quais muitas vezes funcionam bem para uns e não tão bem para outros. Já que o corpo humano é diferente de pessoa para pessoa, mesmo que alguns possam ter aparências similares, cada gesto deve ser otimizado de acordo com a anatomia individual do executante (DAHL et al., 2010).

A escolha do dedilhado em determinadas passagens pode ser outro fator preponderante na estratégia de escolha dos gestos. Dahl et al. (2010) comentam que o uso de um dedilhado ideal combinado com a análise da biomecânica da mão ajudam os pianistas a obter um melhor desempenho em passagens musicais difíceis. O pianista tem que escolher o melhor dedilhado baseado no contexto musical e nas características fisiológicas de suas mãos. Ainda segundo os autores, para controlar a tecla do piano são usados não apenas os dedos, mas basicamente todos os membros superiores, incluindo pulso, braços e ombros. Os antebraços são utilizados para transições para as teclas localizadas mais afastadas do centro do corpo. Para conseguir tocar notas subsequentes com a mesma mão, faz-se necessária a passagem do polegar por baixo dos demais dedos ou os demais dedos sobre o polegar, envolvendo, nesse processo, a rotação do punho¹⁰. A preparação para todas essas mudanças começa em momentos diferentes, dependendo de cada contexto (DAHL et al., 2010).

Outro fator que afeta os gestos que produzem o som é o andamento (tempo, pulsação). Na verdade, um gesto musical pode ser constituído de muitos elementos separados em um andamento mais lento; quando se acelera o andamento, esses elementos

¹⁰ Expressamos a opinião dos autores Dahl et al. (2010) cientes de que há controvérsias dessa opinião.

tendem a combinar-se ou a interlaçar-se, resultando em um novo e mais abrangente gesto (DAHL et al., 2010).

É importante, portanto, que cada instrumentista tenha sua estratégia de gestos, evitando, assim, um desgaste muscular desnecessário, minimizando a fadiga. Dahl et al. (2010) citam alguns critérios gerais para controlar os movimentos:

Articulações e músculos maiores são capazes de controlar movimentos finos, mas são mais adequados para os grandes movimentos. É melhor usar o braço em vez dos dedos para os movimentos calmos e lentos com grandes amplitudes, enquanto que movimentos rápidos de pequenas amplitudes são os mais adequados para os dedos. Outro princípio que pode governar estratégias de movimento ideal é evitar ângulos extremos nas articulações. Quando uma articulação está perto de seu limite, os músculos e tendões estarão também perto do limite de extensão ou compressão, deixando pouco espaço para ajustes (DAHL et al., 2010, p. 38).¹¹

Qualquer força adicional de pressão na tecla depois de ela ter produzido o som pode ser considerada desnecessária, já que isso não pode mais interferir no som emitido. Pianistas experientes tendem a diminuir essa força desnecessária nas teclas, porém, quando se busca um toque mais expressivo, essa abordagem de economia de energia não se aplica. Segundo Dahl et al. (2010), pianistas que buscam um toque mais expressivo, mesmo tratando-se de pianistas experientes, demonstram continuar usando mais energia nas teclas, mesmo depois de o som já ter sido produzido (DAHL et al., 2010).

Quanto à amplitude dos movimentos, um estudo controlado feito por Davidson (2012) mostrou que quando o mesmo trecho musical foi tocado com diferentes intenções expressivas (expressão apática ou contida, com expressão habitual e expressão exagerada), os artistas moveram seus corpos de maneira notadamente diferentes. Essa pesquisa mostrou que, apesar dos movimentos de mãos, braços, cabeça e tronco dos artistas seguirem contornos semelhantes (aqueles necessários para executar a música) nas performances, houve diferenças significativas na amplitude dos movimentos. Os resultados sugerem que, quanto maior a intenção expressiva, maiores e mais amplos são os

¹¹ Traduzido de: “Larger joints and muscles are capable of controlling fine movements, but are more suitable for large ones. It is better to use the arm rather than the finger for slow pacing movements with large amplitudes, whereas fast movements of small amplitudes are best suited for the fingers. Another principle that may govern optimal movement strategies is to avoid extreme joint angles. When a joint is close to its extreme, the muscles and tendons will be close to the limit of how stretched or compressed they can be, leaving little room for adjustments”.

movimentos; quanto menor a intenção na expressiva, menor o movimento (DAVIDSON, 2012).

2.2.2 Gestos que Facilitam o Som

Os gestos que facilitam o som são aqueles que dão suporte aos gestos que produzem o som. O termo “gesto que facilita o som” é usado para cobrir diferentes tipos de gestos musicais que não estão diretamente envolvidos na produção do som, mas que continuam tendo um papel importante na qualidade e no resultado sonoro. Esses gestos podem ser divididos em gestos de suporte, gestos fraseológicos e gestos de marcação, que Jensenius et al. (2010) chamam de gestos arrastados¹²; já alguns autores chamam de gestos acompanhadores (DELALANDE, 1988), gestos de performers não evidentes (WANDERLEY, 1999) ou gestos auxiliares (WANDERLEY; DEPALLE, 2004).

Os gestos de suporte são exemplificados por Jensenius et al. (2010) como no ato de tocar uma nota no piano, sendo que os gestos envolvem não apenas a ativação do dedo, mas também da mão, do braço e da parte superior do corpo. Todos esses movimentos dão suporte à ação de produção sonora, ou seja, dão suporte ao gesto que produz o som. Na verdade, é o movimento preparatório desse complexo sistema de múltiplas articulações que determina a trajetória e a velocidade do dedo antes e depois de tocar a nota (JENSENIUS et al., 2010).

Já o gesto fraseológico, como o termo denota, está intimamente ligado à frase musical. Devemos notar que esses movimentos devem ter uma função comunicativa objetivando melhorar a experiência na execução e na percepção da frase musical. Os movimentos da cabeça, do rosto, do olhar e os movimentos do tronco não são apenas utilizados para comunicar-se com o auditório ou com outros músicos, mas, também, para expressar o estado cognitivo e emocional do pianista. Esses movimentos geralmente acompanham os gestos das mãos que produzem o som e, provavelmente, ainda ajudam na produção desses gestos. Em outras palavras, Dahl et al. (2010) argumentam que o gesto fraseológico e os demais gestos que facilitam o som são usados pelos pianistas para auxiliá-los na execução de uma melodia *cantabile*, para enfatizar uma estrutura harmônica, para modificar o timbre de algum trecho e para controlar os diferentes níveis de dinâmica.

¹² “Entrained gestures.”

O pianista pode empregar diferentes movimentos corporais para facilitar a execução de algum trecho mais difícil ou para comunicar e enfatizar isto para os ouvintes (DAHL et al., 2010).

Na multifuncionalidade dos gestos temos, também, o chamado gesto de marcação, como bater o pé, mover a cabeça de acordo com o ritmo ou mover a parte superior do tronco de acordo com o ritmo da música. Esses gestos podem ajudar o músico a manter a pulsação do tempo e também servem de guia para outros músicos que estejam tocando juntos, ou para dançarinos que se apresentam junto com os instrumentistas, e também para o auditório quando se trata de apresentação onde o público se envolve cantando e/dançando, muito comum na música popular e em cações folclóricas. Segundo Godoy e Leman (2010), apesar de esses gestos variarem bastante entre os instrumentistas e entre os estilos das obras musicais, eles podem ser considerados importantes para a manutenção do tempo na execução da música. É importante frisar que os gestos de marcação podem ser os geradores do ritmo e do tempo na música, da mesma forma que o ritmo e o tempo podem ser os geradores dos movimentos (GODOY; LEMAN, 2010).

Tabela 8 - Resumo dos gestos que facilitam o som – autores diversos

Resumo dos gestos que facilitam o som	
Definição	Dão suporte ao gesto que produz o som
Divisão	- Gestos de suporte - Gestos fraseológicos – demarcam as frases musicais - Gestos de marcação ou arrastados
Outras nomenclaturas	- Gestos acompanhadores (Delalande 1988) - Gestos de performers não claros (Wanderley, 1999) - Gestos auxiliares (Wanderley; Depalle 2004)

Fonte: O autor.

2.2.3 Gestos que Acompanham o Som

Os gestos que acompanham o som não estão envolvidos na produção do som, mas acompanham a música. Eles podem ser comparados, muitas vezes, a traços ou linhas desenhadas no espaço, ou seja, seguindo o contorno dos elementos sonoros, como em um final de frase de um trecho *cantabile* seguido de uma longa fermata ou pausa, em que o pianista faz um movimento enquanto o som perdura.

Os gestos que acompanham o som também podem imitar os gestos que produzem o som. Jensenius et al. (2010) falam, ainda, de um gesto modificador, que acompanha o som,

como no caso da pressão feita no arco após a produção do som ou a colocação de um *mute* em um trompete. São gestos que não se aplicam ao piano no seu uso tradicional. A dança talvez seja o tipo mais comum de gesto que acompanha o som (JENSENIUS et al., 2010).

2.3 COMO OS GESTOS PODEM SER APRENDIDOS

Os gestos podem ser aprendidos e até imitados, mas eles nunca serão exatamente iguais em diferentes indivíduos, pois fazem parte das suas personalidades. Segundo Muñoz (2007), som é movimento; movimento intencional com significado forma o gesto; o gesto expressivo representa a metáfora da expressividade musical na performance, e a expressividade é uma característica estética da música.

No processo de aprendizagem do instrumento, muitas vezes não é clara para os alunos a possibilidade de se usar um espectro de diferentes toques com o intuito de conseguir expressar as ideias musicais, como alcançar essa gama de possibilidades ou, ainda, como e quando usar esse espectro de diferentes toques. Alguns textos, como o de Matthay (1903), *A Arte do Toque em Todas as suas Diversidades*, prescrevem algumas técnicas de como evitar gestos desnecessários, assim como recomendações de como variar o toque pianístico para produzir sons com diferentes nuances. Novos métodos surgiram no início do século XX, preocupados com o correto peso de cada uma das partes do braço de tal forma que os dedos teriam tônus suficiente para tocar as teclas partindo de todo um peso do braço, tirando proveito da própria gravidade (MACRITHIE; ZICARI, 2012).

Thompson (1931) e Breithaupt (1909), quando tratam dessa diversidade de toque pianístico, explicam alguns movimentos gestuais necessários para se produzir o som, de acordo com o texto musical, relacionando o movimento às articulações, às frases, aos acordes, ao peso natural do braço e à força utilizada nos movimentos. De um modo geral, esses padrões gestuais básicos se resumem a quatro tipos de movimentos, combinados entre eles:

- 1 - Movimento vertical: realizado a partir da projeção natural do braço em queda no momento da execução de uma nota ou de acordes, bem como do afastamento do braço com relação ao teclado após a execução da nota ou acorde. Esse movimento

influencia na qualidade do som e na dinâmica, ajudando na passagem do peso do braço para os dedos;

2 - Movimento lateral ou horizontal do braço: utilizado na transferência de peso lateralmente entre as notas. Geralmente utilizado em conjunto com o movimento circular;

3 - Movimento circular: são semicírculos para frente e para cima, ajudando na transferência de peso entre grupos de notas, ajudando, também, nos *legatos* e *fraseados*. Breithaupt (1909) aborda esse movimento com o punho, o antebraço, o braço e as combinações entre eles;

4 - Movimento de gaveta¹³: consiste em gestos para dentro e para fora do teclado, imitando o movimento de uma gaveta sendo fechada e sendo aberta, utilizado, muitas vezes, em acordes com o objetivo de apoiar ou tirar o seu peso e na topografia do teclado, quando se passa das notas brancas para as notas pretas e vice-versa.

O aprendizado desses movimentos básicos e a sua aplicação no contexto musical devem fazer parte do processo de aprendizagem do piano. Qualquer aprendizado musical que visa a excelência é culminado por um longo e complexo processo de aquisição de habilidades, incorporando um desenvolvimento instrumental, técnico, conceitual e artístico. Se os movimentos do corpo dos instrumentistas interferem no som e estão diretamente ligados à qualidade sonora buscada na excelência musical, então deduzimos que esses movimentos devem ser desenvolvidos ao longo do período de aquisição das habilidades musicais.

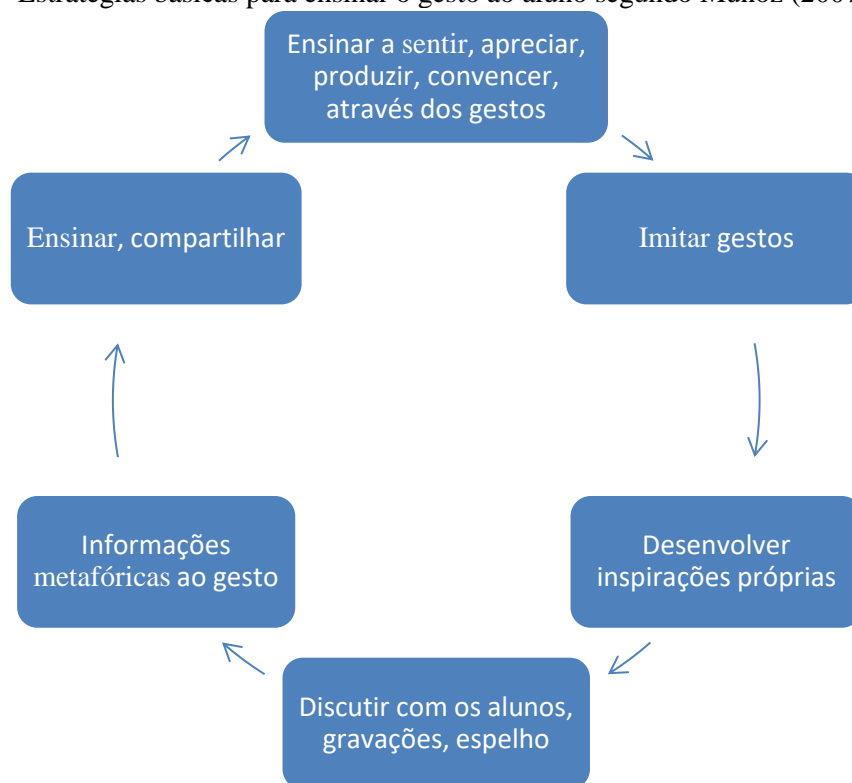
Muñoz (2007) e Fatone (2011) trazem estratégias de como deve ser o ensino do gesto, por meio da imitação e do uso de metáforas, uma complementando a outra. Muñoz (2007) defende a ideia de que a estratégia básica para ensinar o aluno a sentir, apreciar e produzir por meio de gestos expressivos é normalmente fazê-lo iniciar imitando gestos, com o objetivo de desenvolver sua própria inspiração em gestuais futuros. Algumas etapas dentro dessa estratégia incluem discussões com o aluno, gravações de vídeo do aluno ou mesmo observações com o aluno frente a um espelho, guiando-o no contato físico com os

¹³ Termo utilizado por Cortot (1928).

vários segmentos do seu corpo nos seus movimentos e adicionando informações metafóricas verbais ao gesto demonstrado (MUÑOZ, 2007).

Para Fatone et al. (2011), os gestos podem ser um componente implícito nas aulas individuais de instrumento. Geralmente essas aulas funcionam como um local em que o professor comunica conceitos e técnicas de execução de uma determinada obra musical para o aluno. No ensino do instrumento geralmente há bastante repetição e comunicação do mesmo conceito de diferentes formas, com a esperança de que esses conceitos sejam compreendidos e interiorizados pelo aluno. A comunicação com o aluno em uma situação de aula é bastante caracterizada pela utilização de imagens e pela demonstração por parte do professor. Essa proposição de situações imaginárias tem o objetivo de provocar uma resposta afetiva, gestual e sonora no aluno (FATONE et al., 2011).

Figura 1 - Estratégias básicas para ensinar o gesto ao aluno segundo Muñoz (2007)



Fonte: O autor.

Professores constantemente usam metáforas para definir as diversas formas de produzir um som no piano, com qualidades definidas; o gesto físico deve ser utilizado quando se trabalha a intenção de cada frase musical. Uma vez engajado e familiarizado com o estilo e a atmosfera geral da peça, os professores podem incentivar o aluno a

encontrar uma metáfora que represente cada frase ou trecho, tentando construir uma narrativa não verbal na qual cada passagem da peça tenha significado e, dessa forma, comunique por meio dos movimentos os gestos físicos.

A metáfora é uma ferramenta linguística muito utilizada no dia-a-dia, sendo importantíssima na comunicação humana. Seria praticamente impossível falar e pensar sem recorrer à metáfora. Johnson (2007) explica como utilizamos as metáforas no nosso dia a dia, por meio da explicação da teoria da metáfora conceitual, e propõe que quase todas as conceituações abstratas funcionam por meio desta. Metáforas primárias aparecem, naturalmente, por meio da nossa percepção corporal e das nossas ações, na medida em que elas vêm moldar as nossas crescentes experiências desde a infância até a idade adulta. A metáfora conceitual nos dá os significados primários (apesar de não serem os únicos) para o desenvolvimento do raciocínio e de conceitos abstratos. Assim, a metáfora define as ideias filosóficas fundamentais e nos dá um rumo no entendimento de o que há de relevante nessas ideias para as nossas vidas.

As estratégias de movimento do corpo devem ter significados quando são ensinadas visando desenvolver a expressão musical nos alunos. Uma grande quantidade de metáforas verbais, especialmente em situações em que a expressão remete a movimentos espontâneos ou reações (como contrações ou movimentos delicados e relaxados), podem ser usadas por professores para estimular a imaginação do aluno na expressão musical. Essas metáforas normalmente capturam qualidades físicas, por exemplo: “toque isto como se fosse um monte de pérolas sendo jogadas numa escadaria”.

2.4 MODELAGEM NO APRENDIZADO DO GESTO

Teles (2005), na sua dissertação de mestrado, trata do gesto musical sendo analisado como um elemento relacionado à performance musical com uma abordagem voltada para o iniciante no instrumento. Segundo a autora, a aprendizagem por imitação se caracteriza por um processo de desenvolvimento por meio de uma correspondência entre um evento ou fenômeno externo e sua internalização. O nível mais elementar da imitação ocorre desde os primeiros meses de vida e ela é definida como o aprendizado por cópia do comportamento de outra pessoa, também chamada de modelagem, ou aprendizagem por observação, ou imitação direta. Existe, também, um outro nível de imitação do modelo,

que não ocorre necessariamente na presença dele, em que a imitação começa a desenvolver níveis de representação simbólica (TELES, 2005).

Johnson (2007, p. 157) fala sobre o fenômeno neurônio-espelho, sugerindo que “entender é a forma de simular.” Ver outra pessoa desenvolvendo uma ação ativa algumas das áreas sensório-motoras iguais, como se o observador estivesse realizando a mesma ação. Johnson cita uma pesquisa realizada por Marc Jeannerod (1994), a qual mostra que imaginar algumas ações motoras ativa algumas partes iguais da mente, que são envolvidas na realização real da ação – imaginação é a forma de simular. Daí vem um grande embasamento para estimular os alunos a assistirem grandes pianistas tocando o mesmo repertório que eles também estão tocando, além da demonstração pelo professor, com resultados positivos no aprendizado do repertório (JOHNSON, 2007).

Ainda segundo Teles (2005), a aprendizagem pianística conta com o processo imitativo como um instrumento inicial que proporciona o aprendizado de padrões tanto motores quanto interpretativos, mesmo que o aluno ainda não tenha autonomia em relação à sua interpretação. Em um primeiro momento, o professor assume o lugar daquele que concebe a ideia para que o aluno tenha um ponto de referência para sua interpretação. O aluno geralmente imita tanto o gesto musical quanto o gesto motor do professor. Por ser o modelo mais presente durante o processo de aprendizagem do aluno, o professor deve estar atento às suas atitudes em relação à execução, pois o seu exemplo se transforma em uma fonte de informações. A imitação, como recurso no processo de aprendizagem, atua como um facilitador na realização musical; quando o professor realiza para o aluno o trecho musical, ele se torna uma referência para o processo imitativo deste.

Podemos, então, considerar a imitação como o primeiro passo na aprendizagem dos gestos musicais. A partir do momento em que o aluno se tornar capaz de perceber a construção dos movimentos e a associação dos gestos motores à sua concepção musical, entra em cena a decisão da interpretação que terá como resultado a realização musical concebida pelo próprio aluno. No entanto, tal avanço terá sido construído a partir de um repertório gestual observado, exercitado e internalizado. Um aspecto muito importante a ser abordado com os alunos em relação ao aprendizado do gesto musical é a auto-observação e o monitoramento dos resultados, pois isso dará ao aluno condições de desenvolver seu senso crítico, qualidade indispensável para atingir uma autonomia na

execução. Mesmo aprendendo por meio da modelagem, o aluno pode ser incentivado a observar sua própria performance para perceber se alcançou o resultado esperado.

Figura 2 - Modelagem no aprendizado do gesto



Fonte: O autor.

De acordo com Lisboa, Zicari e Eiholzer (2005), embora haja opiniões controversas sobre o quanto de imitação os músicos devem buscar no processo de aprendizagem de novas peças, estratégias imitativas são tradicionalmente parte dos processos de aprendizagem nas artes criativas. Mesmo quando obrigado a imitar, o aluno não perde suas próprias interpretações individuais. Na verdade, o processo acrescenta novos elementos às suas performances (LISBOA; ZICARI; EIHOLZER, 2005).

2.5 ABORDAGEM GESTUAL

De acordo com Yu (2010), o ensino do piano pode ser abordado sob três pontos de vista filosóficos: racionalismo, empirismo e pragmatismo. Quanto ao racionalismo, o autor cita quatro características principais: a crença de que o conhecimento é construído a partir de um aspecto racional; o compromisso de buscar respostas para questões filosóficas difíceis; uma crença de que o conhecimento é a verdade última e não difere do tempo e do espaço; e uma convicção de que o conhecimento obtido apenas pelos sentidos não é

confiável. No que se refere à filosofia do empirismo, o autor compreende duas facetas importantes: uma forte ênfase na experiência e uma ênfase especial na experiência sensorial como base para alcançar o conhecimento; e a de que a boa prática deriva da experiência e da observação. No que diz respeito ao ensino do piano, a ênfase geral na experiência chama a atenção para a importância de ensinar e executar experiências, de vida e artísticas, ou estéticas. No que se refere à filosofia pragmática, Yu (2010) aponta três ideias principais: a primeira vê os seres humanos não “como espectadores olhando para o mundo natural, mas como criadores de problemas criativos em constante interação com ele” (YU, 2010, p. 11-18); a segunda trata de um respeito pela diferença individual, salientando que os alunos devem ser ensinados de maneira diferente, de acordo com suas habilidades individuais e outras características pessoais; já a terceira noção é a de que “nada é permanente” (YU, 2010, p. 11-18).

Na pedagogia do piano, Hollerbach (2003) aponta a abordagem integrada, em que há um trabalho conjunto da performance com a composição e a apreciação musical. Essa abordagem, chamada de abordagem contemporânea do ensino de piano, objetiva que o aluno iniciante já consiga expressar-se musicalmente desde a primeira aula, em contraste à abordagem tradicional, que considera que o aluno só pode começar a ‘fazer música’ ao piano após dominar a notação musical e a técnica instrumental (HOLLERBACK, 2003).

Podemos considerar que a abordagem gestual, ao propor a integração entre conhecimentos práticos e teóricos por meio da construção do gesto, alinha-se à abordagem contemporânea do ensino do piano. No campo filosófico, situa-se entre o empirismo e o pragmatismo, como definidos por Yu (2010), ao considerar a experiência sensorial como base para alcançar o conhecimento, considerando, também, as individualidades de cada aluno/a e o seu protagonismo no processo de ensino/aprendizagem, ao trazer o gesto e o corpo para o centro deste processo. Segundo Simones (2014), obstáculos ao longo do caminho no estabelecimento de estudos de gestos no campo da performance musical eram essencialmente de natureza terminológica e metodológica. No ensino e na aprendizagem da música instrumental, os gestos têm uma multiplicidade de papéis: são essenciais e integrais na comunicação entre professores e alunos, da mesma forma que são essenciais para brincar, ensinar e aprender a tocar o instrumento musical pretendido, estando envolvidos na aquisição de conhecimentos práticos relacionados aos aspectos motores do toque

instrumental e dos aspectos comunicacionais necessários na comunicação por meio da música.

Davidson (2002) postula que uma performance musical fluente ocorre quando um indivíduo internaliza efetivamente os gestos e as ações necessários para fazer música, e não mais precisa concentrar-se em cada gesto ou ação de cada parte do corpo. A fluência resulta de um processo holístico de adaptação que visa alcançar um equilíbrio entre o indivíduo e seu corpo em movimento: “toda vez que entendemos o mundo, confiamos em nosso conhecimento tácito dos impactos feitos pelo mundo em nosso corpo e nas respostas complexas de nosso corpo a esses impactos” (DAVIDSON; CORREIA, 2002, p. 238). Essa reversibilidade e reciprocidade de 'sentir e sentir-se', apontada por Merleau-Ponty (2006), implica um corpo que, ao invés de responder automaticamente ao mundo, é capaz de perceber-se, refletir e ajustar suas ações para alcançar o equilíbrio. Tal equilíbrio é alcançado em movimento, monitorando nossas próprias ações por meio do feedback cinestésico (MERLEAU-PONTY, 2006). No contexto da ação pianística, podemos dizer que a maneira como os dedos acionam as teclas fornecem feedback para o artista sobre seu próprio movimento e sobre o som produzido por aquele gesto.

Dessa forma, a consciência corporal é um fator fundamental na abordagem gestual. Segundo Merleau-Ponty (2006), a construção da música com o corpo vem a partir de uma consciência corporal, considerando o corpo como o primeiro instrumento. Para que isso aconteça, é necessário que a consciência invada o corpo e que tenhamos a percepção de que o corpo não “está no espaço nem tampouco que ele está no tempo”, mas que “ele habita o espaço e tempo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 16). A presença do corpo no processo de aprendizagem de um instrumento e a consciência do corpo para comunicar e expressar a arte fazem parte da maneira como o corpo não pode ser distinto da sua corporeidade, nem daquilo que ele expressa no mundo (MERLEAU-PONTY, 2006).

Segundo Pederiva (2005), o gesto pensado musicalmente não deve estar ligado apenas ao processo de repetição de movimentos e de imitação, mas também, e principalmente, a uma aprendizagem pelo próprio corpo. Essa busca pela integração da técnica com a interpretação está intimamente ligada à ideia da corporeidade, em que a aprendizagem da performance musical toma o corpo como a base desse processo (PEDERIVA, 2005).

Segundo Davidson (2012), à medida que o processo de aprendizado progride, as ações motoras e os gestos se tornam cada vez mais automáticos – um ingrediente absolutamente necessário para a fluência na performance. Davidson considera essa automaticidade uma das principais diferenças entre músicos iniciantes e experientes:

Os movimentos na performance dos especialistas são aparentemente fáceis e necessariamente sem esforço: ao atingir um alto grau de automação (processamento inconsciente) na ação, o pensamento consciente do experiente é relativamente livre para lidar com modificações momento a momento, que podem ser necessárias à medida que a música é executada. O principiante, ao contrário, requer atenção consciente plena sobre a atividade biomecânica (DAVIDSON, 2012, p. 240).

No processo de aprendizagem do instrumento, à medida que aprendemos a utilizar dedos, mãos e braços em movimentos coordenados e expressivos, estes são assimilados e passam a fazer parte do esquema corporal. Em uma performance fluente, os elementos motores são integrados à expressão de emoções, à comunicação da estrutura da música e às questões estéticas, sendo necessária uma integração de todos esses elementos por meio do gesto.

Na abordagem gestual, o aluno é recrutado em sua totalidade, desde o desenvolvimento de uma escuta interna (o som que se quer ouvir), passando pela percepção corporal, a organização do movimento e o entendimento de conhecimentos musicais vivenciados por meio da prática instrumental, tendo o corpo como o eixo do processo.

Segundo Freitas (2004), o homem existe em um corpo que se comunica no mundo com outros egos corporais. Esse corpo expressivo e significativo não é uma simples coleção de órgãos, não é uma representação na consciência, não é um objeto exterior cuja presença posso explorar: ele é uma permanência que eu vivencio.

O corpo que aprende, que cria significados, que se desdobra intencionalmente no espaço e no tempo, é um corpo que não pode estar rigidamente fixado nos movimentos necessários à sobrevivência do organismo e da espécie (como no caso dos animais). Ao contrário, deve ser aberto aos “possíveis” que a experiência lhe oferece. Por situar-se em um ambiente cultural, no qual os acontecimentos são ricos e imprevisíveis (inversamente do que ocorre no mundo instintual dos animais), o homem precisa ter à sua disposição um

amplo leque de possibilidades motoras para a realização das tarefas às quais se propõe. É na dialética do concreto e do abstrato, do real e do virtual, do necessário e dos possíveis que a corporeidade se manifesta.

Ainda segundo Freitas (2004), a consciência do corpo é definida como a maneira pela qual a atenção sobre o corpo é atribuída, e as pessoas diferem no quanto elas estão conscientes de seus corpos – algumas têm uma elevada consciência do corpo e outras estão minimamente conscientes dele. Além disso, algumas áreas do corpo recebem consistentemente maior atenção do que outras, e tal diferenciação parece ter um sentido psicológico.

Uma experiência interessante para o aluno vivenciar é fazê-lo experimentar e perceber lentamente todo o processo da produção do som. O aluno precisa sentir que o gesto vai além do ataque da nota, sentindo o contato com a tecla e controlando a sua saída. Em outras palavras, o corpo não abandona o seu envolvimento com o que vem depois do som produzido.

Para construir a sonoridade, o aluno precisa ter uma imagem sonora do som que deseja produzir, trabalhando diligentemente todo o mecanismo de ataque, ouvindo a reverberação e a conclusão do som. O trabalho perceptivo também envolve a consciência do braço, das articulações do punho e dos cotovelos, sentindo que a escápula movimenta o braço como um todo.

O envolvimento do corpo também se faz necessário na compreensão das frases, seções, cadências etc. O aluno pode compreender intelectualmente onde começa e onde termina cada frase, cada seção, cada contraste expressivo dentro de uma peça, mas enquanto ele não sentir e envolver-se corporalmente com o gesto da frase, sua expressividade será pouco efetiva. O professor pode fazer uso de vários recursos para que o aluno compreenda e sinta uma frase, desde solicitar-lhe que cante a frase ou que vocalize o seu contorno, acompanhado por gestos de regência, desenhe o contorno no ar, dance etc. Essas atividades auxiliam o aluno a corporificar e integrar os conhecimentos teóricos à prática musical.

Temos observado em nossa prática artística e docente que o trabalho com o gesto necessita da:

- 1- Consciência do gesto – compreender o movimento, considerando sua trajetória, velocidade e intenção expressiva;
- 2- Consciência auditiva – ouvir internamente o som desejado para nortear a ação motora; saber reconhecer auditivamente a realização do som desejado;
- 3- Consciência corporal – após construir a imagem auditiva do som que pretendo realizar, compreendo o movimento físico para realizar esse som e preciso sentir no meu corpo o grau de intensidade do movimento e as partes do meu corpo envolvidas nessa ação.

3 O PERCURSSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia escolhida para essa pesquisa foi o estudo de caso, a qual, segundo Yin (2015), é o método preferencial quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos comportamentais, assim como o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo, permitindo que os investigadores foquem um caso e retenham uma perspectiva holística e do mundo real.

Nessa pesquisa, o estudo de caso foi aplicado em um contexto de ensino de piano. Ainda segundo Yin, a finalidade do “caso de ensino” é “estabelecer uma estrutura para discussão e debate” do processo no qual está envolvido a análise de caso” (YIN, 2015 p. 5).

Assim, Yin (2015) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Além disso, “a pesquisa de estudo de caso seria o método preferencial em comparação aos outros em situações nas quais (1) as principais questões da pesquisa são ‘como?’ ou ‘por que?’; (2) o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo” (YIN, 2015, p. 3-17).

Por meio do estudo de caso, buscamos investigar “como” uma abordagem gestual poderia ser uma ferramenta no processo de aprendizagem de um novo repertório de piano de uma aluna do curso de Licenciatura em Música. Considerando que no nosso contexto contemporâneo alunos frequentemente têm início tardio na educação formal em música e que, além do compromisso com o curso na Universidade, ainda dividem o seu tempo com o trabalho, um dos objetivos desta pesquisa consiste em avaliar se uma abordagem gestual poderia otimizar o processo de aprendizagem de maneira a desenvolver as habilidades e competências esperadas de um educador musical no manejo do piano. Poderia a abordagem gestual, por meio de seu caráter eminentemente holístico, concatenando o conhecimento de cunho teórico à percepção corporal e à imaginação e a expressão musical por meio do gesto, contribuir para a compreensão e a execução do texto musical, tendo como consequência uma maior rapidez na preparação do repertório?

A pesquisa foi realizada com uma aluna de piano matriculada no primeiro ano do curso no ano letivo de 2017. O convite, feito a todos os alunos de piano ingressantes no primeiro ano do curso, foi realizado oral e presencialmente pelo próprio pesquisador. A seleção dos participantes foi feita por meio de uma pequena entrevista com os alunos interessados, seguida da performance ao piano de uma peça de livre escolha do aluno e da realização de uma leitura à primeira vista.¹⁴ A descrição do processo seletivo encontra-se no Anexo D.

A aluna Marta¹⁵ foi selecionada por estar motivada para participar da pesquisa, ter disponibilidade e comprometer-se a frequentar as aulas durante oito semanas, além de ter acesso ao instrumento para estudar em horários fora da aula e manifestar interesse em aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades. A aluna assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶, no qual houve uma preocupação de que em nenhum momento da pesquisa a aluna se sentiria constrangida, seja pela sua exposição diante de uma câmera filmadora, seja diante da sua performance para o professor pesquisador, consentindo o uso da sua imagem em apresentações públicas dos resultados desta pesquisa. O modelo do TCLE encontra-se no Anexo C.

Foi aprovada, pelo colegiado do Curso de Música da UEL, a solicitação feita pelo pesquisador de que o aluno participante da pesquisa fosse dispensado das aulas regulares de piano durante o período da coleta de dados da pesquisa. Com base no perfil da participante, escolhemos um repertório de acordo com o seu nível de leitura, experiência musical prévia e nível de habilidade técnica e musical. Optamos por três peças de períodos e estilos contrastantes, objetivando trabalhá-las durante oito aulas, ou seja, um bimestre.

No primeiro contato com a aluna selecionada, o pesquisador explicou que a pesquisa seria desenvolvida visando estudar o processo de aprendizagem de um novo repertório.

¹⁴ A peça escolhida foi um *Minueto em Fá Maior*, de W. A. Mozart.

¹⁵ Nome fictício.

¹⁶ TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguindo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos estabelecidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

3.1 COLETA DE DADOS

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, fizemos uso de três técnicas de coleta de dados, o que Yin (2015) chama de fonte de evidência: a vídeo gravação, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

3.1.1 Vídeogravação¹⁷

Segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 251):

A necessidade de produzir registros confiáveis do trabalho de campo e de construir materiais empíricos válidos, que possam ser tomados como fonte para a compreensão de determinado fenômeno e/ou problema de pesquisa, o que determina a adoção de procedimentos e recursos. Em pesquisas qualitativas, por exemplo, é fundamental que o pesquisador se pergunte se, diante de seu objeto e de seus objetivos, seria mais adequado realizar observações sistemáticas, produzir um diário de campo manuscrito ou áudio gravado, realizar entrevistas (estruturadas ou não), fotografar, vídeo gravar e assim por diante. A resposta apropriada a essas questões definirá, em certa medida, a qualidade, o alcance, a adequabilidade e a viabilidade do material empírico coletado.

Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 252) citam que “a vídeo gravação também é adequada para estudar fenômenos complexos como a prática pedagógica, carregada de vivacidade e dinamismo, que sofre interferência simultânea de múltiplas variáveis [...] “a vídeo gravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta”.

Nas gravações em vídeo das oito aulas semanais, em dias e horários fixos, agendados previamente com a aluna, documentamos o processo de aprendizado de um novo repertório, composto por três obras.

3.1.2 Entrevista Semiestruturada

Segundo Yin (2015), a entrevista é uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso. As entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais. Elas

¹⁷ Foi utilizada uma Câmera SONY – AVCHD Handycam – HDR-XR150.

lembram conversas guiadas, e não investigações estruturadas: “embora seja observada uma linha de investigação consistente, na entrevista de estudo de caso a verdadeira corrente de questões será provavelmente fluida, não rígida” (YIN, 2015, p. 114).

Conduzimos três entrevistas com a aluna participante da pesquisa, sendo que a entrevista I ocorreu no processo de seleção. Na entrevista I, os alunos fizeram uma narração de toda a sua trajetória musical e sua experiência com o piano, assim, investigamos onde e quanto tempo seria investido no estudo do piano durante a semana; além disso, perguntamos o quanto eles estavam satisfeitos com o desempenho pianístico pessoal, com a maneira como eles estudavam e com o processo de aprendizagem dos novos repertórios, bem como de que forma a disciplina piano iria ajudá-los no desenvolvimento técnico musical dentro do Curso de Licenciatura em Música; também questionamos o motivo pelo qual eles queriam participar da pesquisa, além do acesso e da disponibilidade de tempo para treinar em algum piano (o processo seletivo é descrito no Anexo E).

Na entrevista II, já direcionada à aluna selecionada, investigamos o repertório tocado por ela nos últimos seis meses que antecederam a pesquisa, além do seu processo utilizado no aprendizado de um novo repertório. Como era previsto que a maioria dos alunos não tinha conhecimento sobre o gesto musical, algumas perguntas foram direcionadas no sentido de tentar obter da aluna selecionada qual era a sua concepção de o que é uma partitura, qual o procedimento dela no contato inicial da partitura com o instrumento e quais eram os passos adotados por ela nesse processo de leitura e aprendizagem. Após esse relato por parte da aluna, sugerimos um repertório, o qual foi trabalhado durante a pesquisa.

A entrevista III aconteceu no oitavo encontro, logo após a performance em aula do repertório trabalhado durante a pesquisa., tendo como objetivo investigar qual a visão da aluna sobre o processo de aprendizagem do repertório, fundamentado na construção do gesto musical, investigando, também, o que mudou e o que permaneceu igual no processo de aprendizagem e se houveram alterações na maneira de estudar. Investigamos, ainda, se a aluna continuou enxergando a partitura da mesma forma, comparando com as experiências anteriores ao processo, qual o entendimento dela sobre o que é o gesto musical, se o entendimento do gesto musical ajudou no aprendizado da partitura, por que e de que forma, e, por fim, quais os pontos positivos e negativos no processo de aprendizagem do

repertório, utilizando a abordagem gestual (o roteiro das entrevistas encontra-se nos Anexos A, B e C, respectivamente).

3.1.3 Observação Participante

Segundo Yin (2015), a observação participante “é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo [...] você pode assumir vários papéis na situação do trabalho de campo e participar realmente das ações que estão sendo estudadas” (YIN, 2015, p. 119).

O autor ainda postula que a observação participante proporciona algumas oportunidades incomuns para a coleta de dados do estudo de caso, mas também envolve desafios importantes: “a oportunidade mais diferenciada está relacionada com a capacidade de obter acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo” (YIN, 2015, p. 121). Além disso, ainda há “a capacidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém “interno” a um estudo de caso, e não de alguém externo a ele” (YIN, 2015, p. 121). Muitos argumentam que essa perspectiva é valiosa na produção de um retrato preciso do fenômeno do estudo de caso.

Marietto (2011) complementa a opinião de Yin (2015), argumentando que o pesquisador que utiliza da observação participante coleta dados por meio da participação na vida cotidiana das pessoas que ele está estudando. A abordagem está na interação cotidiana, envolvendo conversas para descobrir as interpretações dos participantes nas situações em que estão inseridos, em que o objetivo da observação participante é produzir uma "descrição densa" da interação social em ambientes naturais. Ao mesmo tempo, os informantes são incentivados a usar sua própria linguagem e conceitos diários para descrever o que está acontecendo em suas vidas, esperando-se que no processo emergja uma imagem mais adequada do contexto de investigação como um sistema social descrito a partir de uma série de perspectivas dos participantes (MARIETTO, 2014).

Ao longo das oito aulas, o professor/pesquisador monitorou o progresso da aluna atentando para os seguintes pontos:

- 1- O tempo e a qualidade do estudo durante a semana;

- 2- Iniciativa para buscar informações adicionais sobre o compositor, o estilo da peça e o período da história;
- 3- A compreensão da forma, da harmonia e da fraseologia de cada peça;
- 4- A compreensão da notação musical;
- 5- A construção dos gestos;
- 6- Os desafios que se apresentam a cada aula;
- 7- As estratégias para vencer os desafios.

3.2 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Fizemos uma leitura flutuante das duas primeiras entrevistas, buscando identificar temas emergentes na fala da participante. Transcrevemos as gravações das aulas e depois aplicamos o mesmo processo de leitura flutuante para identificar os tópicos trabalhados nas aulas. Após isso, fizemos uma análise de como cada tema identificado na fala da participante nas entrevistas estava presente nas aulas e como foi trabalhado. Então, fizemos uma triangulação de dados com a terceira entrevista.

Segundo Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), a análise dos dados “tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno”.

Dentre as diferentes e possíveis formas de análise de dados, utilizamos, aqui, a análise de conteúdo, a qual consiste em um recurso técnico para a análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, que, no nosso caso, consistem das transcrições *verbatim* das entrevistas e das aulas.

Para Janis (1982), a análise de conteúdos fornece meios preciso para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas.

Minayo (1998 apud SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010) classifica os diferentes tipos de análise de conteúdo da seguinte forma: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Esta última, a qual utilizamos nesta

pesquisa, propõe-se a “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 1998 apud SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 34), utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas. Ainda segundo Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), a análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário, ou isolamento dos elementos, e a classificação, ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010).

Baseados no modelo de análise de conteúdo de Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), montamos a tabela abaixo, na qual descrevemos as etapas da análise de conteúdo, deixando claro que as intenções e ações a seguir não se apresentam de maneira estanque e linear, mas, sim, como um roteiro didático para o tratamento dos dados, podendo isso passar por entrelaçamentos.

Tabela 9 - Roteiro didático para análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; - Construção inicial de indicadores para a análise: palavras-chave ou frases 	- Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas
2ª etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> - Recortes do texto e categorização - Preparação e exploração do material - alinhamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmembramento do texto em unidades/ categorias; - Reagrupamento por categorias para análise posterior – classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	- Interpretação dos dados brutos	- Inferências com uma abordagem qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Adaptado de Souza Júnior, Melo e Santiago (2010).

4 MARTA: ALUNA DE PIANO DA LICENCIATURA EM MÚSICA - UM ESTUDO DE CASO

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A disciplina de Piano, dentro do Curso de Licenciatura em Música da UEL, tem a função de equipar o educador musical com conhecimento e domínio básico do instrumento. Para um educador musical, o piano pode ser uma ferramenta útil na preparação e na condução das aulas de música em escolas, bem como um instrumento importante na atuação profissional de educadores que exercem atividades como regentes corais, arranjadores, professores de instrumento, produtores musicais etc.

Para os alunos que ingressam no curso sem nunca ter estudado piano antes, o estudo do piano serve também como apoio na compreensão de outras disciplinas, tais como percepção musical, harmonia, contraponto etc., bem como no desenvolvimento técnico/musical em um nível elementar, durante os dois primeiros anos do curso.

Segundo a Resolução CEPE¹⁸ n.º 0247/2009, que trata da Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Música da UEL, implantada a partir do ano letivo de 2010, o objetivo geral da Disciplina Piano I é “Conhecer o instrumento através de execução, criação e improvisação, usando materiais diversos.” Dentre os objetivos específicos estão:

- Executar o repertório variado com apropriação técnica;
- Praticar: a leitura à primeira vista, transposição, improvisação, harmonização, leitura de repertório pianístico variado incluindo a execução de cifras e acompanhamento.

Ainda segundo essa mesma resolução, no capítulo III, art. 14, que estabelece a matriz curricular, todas as disciplinas do 1º ano são obrigatórias para o aluno ingressante, o qual tem a possibilidade de escolher entre o piano e o violão como Instrumento Funcional a ser estudado nos dois primeiros anos. A maioria das disciplinas são anuais, e no 3º ano o aluno tem a opção de cursar mais dois anos de Piano como disciplina optativa.

¹⁸ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Para alunos que ingressam no curso com conhecimento e experiência prévios no estudo do instrumento, a disciplina Piano pode contribuir para alargar o conhecimento do repertório pianístico, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades, tais como leitura à primeira vista, improvisação, transposição e a análise crítica de performances.

As aulas de Piano no curso de Licenciatura em Música na UEL contemplam atividades como realização de encadeamentos de acordes, harmonização de melodias e improvisação, sendo que o repertório trabalhado abrange desde “Estudos” que visam o desenvolvimento de uma técnica básica, passando por obras do repertório da música de concerto, bem como canções folclóricas, o repertório sacro e o popular.

As aulas de piano são ministradas em grupos, em formato de *masterclass*, sendo que as turmas são formadas de acordo com o nível de performance e o tempo de experiência no estudo do piano. Os alunos são agrupados em 3 níveis (inicial, intermediário e avançado) e as turmas possuem entre 3 e 4 alunos, no máximo.

Apesar de cada grupo de alunos apresentar necessidade de trabalhos específicos, em nossas experiências como docente observamos que algumas questões perpassam todos os níveis, quais sejam: a consciência corporal, o conhecimento sobre como organizar o movimento de acordo com o fraseado, a expressividade e o estilo e a leitura musical fluente.

Teles (2005) defende que a relação entre som e gesto deva ser explorada mesmo em uma primeira lição de piano, pois são essenciais a qualquer nível do fazer musical. Assim, acredita-se que quanto mais cedo o aluno for conscientizado da relação gesto/som, mais rapidamente irá automatizar os movimentos necessários para um desempenho técnico e musical satisfatório.

4.2 HISTÓRIA DE VIDA

Marta¹⁹, a aluna escolhida para participar da pesquisa, teve seu primeiro contato formal com um instrumento musical com a idade aproximada de seis anos, quando sua professora da pré-escola levou um teclado para a sala de aula. Ao ouvir sua professora tocar, ela demonstrou curiosidade sobre “como seria tocar aquilo”. Mesmo não pertencendo a uma família de músicos, seu pai a incentivou a fazer aula de teclado, e já na

¹⁹ Pseudônimo.

aula experimental ela teve a certeza de que realmente queria estudar música. Depois de quatro anos de estudo do teclado, seu professor a incentivou a também estudar piano, o que ela passou a fazer quinzenalmente, em alternância com o teclado.

Ela estudou um ano de piano, mas motivos econômicos, somados à dificuldade em compreender a teoria musical, levaram-na a desistir dos estudos. Marta continuou tocando em casa, sozinha, sem nenhuma orientação. Ela começou a tocar teclado em um grupo musical na igreja, onde também começou a cantar em um coral. A regente do coral era pianista e sempre que o coral ensaiava em sua casa tocava piano para os coralistas, o que despertou em Marta o desejo de tocar piano.

Aos dezessete anos de idade, Marta resolveu que iria voltar a estudar música. Decidiu retomar seus estudos, tomando como ponto de partida os conteúdos da iniciação musical recebida na infância, bem como os conteúdos trabalhados com seu primeiro professor de teclado/piano, os quais ela não havia compreendido naquela ocasião. A princípio, ela começou estudando sozinha, com o material que ela tinha em mãos das suas antigas aulas. Depois, com a ajuda de uma amiga que tocava na mesma banda da igreja, aluna do curso de Música da UEL, Marta conseguiu aos poucos compreender alguns conceitos musicais que antes não havia compreendido. Sua amiga a ajudou principalmente na leitura rítmica, já que antes ela tocava predominantemente de ouvido. Dessa forma, ela conseguiu preparar-se para a prova de habilidade específica da UEL e obteve aprovação.

No início do ano de 2017, Marta conseguiu um trabalho e pode retornar às aulas de piano no conservatório. Durante o período da pesquisa, ela estava há cinco meses estudando piano sob a orientação de um professor do conservatório.

4.3 DESAFIOS EMERGENTES NA FALA DA PARTICIPANTE

A análise das entrevistas 1 e 2 revelou o que a participante percebe serem suas dificuldades. Posteriormente, observamos que essas questões foram bastante recorrentes durante as aulas, e que, portanto, os cinco pontos abaixo poderiam constituir-se em categorias de análise das transcrições das aulas, como será exposto no capítulo 5. Por hora, apresentamos essas categorias contemplando apenas a fala da participante nas entrevistas 1 e 2.

Dificuldade com a teoria musical e a leitura – A aluna descreve na entrevista 1 o seu primeiro ano de estudo do piano e identifica na dificuldade com a teoria o motivo pelo qual abandonou os estudos de piano: “eu tinha muita dificuldade na... nessa parte teórica assim...”. Como ela justifica ter um bom ouvido, a leitura não era muito explorada por ela: “é... de leitura... sabe... empurrando com a barriga”. Ela expõe, também, que a mudança de escola e o fato de já estar cursando o fundamental II, junto com dificuldade em compreender a teoria musical, eram fatores causadores de stress: “E eu começava a me estressar... não, não consigo entender essa parte teórica...”. Ela ainda destaca a falta de familiaridade com as notas na clave de fá como um fator preponderante: “e tinha clave de fá também... ai meu Deus tô... tô ficando estressada aí eu... eu acabei parando...”

Marta justifica, também, que a sua leitura não é tão fluente, devido ao fato de ela ter pouca familiaridade na leitura da clave de fá: “aí consegui mais ou menos, aí eu... ah... como é a de fá, é a que eu tenho mais dificuldade...”. Ela atribui à dificuldade com a leitura na clave de fá o fato de não conseguir realizar uma leitura rápida com as duas mãos juntas: “é... é... mas eu vou... essa coisa bem lenta (risos) porque se estudar separado, pelo menos pra mim, é muito ruim de juntar”.

A leitura de trechos com articulações e com grupos de notas ligadas também foi apontada como uma dificuldade: “é as ligaduras... isso... e de segurar a nota aqui...”, bem como lembrar-se das notas alteradas que fazem parte da armadura de clave: “isso eu sei que eu também... muita dificuldade assim de... de... de ver, a é que o sol que tá... na tonalidade que está, deveria ter ido, ou então vai ser difícil”.

Algumas vezes, a aluna tentou aprender sozinha alguma partitura que ela ouviu e pela qual se interessou, mas, no momento de realizar a leitura, ela não sabia decifrar alguns sinais da notação musical: “sem professor... sem fazer nada... eh... eu ouvi a música e achei muito bonita, vou começar a tocar... aí eu imprimi a partitura... e nossa, eu olhei assim... muito difícil, tinha muita anotação (sic) que eu não conhecia”.

Refletindo sobre sua dificuldade com a leitura, a aluna relembra o seu processo de iniciação no instrumento, calcado na imitação auditiva do professor: “que antes eu olhava assim é... eu escutava o professor tocando, fazia... então é assim... não que eu pegava a partitura e...” “... então essa parte de ler, leitura mesmo eu tenho tido muita dificuldade”.

Falta de tempo para estudar – A participante relatou que o pouco tempo disponível para o estudo do instrumento impacta negativamente o seu processo de

aprendizagem: “com essa falta de tempo então... isso é uma coisa meio lenta assim... então... eh... eu chego em casa, sei lá, sete horas da noite, daí, como dou aquela jantadinha fina, das oito até umas nove e meia, dez horas eu estudo piano...”.

Entre o trabalho e as aulas da faculdade, ela não dispõe de tempo para treinar: “Han... não (risos) é porque agora, por causa da faculdade e o trabalho...” “...eu tenho muito pouco tempo...” “... pra estudar mesmo...” A falta de tempo para estudar também tem um impacto emocional negativo: “É uma coisa eh... uma coisa assim... é o que eu fico meio chateada ... é por causa do tempo mesmo. Tem hora que tem que ter uma dedicação, sabe...” Quando comentei sobre quais os períodos em que ela estava ocupada, ela comenta: “é... manhãs e tardes trabalhando”.

Por outro lado, ela reconhece que quando se quer realmente conseguir o que se almeja, é preciso priorizar o tempo: “han, han... porque ah... acho que quando você quer uma coisa assim, quando você quer melhorar, tem que estudar né, então tem que dedicar esse tempo” e complementa: “tem que achar o tempo... exatamente”.

Percepção de inadequação das mãos – A participante relatou dificuldade para tocar alguns acordes ou executar trechos com saltos maiores que uma oitava, devido ao tamanho da sua mão. Primeiro ela comenta que, como ela estuda no teclado, no qual as teclas não têm peso, quando ela vai tocar no piano, pelo fato de perceber sua mão como pequena, ela tem um pouco de dificuldade: “não tem peso... exatamente... então assim... eu treino em casa, e assim oh, minha mão é super pequena”; “ela é muito pequena... então assim... eu tenho muita dificuldade de... de... de tocar no piano por que tem as teclas mais pesadas né...”

A aluna relata, ainda, a experiência de assistir algum concerto e ficar encantada com um/uma pianista, mas, quando chega à sua casa para estudar, ela acredita que não consegue tocar determinados repertórios porque sua mão é pequena: “e falo assim: eu quero ser igual a ela. Daí eu chego em casa pra tocar minha mão pequena não vai (risos).”

Problemas de coordenação percebidos pela aluna – Dentre as dificuldades relatadas pela aluna, ela cita a dificuldade de tocar de mãos juntas, o que acreditamos ser o que a aluna chamou de problemas de coordenação. Quando questionada sobre o seu processo de leitura, ela responde: “ah, eu acho que ele ainda tá lento... assim”, “não é aquela coisa, ah é aqui”, “e também a coordenação (risos)”.

Outra vez, falando sobre o processo de ler as duas mãos ao mesmo tempo: “é... é... mas eu vou... essa coisa bem lenta (risos) porque se estudar separado, pelo menos pra mim, é muito ruim de juntar.”

A memorização fundamentada na repetição mecânica – Quando questionamos a aluna se ela conseguia memorizar, ou se ela memorizava rápido, ela respondeu: “ah é... de tanto tocar...”, “... meio que decorei nos dedos assim, tem que vol... voltar...”.

Ela comentou, também, que, depois que memoriza, não consegue mais voltar a ler a partitura: “já sei onde tá... a dificuldade que, eu memorizo, mas aí não presto atenção na partitura, entendeu?” A repetição mecânica como único recurso tanto para a memorização quanto para a resolução de problemas aponta para a falta de um processo deliberado de estudo.

4.4 ABORDAGEM GESTUAL NAS AULAS DE PIANO

As oito aulas com Marta foram gravadas em vídeo²⁰ e transcritas *verbatim*. Tais transcrições se encontram no Anexo G. Em seguida, fizemos uma leitura flutuante das transcrições, buscando identificar os tópicos trabalhados nas aulas. Posteriormente, elaboramos uma tabela com os tópicos trabalhados a cada aula, que se encontra no Anexo I.

As três peças estudadas pela aluna durante a pesquisa encontram-se listadas de acordo com as aulas nas quais essas peças foram trabalhadas.

As aulas foram agrupadas da seguinte forma:

Aula 1 - Valsa Op 60 No 2 (*Posth.*) em B minor, de Frederic Chopin

Aula 2 – Preludio No. 2 do Caderno I, de Claudio Santoro

Aula 3 - Sonatina Op 36 No 3 in C major – *Spiritoso*, de Muzio Clementi

Aula 4 - Sonatina Op 36 No 3 in C major – *Spiritoso*

Aula 5 - Valse Op 60 No 2 (*Posth.*) in B minor

Aula 6 - Preludio No. 2 do Caderno I e Valse Op 60 No 2 (*Posth.*) in B minor

Aula 7 - Sonatina Op 36 No 3 in C major – *Spiritoso*

Aula 8 - as 3 peças

²⁰ Utilizamos uma Câmera SONY – AVCHD Handycam – HDR-XR150.

O trabalho desenvolvido nas aulas teve como objetivo introduzir a abordagem gestual no processo de aprendizagem de um repertório novo, buscando contemplar os desafios apontados pela aluna nas entrevistas I e II.

Em um primeiro momento, o gesto foi trabalhado a fim de promover a percepção e o entendimento da métrica ternária na valsa Op. 60 No 2 de Chopin. Como a aluna estava fazendo um gesto para cada tempo do compasso, o trabalho desenvolvido buscou fomentar o entendimento de um gesto único por compasso da mão esquerda (Figura 3), construindo um movimento organizado de acordo com a métrica e os deslocamentos no teclado (Marta 1.1 20'17'')²¹. Um dos recursos utilizados para esse fim consistiu em realizar o movimento sobre a tampa do teclado para que a aluna pudesse atentar apenas ao movimento, sem a preocupação de executar as notas corretamente.

Figura 3 - Chopin- Gestos trabalhado nas duas mãos

Fonte: Arquivo pessoal.

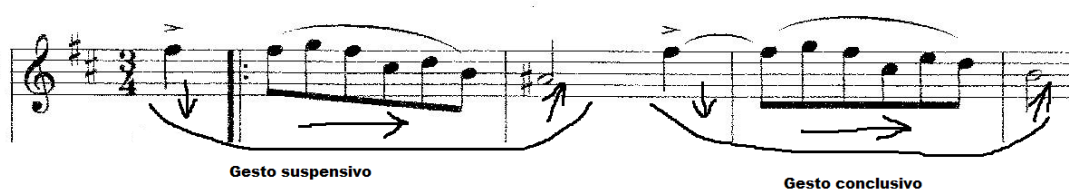
No momento em que a aluna entendeu o gesto e conseguiu realizar e ouvir claramente o padrão da valsa, ela externou sua alegria e surpresa (Marta 1.1 21'00''). Concomitantemente ao trabalho com o gesto enquanto movimento organizado,

²¹ A lista completa dos vídeos se encontram no Anexo 9 dessa pesquisa. A numeração dos vídeos corresponde à ordem cronológica das aulas. Cada aula foi dividida em dois vídeos, com exceção das aulas 2, 3 e 8 que foram divididas em três vídeos, por motivos operacionais.

trabalhamos a compreensão da harmonia, expressa na figuração de baixo e de acordes na mão esquerda, com o objetivo de consolidar os conceitos de tonalidade, o campo harmônico e as inversões de acordes, criando um contexto que facilitasse a leitura musical.

A organização do gesto na mão direita foi realizada de acordo com as frases melódicas, mostrando para a aluna que alguns membros de frase tinham um caráter mais suspensivo e, outros, mais conclusivo, fazendo com que os gestos fossem pensados de maneira já expressiva (Marta 1.1 29'50'').

Figura 4 - Chopin - Gesto da mão direita



Fonte: Arquivo pessoal.

Na quinta aula, na qual abordamos novamente a Valsa de Chopin, o trabalho realizado buscou refinar o gesto, visando uma maior compreensão da fraseologia, do estilo da peça e da expressividade. Os elementos trabalhados foram reforçados por exemplos executados ao piano pelo professor. Segundo Teles (2005, p. 22), “a aprendizagem pianística conta com o processo imitativo como um instrumento inicial que proporciona o aprendizado de padrões tanto motores quanto interpretativos”. O recurso da demonstração permitiu que a aluna tivesse um modelo para refinar o seu próprio gestual.

O trabalho com a construção do gesto na Valsa de Chopin encontrou um obstáculo na dificuldade que Marta tem com a teoria e a leitura musical, a qual já foi apontada pela aluna na primeira entrevista. Na 1ª aula, essa dificuldade foi expressa nos comentários da aluna acerca das diferentes edições. Ao trocar a edição que Marta estava usando por uma edição da Henle (URTEX), ela reclama que a partitura estava diferente do que ela tinha usado em casa, alegando que seus erros eram por causa da partitura (Marta 1.1 00'23''; Marta 1.1 03'35''; Marta 1.1 05'02''; Marta 1.1 07'00''; Marta 1.1 07'36''). Nas aulas subsequentes, pudemos perceber que Marta tinha dificuldade com a leitura na clave de fá, bem como com a leitura de notas suplementares nas duas claves (sol e fá) e a leitura de notas duplas (intervalos de terças, quintas, sextas e sétimas).

Marta também demonstrou ter dúvida quanto à realização da ligadura de duração entre o 3º e o 1º tempo do compasso seguinte (Marta 1.1 31'05''). Esse ritmo foi trabalhado de maneira a levá-la a sentir a pulsação e a métrica com o corpo enquanto cantávamos e dançávamos a melodia. No momento que a aluna sentiu a métrica da Valsa, cantarolando a melodia e apoiando os movimentos do corpo no 1º tempo do compasso, o problema foi solucionado.

Figura 5 - Chopin - Síncope



Fonte: Arquivo pessoal.

Devido ao seu pouco tempo de estudo do piano, alguns elementos da notação musical são novos para Marta, bem como as informações sobre o compositor, o sistema de catalogação da obra deste e as indicações de andamento e expressão. Por essa razão, foi necessário tecer explicações sobre o contexto histórico, a diferença de edições e o sistema de catalogação (Marta 1.1 08'57''), posto que o entendimento do texto musical de maneira compreensiva é fundamental para a construção do gesto como portador de intenção e significado.

As dúvidas de Marta sobre a notação musical compreendiam desde alguns sinais de dinâmica até acentos (Marta 1.1 28'14''; Marta 5.1 05'38''), andamentos (Marta 1.1 16'57'') e articulações (Marta 6.2 05'57''). Essas dúvidas eram esclarecidas à medida em que surgiam no decorrer das aulas. Em basicamente todas as aulas buscamos checar se havia algum elemento da notação musical desconhecido pela aluna. Devido ao pouco tempo de estudo do instrumento, é de se esperar que Marta adquira gradativamente a fluência na leitura, à medida que ela passe a familiarizar-se com novos conceitos e símbolos da notação e venha a ser capaz de realizá-los por meio dos gestos. No tocante à articulação, o trabalho gestual mostrou-se crucial para que a aluna entendesse o som resultante da notação e como o corpo iria produzir aquele som. A leitura da partitura por

uma perspectiva gestual poderá, ao longo do tempo, contribuir para o desenvolvimento da leitura musical por meio da percepção das trajetórias gestuais sugeridas pela escrita.

Em alguns momentos, fez-se necessária a correção de dedilhados nos cromatismos da Valsa de Chopin (Marta 5.1 17'59''). Novos dedilhados foram testados em aula, visando conseguir uma maior fluência, observando como o gesto poderia soar mais natural dentro do contexto expressivo de cada trecho (Marta 3.1 20'40''). Uma vez decidido o dedilhado para o trecho, ele era anotado na partitura, não havendo necessidade de retomar sua correção nas aulas seguintes.

Figura 6 - Chopin - Cromatismo

The image shows a musical score for Chopin's Chromaticism exercise. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble clef staff contains a sequence of notes with fingerings indicated by numbers 1 through 5. The fingerings are: 1, 5, 4, 1, 3, 2, 1, 4, 3, 2, 1, 4, 3, 2, 1, 2. The bass clef staff contains a sequence of chords and notes that accompany the treble staff. The score is marked with a '30' at the beginning of the treble staff.

Fonte: Arquivo pessoal.

O gesto também foi trabalhado em seu aspecto facilitador no que se refere à visão de Marta sobre o tamanho de suas mãos. A percepção de uma mão pequena emergiu na entrevista II, na qual a aluna expressa vigorosamente a sua inquietude com relação a sua dificuldade de tocar acordes grandes ou fazer saltos com intervalos muito grandes: “...Daí eu chego pra tocar, minha mão pequena não vai” ou “eu treino em casa, e assim oh, minha mão é super pequena”, ou ainda, “porque... é que aquilo que eu te falei... o tamanho de minha mão não tem...”

Figura 7 - Santoro - Acordes grandes

The image shows a musical score for Santoro's Acordes grandes exercise. It consists of a single bass clef staff. The score contains four measures of music, each with a large chord. The first measure has a dynamic marking of 'f'. The second measure has a dynamic marking of 'dim.'. The third and fourth measures also have large chords. The score is marked with a '30' at the beginning of the staff.

Fonte: Arquivo pessoal.

No Prelúdio No. 2 de Santoro, a mão esquerda apresenta vários acordes na extensão de uma 10ª. No primeiro momento em que a aluna toca o Prelúdio, seu punho está muito alto, o polegar em pé e os ombros tensionados (Marta 2.1 00'00''). Diante disso, o trabalho gestual inicial visou a percepção corporal para que a aluna percebesse as tensões musculares desnecessárias, as quais produziam um som duro e batido. Ao dissipar as tensões desnecessárias, a aluna foi gradualmente sendo capaz de produzir um som mais maleável (Marta 2.1 16'10'').

Segundo Milani (2016, p. 119), “a individualidade anatômico-fisiológica de cada sujeito é pertencente à sua corporalidade”, e os sentimentos negativos a respeito do próprio corpo devem ser trabalhados nas práticas pianísticas. A autora ainda cita uma pesquisa feita pelo médico alemão Christopher Wagner, que analisa mãos de cerca de 1000 músicos, concluindo que as diferenças entre indivíduos são muito maiores do que antes se imaginava, e que “não há um padrão anatômico ideal de mão para tocar um determinado instrumento.” Milani (2016) complementa que, no caso específico do piano, Wagner afirma que “a exigência de uma adaptação flexível e permanente é o contrário daquilo com o que o tocar piano frequentemente inicia: com a instrução, a definição e o treinamento da postura da mão ao piano” (MILANI, 2016, p. 119). Além disso, as percepções negativas a respeito do corpo nos discursos dos alunos participantes da sua pesquisa revelam que estes constroem a técnica pianística dissociada de sua corporalidade, sem contemplar as individualidades anatômico-fisiológicas.

As tensões musculares também foram observadas na execução de dinâmicas *fortes*, nas quais Marta demonstra bastante tensão nos braços. Durante a aula que abordou a Sonatina de Clementi, fez-se necessária uma interrupção no trabalho com a obra para que pudéssemos novamente fazer um trabalho de consciência corporal, dessa vez fora do piano, para que a aluna pudesse perceber as tensões musculares desnecessárias.

Figura 8 - Percepção corporal fora do piano



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse trabalho foi todo focado em movimentos e sensações de segurar o peso do braço, salientando o papel da escápula na função de segurar e movimentar o braço como um todo, bem como a sensação de deixar todos os membros superiores relaxados (Marta 3.2 10'05'').

Figura 9 - Percepção corporal no piano



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois dos exercícios fora do piano, realizamos exercícios no piano, chamando a atenção da aluna para a correlação entre o nível de tensão muscular e o som produzido (Marta 3.1 14'30''). Ao final desses exercícios, a aluna expressa certa dificuldade em conseguir executar o que estava sendo trabalhado (Marta 3.1 17'14''). Todavia, verificamos que a consciência corporal, trabalhada frequentemente nas aulas, foi sendo, aos poucos, desenvolvida pela aluna no decorrer da pesquisa.

A utilização de metáforas no trabalho com a produção sonora mostrou-se relevante para que a aluna compreendesse a intenção do gesto e seu resultado sonoro. No tocante à dinâmica, a metáfora foi utilizada para associar o som macio à ausência de tensões desnecessárias: “primeira nota é forte, não é? Pense nesse forte, não com um som duro, mas como um som macio. Como é que eu consigo um som macio no piano? É uma coisa bem simples: primeiro, eu não vou usar a força física, vou usar a força da gravidade” (Marta 3.1 10'05''). Utilizamos a imagem de arcadas de instrumentos de cordas friccionadas na organização do gesto na frase: “... na verdade aqui é como se fosse uma arcada só do violino, e aqui uma outra arcada do violino. Cada compasso vai ser uma arcada. Cada ligadura é um arco só (fazendo o gesto do violino). Muda os dedos e as notas, mas o arco é o mesmo (arco como sinônimo de gesto)” (Marta 2.2 16'41''). A metáfora também foi utilizada para a construção do arco da frase:

J: é outra coisa agora, tá? Legal! Já sabe como trabalhar com isso... pensando nesses gestos aqui individuais, né... pensando em cada vez mais você vai construindo esse... essa construçãozinha... esse... essa casinha... e aqui é o ponto alto... ápice dessa frase... isso aqui tudo é uma frase só pra chegar aqui. Tá? E aqui é uma outra nova frase. Vamos pra segunda frase agora.

J: isso... eu não senti nada dos crescendos aqui

M: (risos)

J: você pensou nele?

M: não (risos)

J: tem um exercício que a gente faz pra aquecer voz. Você pensa em jogar... pescar, né?

M: ham

J: aí tem um lago aqui pertinho... você vai jogar o anzol nele...

H: hum

J: tsuuuuuummm. E você pensa não mais nessa lagoa, mas num rio que está mais longe um pouquinho. Joga longe esse anzol, pra chegar nesse rio

M: hum, hum

J: ai, não foi suficiente ainda. Vamos jogar no Tibagi que está bem longe daqui. Agora é muita distância... é tsuuuuuummmmm, até chegar lá.

Aqui é a mesma coisa. Pensa no lago, no rio, no rio mais longe e no rio mais longe ainda... no oceano... tá? Pensa em coisas...tsuummm chego lá.

(Transcrição da aula 2.2 do anexo 7).

Remetemos, aqui, a opinião de Muñoz (2007) e de Fatone (2011), que trazem estratégias de como deve ser o ensino do gesto por meio da imitação e do uso de metáforas, uma complementando a outra. Muñoz (2007, p. 59) defende a ideia de que “a estratégia básica para ensinar o aluno a sentir, apreciar e produzir através de gestos expressivos, é normalmente fazê-lo iniciar imitando gestos, com o objetivo de desenvolver sua própria inspiração em gestuais futuros”; e Fatone (2011, p. 215-219) complementa: “a comunicação com o aluno numa situação de aula é bastante caracterizada pela utilização de imagens e pela demonstração por parte do professor”.

Figura 10 - Clementi - Escala de dó maior



Fonte: Arquivo pessoal.

Na Sonatina de Clementi, fez-se necessário um trabalho de conscientização da articulação do punho, objetivando obter um gesto maleável na passagem do polegar (Marta 3.1 19'51''). Em virtude da tensão do punho, a passagem do polegar produzia um acento ou, por vezes, um 'soluço' entre o 3º dedo e o polegar.

O desenvolvimento da consciência corporal mostrou-se essencial para o trabalho de construção dos gestos, tanto em seu viés de movimento organizado quanto em seu viés expressivo. A percepção corporal norteia o gesto em termos da sua trajetória no teclado, das partes do corpo recrutadas para a execução do movimento e da qualidade sonora a ser produzida.

Nesta pesquisa, os gestos também foram utilizados com o intuito de: 1- compreender as articulações (Marta 6.2 05'57''); 2- compreender o toque legato (Marta 2.2 10'16''; Marta 5.1 13'41''; Marta 6.1 04'53''); 3- realizar a expressividade da frase (Marta 1.1 29'50''; Marta 6.2 13'43''); 4- diferenciar o caráter dos dois temas contrastantes da Sonatina (Marta 3.3 20'29''); 5- auxiliar na compreensão da separação de membros de frases (Marta 5.1 06'44''; Marta 5.1 09'22''; Marta 6.2 14'40''; Marta 7.1 08'45''); 6- modelar o contorno de uma frase, ou seção (Marta 6.1 02'51''); 7- estimular a sensação de relaxamento (Marta 6.1 06'11''); e 8- refinar a compreensão das frases (Marta 6.1 09'00''; Marta 6.1 12'56''; Marta 6.1 25'34''; Marta 6.1 28'17''; Marta 6.2 00'56'').

Um dos desafios encontrados ao longo das oito semanas de aulas foi a organização do estudo fora das aulas, dificuldade já apontada pela participante nas entrevistas. A questão levantada pelo pesquisador foi se a aluna não estudava por falta de tempo ou por falta de estratégias de estudo eficientes, que fizessem com que ela pudesse ser capaz de aproveitar bem o pouco tempo que tinha disponível para estudar.

Durante as aulas, Marta relata várias vezes a sua falta de tempo para estudar (Marta 1.1 00'00''; Marta 4.1 03'23''; Marta 5.1 05'00''). Independentemente da quantidade de horas, a prática deve ser estruturada em termos de metas a serem atingidas e estratégias para a resolução de problemas, pois a prática é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades. Marta não encontrava tempo para estudar diariamente até a 5ª aula, recorrendo ao estudo apenas na véspera e no dia da aula. Contudo, a partir da 6ª aula, a aluna relata que parou de trabalhar e pode ter mais tempo disponível para o estudo.

A importância da prática deliberada para o desenvolvimento de habilidades tem sido muito discutida na literatura. Segundo Chaffin e Lisboa (2008), as habilidades envolvidas na performance da música ocidental de concerto levam o músico profissional a treinar entre 10 a 20 anos, em uma média de mais de 20.000 horas de prática. Uma vez construídas, as habilidades devem ser mantidas por horas regulares e contínuas de prática no instrumento (CHAFFIN; LISBOA, 2008).

Em um relato de experiência com alunos matriculados na Interdisciplina Seminário Integrador – Teclado no curso EAD de Educação Musical da UFRGS, Domenici et al. (2012) discorrem sobre a necessidade de praticar diariamente o teclado. Buscando auxiliar a organização da prática, a cada aula eram oferecidos protocolos passo-a-passo para a aprendizagem de uma nova peça ou para o desenvolvimento de uma habilidade específica.

Para motivar os alunos a estudar por pelo menos 45 minutos por dia, foi criado um programa em que os alunos tinham que preencher uma planilha *online* que fazia o somatório das suas horas de estudo durante a semana. Essas horas eram computadas em um gráfico comparativo com o nome de todos os alunos participantes e enviado a eles por e-mail. Nesses gráficos, era dado destaque aos três primeiros colocados em número de horas de estudos.

Atentos aos desafios da aluna, ofereceremos orientação constante sobre a organização da prática. Segundo Herscovitch (2005), é melhor aconselhar os alunos a não começar sempre a prática pelo início da peça, pois, muitas vezes, é mais útil iniciar a prática pelos trechos que apresentam mais dificuldade, ou pela seção final, trabalhando gradualmente para trás, ou no meio e depois avançando para frente ou para trás. Dessa forma, todas as seções de uma obra recebem o benefício de serem praticadas com a concentração renovada. Devido a sua dificuldade com a leitura, a aluna foi orientada a iniciar o estudo pelo trecho que foi lido e trabalhado em aula, por ela estar mais concentrada no início da sessão de prática, podendo focar a atenção em mais detalhes (Marta 5.2 14'00'').

Com vistas a auxiliar a organização da prática, a aluna foi orientada a praticar trechos específicos, com a informação sobre como praticá-los, o objetivo a ser alcançado e o porquê de utilizar determinada estratégia de estudo, direcionando o pouco tempo que ela tinha disponível para a resolução de problemas nas partes em que ela apresentava mais dificuldades (Marta 4.2 07'21''). Esses trechos eram geralmente marcados com círculos na partitura da aluna, chamando a sua atenção para onde ela deveria focar seu esforço no estudo em casa, como no trecho abaixo, da Sonatina, no qual a dificuldade era para realizar o gesto de maneira fluída na sequência de acordes (Marta 3.2 14'05'').

Figura 11 - Clementi - Sequência harmônica



Fonte: Arquivo pessoal.

Na 2ª aula, a aluna apresentou uma dificuldade semelhante na execução de uma sequência harmônica do Prelúdio de Santoro.

Figura 12 - Santoro - Sequência harmônica



Fonte: Arquivo pessoal.

Após realizarmos uma análise harmônica do trecho, trabalhamos a construção do gesto a partir das ligaduras de fraseado e articulação, orientando a aluna a dar continuidade, em casa, ao trabalho que tínhamos iniciado em aula (Marta 2.3 11'43'').

4.5 OITAVA AULA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FINALIZAÇÃO DO PROCESSO

Na última aula (8ª aula), solicitamos à aluna, conforme previamente combinado, tocar as três peças que foram trabalhadas durante o bimestre, sem que opinássemos ou corrigíssemos a performance, com o objetivo de observar o estágio que a aluna havia atingido²². Após a performance, convidamos a aluna a fazer uma autoavaliação da sua performance, comentando os pontos positivos e negativos e discorrendo sobre as informações discutidas em aula, sobre cada peça, que ela conseguiu reter.

Em seguida, realizamos uma terceira entrevista, com o objetivo de acessar a opinião da aluna sobre o processo de aprendizagem de um novo repertório centrado no gesto.

Na autoavaliação de sua performance da Valsa de Chopin, Marta cita alguns trechos de sua performance que considerou insatisfatórios, incluindo a parte central da peça, mais precisamente a passagem com notas duplas e o trecho cromático:

5:24 J: muito bem. Me fala, o que você fez, tocando, que você não gostou...

²² O resultado final das oito semanas de trabalho está disponível nos vídeos Marta 8.1, Marta 8.2 e Marta 8.3. Todos os links dos vídeos se encontram no Anexo I.

M: ahnnn... isso aqui (apontando na partitura, se referindo aos compassos 85 ao 94, trecho cheio de intervalos na mão direita)...
 J: os intervalinhos né?
 M: sim... e nessa hora aqui que... (aponta novamente para a partitura, se referindo à melodia com alguns cromatismos)
 J: por que? Você errou nota?
 M: é... também... não sei...
 J: tá (risos)
 M: deveria ser mais rápido também
 (Transcrição da aula 8.1 do Anexo G).

Como aspecto positivo de sua performance, a participante cita a parte inicial da peça como a sua preferida, por ter uma melodia que ela consegue realizar com bastante expressividade:

J: ham, ham... tá... e o que é que você fez que você gostou... eu fiz isso aqui e ficou legal
 M: ehhehh... huummm... não sei (risos)...
 J: (risos)
 M: não sei
 J: de um modo geral...
 M: han?
 J: não gostou de nada ou gostou de tudo... ou... especificamente
 M: ah... eu gosto bastante desse começo (cantarola a melodia)
 J: a melodia em si... e você gosta como você faz...
 M: é
 J: é isso? A interpretação?
 M: é... é por aí... (risos)
 (Transcrição da aula 8.1 do Anexo G).

Na nossa avaliação, o trabalho gestual na mão esquerda, fundamentado na métrica ternária, e o trabalho gestual na mão direita, embasado no fraseado, foram bem consolidados. A realização das frases concatenadas ao gesto foi bem compreendida e executada pela aluna; e as dificuldades rítmicas e de dedilhado foram vencidas. Contudo faltou um tempo um pouco maior para a consolidação desses pontos, principalmente na seção central. Considerando que o desempenho da aluna melhorou consideravelmente após a 6ª aula, momento em que parou de trabalhar e teve mais tempo disponível para estudar, pudemos supor que ela poderia ter atingido uma performance mais satisfatória.

O Prelúdio de Claudio Santoro foi a peça que a aluna mais gostou de seu repertório:

J: Legal! das três peças, tem alguma que você gostou mais do que a outra?

M: nã... eu acho que... a do Santoro
 J: Santoro você gostou mais?
 M: hum, hum... porque eu não conhecia... ah esse compositor é de zueira
 (Transcrição da aula 8.3 do Anexo G).

A sua performance foi bastante expressiva, com uma sonoridade bonita e arcos de frases bem delineados, evidenciando os resultados positivos do trabalho gestual. Apesar de ter conseguido tocar todos os acordes que antes considerava “muito grandes” para a sua mão com mais facilidade do que no início das aulas, em sua autoavaliação, Marta ainda demonstra insatisfação com tal execução:

A aluna toca o Preludio do Santoro
 J: Beleza. Aquelas perguntas de sempre: o que você não gostou?
 M: ah eu não gosto dos acordes
 J: dos acordes? Por que?
 M: eu não consigo... (tenta arpejar no piano) por baixo...
 (Transcrição da aula 8.2 do Anexo G).

Como ponto positivo, a aluna aponta um trecho no qual aprecia a harmonia. Para ela, esse Prelúdio expressa uma “sensação de melancolia, mas não tão pessimista como a Valsa de Chopin”:

J: E o que você fez que você gostou?
 M: eh... ah eu gosto muito dessa parte daqui (apontando na partitura, a partir do compasso 7 ao compasso 12)
 J: por que você gosta dessa parte aí... (risos)
 M: não sei... é... gostei de tocar ela...
 J: é expressiva?
 M: é...
 J: a partir de onde você gosta?
 M: daqui... (apontando e depois cantarolando – a partir do compasso 7)...
 ah, a harmonia dessa parte é bem bonita...
 (Transcrição da aula 8.2 Anexo G).

Dentre as três peças do repertório, a aluna manifestou não ter gostado muito da Sonatina de Clementi, mesmo tendo conseguido atingir um resultado satisfatório no contraste entre os temas e na realização dos gestos de acordo com o estilo. De acordo com a aluna, Clementi é o compositor que ela gosta menos, porque “não consegue colocar toda a expressividade nas peças dele.” Ela é cuidadosa em esclarecer que “o compositor não é ruim, mas gosta menos dele do que os demais.” Em sua autoavaliação, Marta fala que não

ficou satisfeita com sua execução dos trechos com escalas, pois ainda não tinha conseguido fazê-las ligadas, referindo-se à passagem do polegar:

A aluna toca a sonatina de Clementi
 J: muito bem
 M: (risos)
 J: me fala de novo, sobre as perguntinhas de sempre: o que é que você não gostou?
 M: ahhhh... ah isso aqui (apontando na partitura o compasso 16)... não consigo fazer direito (risos)...
 J: a escala?
 M: é... não tá ligadinha...
 J: ah o dedilhado
 M: é
 J: mas é só questão de treinar mais, é isso?
 M: é
 (Transcrição da aula 8.3 do Anexo G).

O trecho que ela mais gostou da sua performance foi um trecho em acordes com mudanças harmônicas, bastante trabalhado em aula:

J: E o que é que você gostou?
 M: ann... ah eu gosto dessa parte... (apontando na partitura para o compasso 42)
 J: gosta da harmonia?
 M: eu gosto... eu gosto...
 J: sabe que, a sensação que eu tenho, é que você gosta das partes rapidinhas né?
 M: é...
 J: então essas partes rápidas assim, você faz com gosto (risos)
 M: eu gosto... quando é rapidinho eu gosto (risos)
 (Transcrição da aula 8.3 do Anexo G).

De um modo geral, Marta executou as três peças do repertório de acordo com o andamento e o caráter indicados na partitura, de maneira espontânea e natural. Ela demonstrou compreender a estrutura formal e fraseológica das peças, sendo que a sua habilidade de construir as frases de maneira expressiva teve um desenvolvimento considerável ao longo das oito semanas. Observamos um maior controle motor, que permitiu uma execução expressiva e segura do ritmo e das alturas. Mesmo com pequenas falhas de notas, a fluência da performance não foi comprometida. Apesar de ter memorizado o Prelúdio de Santoro e a Sonatina de Clementi, Marta optou por não tocar de memória na última aula.

Na 3ª entrevista, a aluna relata que a abordagem a partir do gesto a auxiliou a compreender e realizar a expressão. Antes de ter contato com o conceito de gesto e com o trabalho gestual “...eu olhava (a partitura) e digo... meio que ignorava assim né... a notação na partitura...”. Por meio da abordagem gestual ela começou a ver os detalhes, a prestar atenção nas frases e a compreender como tocar o que está escrito: “passei a prestar mais atenção nas notações...[...] principalmente no fraseado e... eu fui percebendo assim... quanto diferente fica a música se eu for obedecer assim o fraseado ... na música... acho que... esse é um... o mais... que eu mais aprendi assim...”.

Apesar de não conseguir verbalizar um conceito formal de gesto musical, ela conseguiu expressar a essência do que, para ela, foi o trabalho gestual ao longo das oito semanas: “... ter consciência que os movimentos fazem parte da expressão corporal... e o gesto tem muito a ver com a consciência do corpo”. Como ponto positivo do seu processo de aprendizagem, a aluna cita a aprendizagem do gesto e a satisfação pessoal por ter tido contato com uma abordagem diferente da qual estava familiarizada, como relata na 3ª entrevista: “Ponto positivo?... foi a questão do gesto mesmo... do fraseado. Porque a gente já acostumada também no conservatório, estou acostumada com o método da professora explicar de um jeito... porque quando a gente tem outro ponto de visão assim, profissional, é muito gratificante pra mim.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese consiste de um estudo de caso de uma aluna de piano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. Ao longo de oito aulas semanais, o pesquisador, docente dessa instituição, introduziu em sua prática pedagógica uma abordagem gestual no processo de aprendizagem de um novo repertório. Tendo o gesto como o ponto focal, essa abordagem objetiva fomentar o pensamento holístico, buscando integrar a organização do movimento e a consciência corporal aos conceitos de frase, período e forma musical, ao caráter, ao andamento e estilo da peça, à realização das articulações e às relações de dinâmicas, procurando, dessa forma, contribuir para uma compreensão mais abrangente e integrada, assim como uma realização mais expressiva e fluente do texto musical.

Considerando que os gestos são construídos na interação entre o leitor, o texto e o instrumento, consideramos relevante investigar de que maneira a aluna aborda uma partitura, se ela percebe e apreende informações sobre forma, fraseado, estilo e se vislumbra o gesto a partir da notação. À medida que os gestos eram trabalhados nas aulas, observamos um incremento na compreensão de conceitos musicais atrelados a um aumento da expressividade na execução e uma maior percepção e consciência corporal. Observamos, também, por meio da análise dos tópicos trabalhados nas aulas, que, à medida que o trabalho com o gesto progredia, os tópicos eram apresentados e trabalhados de maneira mais integrada nas aulas.

Pudemos observar, no processo de aprendizagem de Marta, que a abordagem gestual contribuiu para a compreensão do texto musical em suas dimensões estrutural (forma, fraseológica, harmonia, métrica), expressiva (articulações, dinâmicas, andamentos), estética (estilo), histórica (o contexto da obra, informações sobre o compositor) e motora (organização e coordenação dos movimentos). Em alguns momentos, o trabalho com o gesto foi brevemente interrompido para que a atenção fosse deslocada para a resolução de problemas com a leitura do texto. Em outros momentos, o processo de construção do gesto demandou um trabalho de percepção e consciência corporal, devido à presença de tensões musculares desnecessárias, que dificultavam a realização de certas passagens e resultavam em um som duro e percussivo.

De maneira geral, observamos que, ao longo das aulas, o foco de atenção sobre a associação entre o corpo que produz o som e o som que é produzido por esse corpo esteve sempre presente, da mesma maneira que os desafios apontados pela aluna nas entrevistas 1 e 2 foram abordados e trabalhados nas aulas.

Sobre a dificuldade com a teoria musical e a leitura, citada pela participante nas entrevistas, acreditamos que a compreensão da teoria musical e a habilidade de ler fluentemente serão desenvolvidas com o tempo, considerando que a participante tem pouco tempo de estudo formal em música e que está no primeiro ano do curso de graduação. Segundo Lehman, Sloboda e Woody (2007), a leitura musical faz parte de habilidades que são desenvolvidas com o passar do tempo, assim como Swanwick (2003) explica que a aprendizagem é o resultado da experiência. Contudo, no que tange à teoria musical, pudemos averiguar que o caráter integrador da abordagem centrada no gesto contribuiu para a consolidação de conhecimentos musicais, tais como forma, fraseologia, harmonia, métrica e ritmo.

No tocante à falta de tempo para estudar, orientações foram dadas no sentido de auxiliar a aluna a otimizar o pouco tempo disponível para o estudo, organizando sistematicamente a sua maneira de estudar, evitando a repetição mecânica apenas como a única maneira de aprender um novo repertório e enfocando o uso consciente do gesto, no intuito de alcançar a fluência e a expressividade peculiar de cada obra do repertório a ser estudado. Lehman, Sloboda e Woody (2007) também salientam a importância de o aluno de instrumento ter uma prática de estudo estruturada, com o objetivo de melhorar o nível atual de performance.

Quanto à percepção da aluna sobre o tamanho pequeno de suas mãos, foram abordadas maneiras de tocar acordes com extensões maiores que uma oitava, utilizando o gesto com o punho relaxado, e trabalhadas estratégias para a execução de trechos com saltos nas diferentes regiões do piano. Conversamos, também, sobre a escolha de repertórios adequados para mãos pequenas. A percepção de inadequação das mãos para a realização de certas tarefas pode ter propiciado o aparecimento de tensões musculares desnecessárias, tais como a elevação dos ombros e o enrijecimento dos punhos e dos antebraços. Com vistas a sanar esse problema, realizamos exercícios de conscientização corporal tanto no piano quanto fora dele.

Ao longo das oito semanas de aula, pudemos supor que os problemas de coordenação citados pela aluna como desafios ao seu desenvolvimento limitem-se à dificuldade de tocar de mãos juntas nas primeiras leituras. Acreditamos que essa dificuldade será resolvida à medida que a aluna desenvolver um repertório gestual maior e adquirir experiência com diferentes figurações do repertório.

No que tange ao processo de memorização e aprendizagem fundamentado na repetição mecânica, o trabalho de compreensão do texto musical, da observação de padrões melódicos, rítmicos e harmônicos, do entendimento de como os gestos modelam frases e seções e da compreensão das articulações na escrita musical e na realização sonora ofereceu subsídios para que o processo de memorização e aprendizagem não dependesse exclusivamente da repetição mecânica. Além disso, também incentivamos a aluna a criar imagens que descrevessem o caráter de cada seção ou de cada trecho, o que serviu de estímulo não só para a memorização, mas também para a expressividade. De acordo com Lehman, Sloboda e Woody (2007), músicos mais experientes utilizam como estratégia para a memorização a criação de uma imagem mental da peça, a qual também pode incluir sugestões táteis ou visuais, criando, assim, unidades significativas.

Na última aula, Marta teve a oportunidade de tocar todo o repertório trabalhado durante o bimestre, e pudemos ver muitos pontos positivos em sua performance. Naturalmente, algumas peças apresentaram um nível maior de amadurecimento do que outras, porém, levando em consideração o curto período e os desafios elencados pela aluna, observamos que:

- Marta executou as peças com fluência, de acordo com o estilo de cada peça; e demonstrou ter compreensão do texto musical, fazendo uso dos gestos trabalhados em aula, o que permitiu uma execução expressiva e segura do ritmo e das alturas. Apesar de pequenas falhas, estas não comprometeram a fluência da performance;
- Os trechos em que a aluna demonstrou dificuldade em relação ao dedilhado durante as aulas não apresentaram nenhum vestígio de embaraços na performance. Na postura da aluna, observamos um menor grau de tensão muscular no punho, nas mãos e nos braços, em comparação às aulas iniciais, sendo que nenhuma tensão nos ombros e no pescoço foi observada;

- O crescimento mais notável na performance de Marta é evidenciado no fraseado e na expressividade. O trabalho de construção dos gestos feito desde as primeiras leituras favoreceu a execução expressiva aliada à compreensão estrutural das peças.

A aplicação da abordagem gestual na preparação de um novo repertório contribuiu para desenvolver a fluência, a expressividade, a compreensão musical e a consciência corporal. As estratégias utilizadas ao longo das oito semanas de aulas objetivaram a compreensão e a expressão musical por meio da construção do gesto em um processo centrado no corpo. Essas estratégias contribuíram, também, para a organização do próprio processo de aprendizagem, fornecendo ferramentas para a estruturação da prática.

REFERÊNCIAS

- BREITHAUPT, R. M. S. *School of Weight-Touch – Natural Piano – Technic Vol II*. Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger, 1909.
- CHAFFIN, Roger; LISBOA, Tania. Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2008. P. 115-142.
- CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher. Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, v. 3, n. 2-3, p. 113-130, 2006.
- CHANG, Chuan C. *Fundamentals of piano practice*. 3. ed. Tampa, FL: Amazon Publishing, 2016.
- CORTOT, Alfred. *Rational principles of pianoforte technique*. Paris: Editions Maurice Senat, 1928.
- DAHL, Sofia et al. Gestures in Performance. In: GODOY, Rolf Inge; LEMAN, Marc (Eds.). *Musical gestures – sound, movement, and meaning*. New York: Routledge, 2010. p. 36-68.
- DAVIDSON, J. W. *The perception of expressive movement in music performance*. 1991. Tese (Doutorado em Filosofia) – City, University of London, London, 1991. (Não Publicada).
- DAVIDSON, J. W. Visual perception and performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, v. 21, p. 103–113, 1993.
- DAVIDSON, J. W. What type of information is conveyed in the body movements of solo musician performers?. *Journal of Human Movement Studies*, v. 6, p. 279-301, 1994.
- DAVIDSON, J. W. What does the visual information contained in music performances offer the observer? Some preliminary thoughts. In: STEINBERG, R. (Ed.). *Music and the mind machine: psychophysiology and psychopathology of the sense of music*. Heidelberg: Springer, 1995. p. 105–114.
- DAVIDSON, J. W. The social in musical performance. In: HARGREAVES, D. J.; NORTH, A. C. (Eds.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 209-228.
- DAVIDSON, J. W.; GOOD, J. M. M. Social psychology of performance. In: GABRIELSSON, A. (Ed.). *Proceedings of the third triennial ESCOM conference*. Uppsala, Sweden: University of Uppsala, 1997. p. 329-332.

DAVIDSON, J. W.; PITTS, S. E.; CORREIA, J. S. Reconciling technical and expressive elements in young children's musical instrument learning. *Journal of Aesthetic Education*, v. 35, n. 3, p. 51-62, 2000.

DAVIDSON, J. W. The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox. *Musicae Scientiae*, v. 5, n. 2, p. 235-256, 2001.

DAVIDSON, J. W.; CORREIA, J. S.. Body movement. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary. *The science e psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: New York, 2002.

DAVIDSON, J. W. Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: two distinctive case studies. *Psychology of Music*, v. 40, n. 5, p. 595-633, 2012.

DELALANDE, F. La gestique de Gould: éléments pour une sémiologie du geste musical. In: GUERTIN, G. (Ed). *Glen Gould Pluriel*. Quebec: Louise Courteau, 1988. p. 85-111.

DOĞANTAN-DACK, Mine. In the Beginning was Gesture: Piano Touch and the Phenomenology of the Performing Body. In: GRITTEN, Anthony; KING, Elaine (Eds.). *New perspectives on music and gesture*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 243-265.

DOMENICI, Catarina L. et al. Teclado no ensino de música a distância. In: NUNES, Helena de Souza (Org.). *EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012. v. 1. p. 119-148.

DUDEQUE, N. Gestos musicais na Peça para Piano Op. 11, No. 3 de Arnold Schoenberg. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v.13, n. 2, p. 85-98, 2013.

FATONE, Gina A. et al. Imagery, melody and gesture in cross-cultural perspective. In: GRITTEN, Anthony; KING, Elaine (Eds.). *New perspectives on music and gesture*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 204-220.

FREITAS, Giovanna G. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GESTO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. p. 980.

GODOY, Rolf Inge; JENSENIUS, Alexander Refsum. Body Movement in Music Informal Retrieval. In: INTERNACIONAL SOCIETY FOR MUSIC INFORMATION RETRIEVAL CONFERENCE, 10., 2009, Kobe-Japão. *Anais... Kobe-Japão*, 2009. p. 45-50.

GODOY, Rolf Inge; LEMAN, Marc. *Musical gestures – sound, movement, and meaning*. New York: Routledge, 2010.

GODOY, Rolf Inge. Coarticulated gestural-sonic objects in music. In: GRITTEN, Anthony; KING, Elaine (Eds.). *New perspectives on music and gesture*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 67-82.

HATTEN, Robert S. *Interpreting musical gestures, topics, and tropes*. Bloomington: Indiana University Press, 2004.

HALLAM, Susan et al. The development of practising strategies in young people. *Psychology of music*, v. 40, n. 652, 2012.

HERSCOVITCH, Daniel. Ways to more efficient and productive piano practice. In: AUSTRALASIA PIANO PEDAGOGY CONFERENCE, 2017, Sydney. *Anais...* Sydney: The University of Adelaide, 2017.

HOLLERBACH, Ingrid. *Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano*. 2003. 146 f. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HOLÍSTICO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. p. 1051.

JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. *A linguagem da política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

JENSENIUS, Alexander Refsum et al. Musical gestures – concepts and methods in research. In: GODOY, Rolf Inge; LEMAN, Marc. *Musical gestures – sound, movement, and meaning*. New York: Routledge, 2010.

JOHNSON, Mark. *The Meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago e London: University of Chicago Press, 2007.

KÜHL, Ole. The semiotic gesture. In: GRITTEN, Anthony; KING, Elaine (Eds.). *New perspectives on music and gesture*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 123-129.

LEHMAN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford, 2007.

LISBOA, T.; ZICARI, M.; EIHOLZER, H. Mastery through imitation: a preliminary study. *MusicaeScientiæ*, v. 9, n. 1, p. 75-110, 2005.

MACRITHIE, J. ZICARI, M. The intentions of piano touch. In: BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE FOR MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 12., and TRIENNIAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR THE

COGNITIVE SCIENCES OF MUSIC, 8., 2012, Greece. *Anais...Greece: Aristotle University of Thessaloniki*, 2012. p. 636-643.

MARIETTO, M. L. *Observação participante e não participante*. Working Paper. São Paulo: UNINOVE, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 3. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MILANI, Margareth. *Percepções e concepções sobre corpo, gesto, técnica pianística e suas relações nas vivências de alunos de piano de dois cursos de graduação em música*. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MUÑOZ, Elena Esteban. When gesture sounds: bodily significance in musical performance. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, 1., 2007, Porto. *Anais...Porto: Casa da Música*, 2007.

PARNCUTT, Richard; TROUP, Malcom. *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford, 2002.

PEDERIVA, Patricia Lima Martins. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

SIMONES, Lilian Lima. *The roles of gesture in piano teaching and learning*. 2014. 337 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Queen's University Belfast, Belfast, 2014.

SILVA, C. R.; BARROS, G. S. O pianista colaborador: um estudo no contexto da UDESC, em Florianópolis. *Da Pesquisa*, v. 9, n. 12, p. 01-17, 2014.

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

SOUZA JUNIOR, M. B. M; MELO, M. S. T de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, 2010.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TELES, Simone Lopes. *O gesto pianístico na iniciação ao piano: um estudo exploratório*. 2005. 70 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

THOMPSON, John. *Keyboard Attacks – 24 examples from the Masters to develop Interpretation and Expression*. Cincinnati, Ohio: The Willis Music Co., 1931.

TREVARTHEN, Colwyn; DELAFIELD-BUTT, Jonathan; SCHÖGLER, Benjamin. Psychobiology of musical gesture: innate rhythm, harmony and melody in movements of narrations. In: GRITTEN, Anthony; KING, Elaine (Eds.). *New perspectives on music and gesture*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 11- 43.

WANDERLEY, M. M. *Non-obvious performer gestures in instrumental music*. Berlin, Heidelberg, Germany: Springer, 1999.

WANDERLEY, M. M. DEPALLE, P. Gestural control of sounds synthesis. *Proceeding of the IEEE*, v. 92, n. 4, p. 632-44, 2004.

WINDSOR, W. Luke. Gestures in music-making: action, information and perception. In:

GRITTEN, Anthony; KING, Elaine (Eds.). *New perspectives on music and gesture*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 45-66.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZBIKOWSKI, Lawrence M. Musical gesture and musical grammar: a cognitive approach. In: GRITTEN, Anthony; KING, Elaine (Eds.). *New perspectives on music and gesture*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 83-98.

YU, Lo Pik. *Piano teaching methodologies used in the training of final year undergraduate performers at four tertiary institutions in Hong Kong*. 2010. 386 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Royal Melbourne Institute of Technology, Melbourne, 2010.

ANEXOS

ANEXO A
Roteiro da Entrevista I

ENTREVISTA I:

- 1- Nome, idade, local de nascimento e local de residência
- 2- Narração da trajetória musical e experiência com o piano
- 3- Tem instrumento ou tem acesso a instrumento para treinar?
- 4- Está satisfeito com o seu desempenho pianístico? Satisfeito com a maneira que você estuda? Satisfeito com o seu processo de aprendizagem de novos repertórios? Sabendo que o curso é de Licenciatura em Música, você acredita que as aulas de piano vão te ajudar a desenvolver alguma coisa no instrumento? (o que (se sim) ou por que não?)
- 5- Por que você quer participar da pesquisa?
- 6- Qual a tua disponibilidade de tempo para treinar fora da aula?
- 7- Você tem acesso a algum piano para treinar?

PERFORMANCE:

- 1- Leitura à primeira vista
- 2- Performance de uma peça

Verificar:

- Fluência para a leitura à 1ª vista
- Fluência musical
- Musicalidade
- Coordenação motora
- Expressividade
- Técnica digital

ANEXO B
Roteiro da Entrevista II

- 1 – Listar o repertório estudado por eles nos últimos 6 meses.
- 2- Qual é o processo utilizado por ele no aprendizado de uma nova partitura?
- 3 - Qual é a concepção do que é uma partitura?
- 4 - Qual é o procedimento deles no contato inicial da partitura com o instrumento?
- 5 - Quais os passos adotados por eles no processo de leitura e aprendizagem?

PERFORMANCE

Verificar:

Conhecimentos musicais

- Conhecimento de forma
- Conhecimento de frase
- Execução do fraseado
- Projeta o entendimento da forma
- Como que é o controle da dinâmica

Aspectos expressivos

- Compreensão estilística da aluna
- Expressividade

ANEXO C

Roteiro da Entrevista III

1. Como você avalia o seu processo de aprendizagem dessas 3 peças?
2. Houve alguma mudança na maneira de estudar durante essas oito semanas?
3. O que você entende por gesto musical? Onde você aprendeu esse termo?
4. Você acha que o entendimento do gesto musical ajuda no aprendizado da partitura?
Por quê? De que forma?
5. Houve alguma mudança no seu processo de aprendizagem comparando essas últimas 8 semanas com os processos anteriores?
6. Quais os pontos positivos e negativos nesse processo de aprendizagem dessas partituras durante essas últimas 8 semanas?
7. Após as alunas tocarem as 3 peças que foram trabalhadas durante as oito semanas da pesquisa, tivemos uma entrevista que consistia das seguintes perguntas:

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE²³

Eu, _____ estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “Ensino do Piano no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina: uma proposta de abordagem gestual”, que está sendo conduzido por: Prof. Jailton Paulo de Jesus Santana, aluno do Curso de Doutorado em Práticas Interpretativas/Piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Catarina Leite Domenici.

Para realizar a pesquisa serão desenvolvidos dois processos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a gravação no formato de áudio/vídeo, com a finalidade de investigar o processo de aprendizagem de um novo repertório pelos alunos de piano da Licenciatura em Música, a partir de uma abordagem gestual.

As etapas compreendem: 1) filmagem e gravação das aulas de piano com o pesquisador durante um bimestre (oito semanas). As filmagens serão feitas de corpo inteiro, de perfil lateral, de forma que se consiga ver desde os pés nos pedais, mãos, antebraços, braços, tronco e cabeça, durante a performance. Posteriormente os vídeos sofrerão formatação técnica a fim de preservar a identidade facial do participante ocultando seus olhos com uma tarja, caso o participante considere necessário. 2) entrevista constituída em três etapas. A primeira entrevista ocorrerá no processo de seleção dos alunos para a pesquisa. A segunda entrevista compreende questões para complementar a 1^a, com abrangência focada na experiência de estudo do aluno selecionado para a pesquisa, antes do início das aulas semanais. A terceira entrevista ocorrerá após as oito semanas de trabalho como o repertório proposto pelo pesquisador, analisando o processo de aprendizado do novo repertório experienciado pelo aluno durante o bimestre.

A minha participação no referido estudo compreenderá: 1) estudar diariamente um repertório escolhido pelo pesquisador de acordo com o meu nível de leitura e conhecimento musical, durante um bimestre; 2) tocar semanalmente, durante um bimestre para o pesquisador e discutir com ele possíveis problemas e encaminhamentos no estudo

²³ Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido segue as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos estabelecidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

do repertório sugerido, sendo esses encontros filmados de corpo inteiro; 3) responder às perguntas feitas nas entrevistas e no dia a dia das aulas com toda a sinceridade. O repertório escolhido pelo pesquisador poderá sofrer mudanças durante o processo de coleta de dados, de acordo com a visão do pesquisador.

Nas entrevistas responderei questões sobre a minha motivação para participar da pesquisa; disponibilidade e compromisso de frequentar as aulas durante oito semanas; acesso ao instrumento para estudar fora da aula; bem como perguntas referentes à minha experiência musical e experiência no estudo do piano, bem como responderei questões gerais sobre o meu processo de aprendizagem de uma nova partitura.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Fui avisado de que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Sei, também, que partes desse trabalho poderão ser apresentadas em salas de aula, congressos e outros encontros científicos, ou seja, os resultados da pesquisa poderão ser comunicados em ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimentos sobre o assunto que foi estudado.

Fui alertado de que poderei sofrer possíveis riscos durante a sessão de coleta de dados que seriam: potencial constrangimento com a presença do pesquisador e da filmadora nas aulas; potencial constrangimento ao executar as peças musicais, principalmente na fase inicial de leitura do repertório, pois posso demonstrar ter alguma dificuldade técnica para executar; possível cansaço durante a sessão; potencial constrangimento em relação às perguntas contidas nas entrevistas.

Fui orientado que caso eu perceba alguma destas situações acima relatadas, poderei interromper a qualquer momento a dinâmica da sessão e ser liberado sem qualquer tipo de represália ou retaliação.

Também fui orientado sobre os possíveis benefícios em participar desta pesquisa que seriam: um incentivo à pesquisa durante meu curso de graduação como uma ferramenta para a elaboração de novos conhecimentos; travar contato com uma nova abordagem de ensino do piano; e que as perguntas propostas durante as entrevistas poderão

suscitar reflexões acerca da temática, que podem contribuir, mesmo que indiretamente, em minha formação como educador musical.

Tendo sido orientado quanto ao teor de tudo que aqui foi mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Concordo em ser filmado SIM NÃO

Concordo em ser gravado SIM NÃO

Aceito participar da entrevista SIM NÃO

Concordo que minhas imagens sejam mostradas em congressos e outros encontros científicos SIM NÃO

Considero necessário que minha imagem seja preservada por uma tarja em meus olhos
SIM NÃO

Contato:

Jailton Paulo de Jesus Santana

(43) 3371-4761 (Dep. de música da UEL)

(43) 3025-4248 (Residencial)

(51) 98847-9670 (Celular)

E-mail: jps92164@yahoo.com

Londrina, _____ de maio de 2017.

JAILTON PAULO DE JESUS SANTANA

ANEXO E

Processo Seletivo

No primeiro contato com os vinte alunos ingressantes no primeiro ano do curso de licenciatura de música da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2017, sete alunos mostraram interesse em participar da pesquisa. Quatro deles demonstraram não ter o perfil ideal para participação da pesquisa, restando apenas três alunos para o processo de seleção.

Segue abaixo as informações obtidas através da primeira entrevista com os três que participaram do processo de seleção.

Aluno 1 – Tem 18 anos de idade, natural de Londrina, já estuda piano há quatro anos. O aluno se interessa pelo repertório de trilhas sonoras de filmes e Jazz. Começou a estudar saxofone e tenta transferir alguns conhecimentos do jazz, para o piano. Estudou também gaita de boca e pegou algumas aulas de teoria musical para se preparar para o vestibular da UEL. O aluno está satisfeito com a técnica que ele já tem, e o objetivo dele é aprender mais músicas. Não se interessa em se aprofundar muito no repertório erudito, apesar de afirmar que gosta também do erudito.

Aluna 2 – A aluna tem dezessete anos de idade, natural de Londrina, estuda órgão eletrônico há oito anos com uma professora particular, mas nunca teve aula de piano. Toca e da aula de órgão na igreja. Sua leitura à primeira vista é razoável, mas demonstra uma boa musicalidade e um pouco de expressão. O que ela sabe musicalmente falando, para a igreja é suficiente, mas ela almeja crescer como musicista, e reconhece que tem muita coisa ainda para aprender. As aulas de piano na licenciatura vão ser importantes para ela pelo fato dela nunca ter tido aula de piano; a aluna fala ainda que ela “vai poder conhecer o instrumento através do que o professor passar para ela e não apenas dela descobrir sozinha as coisas.” Pelo fato da aluna nunca ter tido aula de piano, optei por não incluí-la no estudo de caso.

Aluna 3 – Iniciou os estudos de piano e teclado quando era criança, mas teve que parar por motivos econômicos. Continuou tocando sozinha e somente no início do ano de 2017 conseguiu voltar a estudar piano com um professor. É uma aluna com muita musicalidade e expressividade, apesar de ter pouca experiência no piano. Vamos usar o pseudônimo de Marta quando nos referirmos a esta aluna, e foi ela a selecionada para o estudo de casos.

O roteiro da entrevista I encontra-se no anexo I

Após a entrevista I os alunos tocaram piano e foram avaliados através da execução de duas peças:

- 1- Leitura à primeira vista de uma peça inédita para os alunos²⁴;
- 2- Performance de uma peça de livre escolha preparada previamente pelo aluno;

Esta avaliação foi fundamentada pelo modelo adotado por Domenici et al. (2012)²⁵. Os critérios de avaliação foram elaborados com base nas habilidades e competências consideradas essenciais à prática musical instrumental de um educador musical. Adaptamos os critérios utilizados por Domenici et al. (2012) à nossa realidade da pesquisa e elencamos as seguintes habilidades: fluência, postura, dedilhado e coordenação das mãos/dedos, fraseado, dinâmicas, articulação e expressão. Foi avaliado também o item “conhecimentos musicais” (com a aluna apenas comentando e mostrando na partitura, sem tocar), item esse que não se encontra na avaliação utilizada por Domenici et al. (2012). Cada uma dessas competências possui cinco níveis de proficiência, indo do zero ao quatro.

Dos três alunos que participaram do processo de seleção foi selecionada a aluna N° três para o estudo de caso, usando o pseudônimo de Marta, pelo fato da aluna demonstrar um melhor nível de performance no seu repertório apresentado, bem como um grande interesse em aprender e crescer no conhecimento técnico/ musical, além de ter interesse de trabalhar com o estilo de repertório proposto, previamente pensado pelo pesquisador.

Análise da Leitura à Primeira Vista e da Performance

Usamos notas de 0 a 4 para classificar os diversos itens avaliados na prova prática dos alunos candidatos à pesquisa, obedecendo os critérios de avaliação da Domenici (2012). Foi avaliado a fluência na leitura à primeira vista e a performance de uma peça de livre escolha, conforme a tabela abaixo:

²⁴ A peça à primeira vista escolhida foi um Minueto em Fá Maior de W. A. Mozart.

²⁵ DOMENICI, Catarina L. et al. Teclado no ensino de música a distância. In: NUNES, Helena de Souza (Org.). *EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012. v. 1. p. 119-148.

Tabela 1 - Análise da leitura à primeira vista e da performance

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Fluência para a leitura à 1ª vista	0	2	3
Fluência musical	3	4	4
Musicalidade	0	0	3
Coordenação motora	1	4	4
Expressividade	0	0	3
Técnica digital	1	3	3

Fonte: O autor.

ANEXO F
Transcrições das Entrevistas

J= Jailton

M= Marta

TRANSCIÇÃO DA ENTREVISTA I:

J: Então Marta²⁶, me conta um pouquinho como é que ssss foi sua... seu início musical, com quem você iniciou, com que idade vc iniciou...

M: hun, hun... É... primeiro contato...

J: hum, hum

M: foi acho que aos sete anos, seis, sete anos mais ou menos... eu tava no prezinho mesmo, aí teve um... a professora levou um teclado lá

J: aqui em Londrina mesmo?

M: aqui em Londrina

J: ta

M: era bem do ladinho de casa assim né

J: certo... hum, hum

M: e... ela levou um teclado lá... tocava umas musiquinhas assim... (incompreensível)... e eu me interessei e... muito assim... nossa que legal... co, como será que toca isso... não sei o que...

J: que escola que era?

M: é... primeiros pas... primeiros passos... isso

J: tá... não sei onde é

M: risos... não... morava do lado. E... Daí eu me interessei assim mas, né? Aí meu pai falou assim aí você não quer fazer aula de teclado? Eu falei... vamos fazer aula de teclado então... aí eu entrei na aula e... gostei pra caramba... né... fiz, quatro anos de teclado... e no quarto...

J: você iniciou aos sete... teclado já... logo em seguida... ta

²⁶ Estamos utilizando o pseudônimo de Marta para representar anonimamente a aluna que participou da pesquisa.

M: sete... é... primeira aula... aula experimental falei assim: nossa... quero... (risos)

J: gostei... é isso mesmo que eu quero (risos)

M: é engraçado por que... na minha família assim... sem ninguém é músico... ninguém teve assim... contato assim

J: hum, hum

M: eu me interessei... Daí entrei na aula... e fiz...

J: tá... e a aula era onde? É na esco...

M: naaaaaa dominus

J: dominus... tá... já ouvi...

M: com Marco Aurélio

J: Marco Aurélio... passou aqui...

M: isso... ele era meu professor... e eu fiz... 4 anos de teclado, né?

J: Hum, hum

M: meu professor sempre dizi... dizia assim que eu era muito boa né, na par... na parte prática

J: hum, hum

M: muito boa assim... e se eu não queria fazer piano... também

J: hum, hum

M: não, vamo fazer piano, vamo tentar. E daí eu fiz acho que um ano assim... de piano mais... eu tinha muita dificuldade na... nessa parte teórica assim...

J: hum, hum

M: sempre foi empurrando...

J: de leitura (risos)

M: é... de leitura... sabe... empu... empurrando com a barriga

J: você deve ter um bom ouvido... deve ter boa memória (risos)

M: é... bem isso... e então... ele me ajudava muito... então meio que... não se atrapalhava... se ajudava... e eu ia meio que empurrando com a barriga essa parte da teoria né... e daí piano né (risos) aquela coisa assim... bem... bem técnica eu achava né...

J: tá... e esse seu primeiro contato com o piano que idade você tinha mais ou menos, você lembra?

M: doze... onze...

J: tá...onze ou doze... por aí né...

M: por aí... e... e daí eu... aí a... a parte teórica começou a bater (bateu a costa da mão na palma da outra) e daí eu tava indo pra o ensino fundamental

J: hum, hum

M: eu já tinha mudado né... e eu... eu estava ficando estressada

J: serio?

M: então...

J: e o piano era com ele também?

M: era com ele também

J: tá

M: era duas vezes por semana... uma era teclado e a outra era piano.

J: hum, hum

M: E eu começava a me estressar... não, não consigo entender essa parte teórica... Daí vinha mais parte te... difícil

J: hum, hum

M: e tinha clave de fá também... ai meu Deus tô... tô ficando estressada aí eu... eu acabei parando...

J: hum, hum

M: aí parei de ir na aula... daí também... problemas assim... financeiros... por que a aula é cara né?

J: hum, hum

M: e... não tinha mais dinheiro... (incompreensível)... não tinha como pagar né... complicou tudo... e... mas eu sempre toquei assim em casa... mas é bem isso tipo (incompreensível) que tocava... não era pegar a partitura...

J: e estudar

M: e estudar né... e... daí eu fiquei nisso... fiquei, deixa eu pensar... até ano... atrasado... que comecei... não acho que vou fazer música mesmo

J: é isso o que eu quero da vida (risos)

M: é isso o que eu quero da vida mesmo... porque... eu também participo de coral

J: hum, hum

M: é um coral da igreja

J: que igreja vc...

M: é... Coração de Maria

J: tá

M: né

J: fica onde? Que... que...

M: é... é perto do Moringão...

J: que bairro?

M: é no centro mesmo

J: tá

M: é perto do Moringão... perto... onde era o Mercadorama né

J: sim, sim, sim, tá

M: é ali perto... e eu sempre participei... e também tem na... a... que ensinava a gente no coral a senhora era formada em piano também

J: hum, hum

M: e a gente sempre tinha ensaio na casa dela

J: como é o nome dela?

M: Cristi... Cristiane (incompreensível)... é japonesa... mas não é... ela não é professora de música... ela só é formada mesmo né....

J: tá entendi

M: e ela tinha um piano na casa dela, de vez em quando ela tocava e eu via ela tocando e falava: nossa... eu queria ser assim, sabe... (risos)

J: (risos) quando eu crescer quero ser igual a ela... (risos)

M: quando eu crescer quero ser igual a ela... assim... e eu olhava assim... nossa... que lindo (incompreensível)... mas de estudar mesmo foi ano passado...ano retrasado... não... agora vou estudar... tem a prova prática né... vou pegar vou... tentar entender as coisas que meu professor (Incompreensível)

J: tá... nós estamos em 2017, foi 2015 ou 2016 que você começou a estudar?

M: dois mil...e... final de 2015?

J: tá

M: é... por aí... eu decidi, não, eu vou fazer música mesmo... daí eu comecei a estudar e... des do zero assim mesmo sabe?

J: com quem?

M: com... principalmente sozinha por que eu já tinha um material que eu já tinha

J: tá... entendi

M: vou pegar com... já que eu sempre empurrei com a barriga (incompreensível)

J: hum, hum

M: aí eu... é... tem uma aluna do quarto ano agora... Marta Ferreira²⁷... ela é baixista. Daí ela sempre foi minha amiga assim... também tocava comigo na igreja né...

J: hum, hum

M: daí pedi ajuda pra ela né... não... vamos fazer umas aulas aí pra... aprofundar mais né...

J: hum, hum

M: e daí eu fui... daí eu... comecei a ligar uma coisa com a outra que o outro professor tinha passado que... aquilo que eu (incompreensível)

J: entendi, foi revendo... lembrando né...

M: isso... lembrando. Aí deu certo de entrar né?

J: o que é que é a maturidade né? Você não tinha maturidade antes... não sabia...

M: é ... bem isso mesmo... criança né... não sabe o que faz (risos)

J: hum, hum... é legal (risos)

M: mas assim é... ago... é esse an... esse ano daí no começo do ano eu comecei a trabalhar... disse assim... é (incompreensível)... daí eu comecei a fazer aula de piano mesmo

J: hum, hum

M: daí eu entrei no... conservatório... em fevereiro... musical mesmo... aqui em Londrina né... e agora que eu comecei assim

J: então esse ano... nós estamos em ... maio

M: han, han

J: o que? Fevereiro vc iniciou a ter aula?

M: é... jane...

J: fevereiro?

M: é fevereiro

J: fevereiro, março, abril... quatro meses

M: isso

J: três... praticamente

M: é

K: tá

²⁷ Pseudônimo.

M: praticamente isso

J: e o que é que você está tocando lá no fest... no... no

M: no conservatório?

J: han, han

M: agora é... é... ela tava... a professora fez uma aula lá pra ver em que ano que eu me encaixava né

J: han, han

M: na primeira aula ela disse assim... não, tá no terceiro ano...

J: han, han

M: aí na segunda não, você tá no quarto... (risos)

J: han, han (risos)

M: daí, outra não... vc tá no quinto (risos)

J: (risos)

M: (conversas e risos ao mesmo tempo)

J: cada aula você está fazendo um ano (risos)

M: (risos) é bem isso... então a (incompreensível)... agora... é... eu peguei umas... peças de Bach assim

J: o que de Bach, você lembra?

M: invenções a

J: a duas vozes

M: duas vozes... isso

J: ta

M: e a sonata do Clementi...

J: tá... e... você nunca tinha tocado Bach antes em sua vida

M: não... assim não

J: olha, de cara já pegou

M: é

J: legal

M: é... é... e assim é... a... minha dificuldade mesmo é que em casa não tenho um piano mesmo né... sempre foi no teclado... aquela coisa bem teclado... que faz

J: e o seu teclado não é bom

M: não é bom

J: não tem peso

M: não tem peso... exatamente... então assim... eu treino em casa, e assim oh, minha mão é super pequena

J: han, han

M: e ela não estica muito (risos)

J: (risos)

M: ela é muito pequena... então assim... eu tenho muita dificuldade de... de... de tocar no piano por que tem as teclas mais pesadas né...

J: estranha né?

M: tipo... eu treino em casa com... com... eu tenho piano lá mas ele é... é elétrico né.... mas ele é bem levinho assim

J: é diferente né?

M: aí chega na aula da dah (risos)

J: é outro toque

M: é outra, outra coisa... e, e é isso... de, de piano mesmo... faz anos... que eu tô mesmo... porque quando eu fiz no... na... na Dominus... era tipo um infantil mesmo só que eu tava uma introdução

J: e a parte assim de percepção, de leitura de ritmo, essas coisas, você aprendeu naquela época ou você foi aprendendo recentemente quando você estudou sozinha?

M: é... pegar a fundo mesmo...

J: han, han

M: agora

J: recentemente né

M: que antes eu olhava assim é... eu escutava o professor tocando, fazia... então é assim... não que eu pegava a partitura e a...

J: era mais de ouvido

M: é... então essa parte de ler, leitura mesmo eu tenho tido muita dificuldade

J: e pra preparar para o vestibular você pegou aula com alguém ou só com a sua amiga lá?

M: só com a amiga

J: mas ela te dava, dava as aulas também

M: dava, dava, é... então essa parte de leitura rítmica

J: então estudou com ela né (conversas ao mesmo tempo incompreensível)

M: isso... e comecei a ir lá

J: entendi

M: e agora com as aulas de piano assim... tá melhorando sabe...

J: han, han

M: é um pouquinho só

J: sim, mas é recente, pouquíssimo tempo também, olha só (risos)

M: é

J: é... vc é de Londrina mesmo...

M: de Londrina

J: tá... já po... não tem, não tem instrumento em casa né? Me fala uma coisa, é... quando você pega uma música nova para aprender

M: hum

J: quer dizer, sua experiencia faz pouco tempo... agora... você demora muito tempo pra aprender a música? Como...

M: Han... não (risos) é porque agora, por causa da faculdade e o trabalho...

J: han, han

M: eu tenho muito pouco tempo

J: pra treinar

M: pra estudar mesmo

J: han, han

M: tem que ter uma...

J: é

M: um tempo ali... então por exemplo, a peça de Bach, ela passou... quando a professora passou... ah, logo quando eu entrei... acho que umas duas semanas depois que eu entrei ela passou a primeira né

J: hum, hum

M: acho que umas três semanas assim já estava completo... porque (incompreensível)

J: e como que é o seu processo assim... quando você... pega uma peça nova pra estudar, você, você acha que esse processo de estudo seu tá bom, precisa melhorar alguma coisa, ou...

M: ah, eu acho que ele ainda tá lento... assim

J: certo

M: não é aquela coisa, ah é aqui

J: hum, hum

M: e também a coordenação (risos)

J: certo, certo... é... vai desenvolvendo isso

M: vai desenvolvendo

J: han, han... han, han... é... sabendo que o nosso curso de licenciatura, ele não tem nenhuma pretensão de formar um pianista né, então tá assim, a gente tem o piano como um instrumento, como uma ferramenta na verdade de trabalho, né

M: han, han

J: mas é claro que é assim... você vai estudar o instrumento, você vai desenvolver nele o máximo que você puder. Mas ah não tem assim... dizer: ah, sou formado em música agora sou um concertista, um pianista afinal

M: han, han... é bem isso

J: ele não tem essa pretensão. Mas é obvio que quanto mais você estudar, que nele você vai crescer nele... no instrumento né. Mas você acha que... pra você o curso, as aulas de piano no curso de licenciatura vai servir para alguma coisa?

M: olha... o que eu tinha (risos) o que me falaram (risos)...

J: han, han

M: eu tenho muitos amigos que fazem, já conhecidos fazendo música

J: hum, hum

M: que não... assim é... é... outro foco na verdade né

J: hum, hum

M: não é o foco de formar um... o pianista...

J: concertista né

M: concertista mesmo. É mais a coisa pra... funcional mesmo... de... de... pra ajudar nas aulas... sei lá

J: hum, hum

M: não ter aquela coisa... ah eu não sei tocar, não sei começar... pra ajudar mesmo a... dar aula talvez, alguma coisa desse tipo. Então... o que eu escutei foi isso aí... tudo...

J: tá... mas e qual a tua pretensão com o piano, o que você quer fazer com ele no futuro? (risos)

M: nossa... é uma coisa que estou descobrindo... por que

J: não descobriu ainda... han, han

M: é... não sei essa coisa de falho. Eu vou pra o piano só pra dar aula... e falo nossa mas... aquela música tão bonita...

J: tão legal né... (risos)

M: aí eu vejo na... na...

J: e se apaixonou né...

M: é... e a orquestra... a... a OSUEL²⁸ toca

J: han, han

M: e falo assim: eu quero ser igual a ela, Daí eu chego em casa pra tocar minha mão pequena não vai (risos)

J: (risos) mas o tamanho da mão não tem problema não. Por que a minha professora, por exemplo, a mão dela é bem menor do que a minha e ela faz horrores, bem melhor do que eu...

M: então eu falo assim: ah, se eu me formasse em piano e tal... em orquestra... assim... eu acho que eu... eu ia gostar. Eu gosto de teclado... eu gosto de tocar alguma coisa

J: e até assim, até existe repertório para mãos menores

M: isso

J: sabia?

M: han, han... é

J: assim, tem coisas como Liszt, por exemplo, com acordes enormes, que você vai sofrer pra fazer

M: han, han

J: mas tem coisas... pra mão menor também... mas... vai caber na sua mão e você vai conseguir mesmo coisas grandes... fazer a mão funcionar

M: É uma coisa eh... uma coisa assim... é o que eu fico meio chateada ... é por causa do tempo mesmo. Tem hora que tem que ter uma dedicação, sabe...

J: tá... hoje você tá na faculdade, todas as tardes e todas as manhãs trabalhando, é isso...

M: é... manhãs e tardes trabalhando

J: aí você teria só a noite para estudar

M: é

²⁸ OSUEL: Orquestra Sinfônica da Universidade Estadual de Londrina.

J: e dividir com as outras disciplinas, quando tiver provas e tudo isso né?... tá... eh... tá... já que você falou que você não tem piano em casa né, mas assim, você teria, de repente como ficar depois da aula um pouquinho mais, treinar aqui mesmo na UEL

M: ah sim, sim

J: ou até tem uma vizinha, tem uma vizinha que tem um piano e eu consigo estudar na casa dela, ou sei lá, tem outros amigos

M: (risos) não, lá no conservatório mesmo tem é... os horários lá né

J: aí você pode usar lá

M: é... que eu posso usar lá... então sempre que dá assim eu vou

J: ah, entendi

M: sempre que tem aula sobrando... sala sobrando eu vou

J: Hum, hum... Continuando então né Marta, por que você quer fazer parte da pesquisa? Da minha pesquisa (risos)

M: (risos) ah, porque... não sei... é porque ah... eu já sempre estive muito envolvida assim no piano né. De tá na aula de teclado em termo de... de encontrar no piano, ah... me encontrar no piano, vamos dizer assim. Então tem aquele instrumento la que é o instrumento que eu gosto mais... como sempre eu tive presente... né, tocando assim... mesmo lendo muito mal...(risos) assim... eu gosto bastante né, então, sei lá, tudo que tiver piano envolvido eu acho que... quero estar enriquecendo mesmo.

J: entendi... entendi... uma outra pergunta é, mesmo sabendo que você trabalha, que você estuda a tarde, caso você seja escolhida para a pesquisa

M: hum

J: você acha que dá... daria conta de estudar um número de horas por semana assim, pra... por que assim

M: han, han

J: na pesquisa vou te dar algumas músicas pra você aprender também, vai estudar igual,

M: han, han

J: e aí teria que estudar também igual o que você faz no conservatório...

M: han, han

J: entendeu?

M: no conservatório

J: você acha que daria tempo de conciliar tudo...

M: é porque... ah... a noite eu... o que eu utilizo assim pra fazer tudo... as tarefas

J: hum, hum

M: um bocado de coisas né... então no conservatório por exemplo... né...

(incompreensível)... nas duas primeiras aulas já passou quinhentas peças

(incompreensível)...

J: hum, hum... hum, hum

M: com essa falta de tempo então... isso é uma coisa meio lenta assim... então... eh... eu chego em casa, sei lá, sete horas da noite, daí, como dou aquela jantadinha fina, das oito até umas nove e meia, dez horas eu estudo piano...

J: hum, hum... hum, hum

M: e... mas tem dia que é... meio corrido... eu chego mais tarde...

J: certo

M: mas da... da... da pra

J: você acha que você consegue?

M: han, han... porque ah... acho que quando você quer uma coisa assim, quando você quer melhorar, tem que estudar né, então tem que dedicar esse tempo

J: exato

M: que você tem

J: você tem que achar o tempo né (risos)

M: tem que achar o tempo... exatamente

J: (risos) então tá bom

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA II

J: então Marta, é... essa sonata você... tá trabalhando há quanto tempo, que está estudando ela?

M: mais... faz... ah, vai fazer uns... ah vai fazer uns... três, quatro... é

J: quatro meses

M: é...

J: ta... e quando você pega uma partitura assim nova pra estudar, qual... qual que é o processo assim, quais são os seus passos

M: tá... eu vejo

J: peguei ela, primeiro, no caso

M: isso

J: pegou ela, comprou no sebo, achou ela e aí...

M: é... aí eu sempre começo com a clave de sol que eu tenho mais facilidade

J: começa a ler mão separada

M: isso

J: hum, hum

M: mão separada... começo a ler clave de sol... daí eu quando eu, vejo que já consegui mais ou menos, daí eu começo a fazer a de, a de fá e sol

J: mas a de sol, você faz a de sol inteirinha, da sonata inteirinha ou só de um trecho?

M: não, não... só de um trecho

J: tá

M: por exemplo, daqui, quando eu comecei a estudar eu estudei até aqui

J: que compasso que é esse... um....

M: até quando começa tan-nan-nan-nan-nan...

J: um, dois, três, quatro, cinco, seis... seis compassos

M: isso... aí lento de matar

J: hum, hum

M: aí consegui mais ou menos, aí eu... ah como é a de fá é a que eu tenho mais dificuldade...

J: hum, hum

M: aí começa (Incompreensível) e aí vai... (risos) é assim... é de trechos

J: certo... hum,hum... tá certo. Tá, e aí uma vez fiz uma mão...

M: hum, hum

J: fiz a outra... aí juntou

M: é na verdade, a de fá acho que não faço separada... já faço lendo juntas

J: a tá... uma vez que você já fez a direita, já junta a direita com a esquerda...

M: é... é... mais eu vou... essa coisa bem lenta (risos) porque se estudar separado, pelo menos pra mim, é muito ruim de juntar.

J: hum, hum... tá. E... nesse processo então, tá... aí... juntou... e aí fica repetindo

M: É... isso... repetindo até... que tem... hum... muito detalhe assim que quando eu fazia teclado, pelo menos eu não peguei né...

J: hum, hum

M: e como era nas teclas de teclado, pra minha mão ainda é muito difícil, tipo, esse trechinho, (Incompreensível)

J: hum, hum... as ligaduras

M: é as ligaduras... isso... e de segurar a nota aqui (Incompreensível)

J: ta... a articulação, tudo isso? Hum, hum... Mas daí você consegue enxergar isso já na primeira leitura?

M: Não, não. Co... qua... a primeira vez quando eu... fui tocar essa sonata no conservatório inclusive, tinha muita coisa de notação que, passa batido, mas a minha professora dizia assim que, eu fazia naturalmente mas tem que ler na...

J: obedecer

M: obedecer... é...

J: certo! Espera só um pouquinho (risadas)

M: (risadas) mas é isso... é por trecho mesmo

J: han, han... tá... e... uma vez que você... e você fez até aqui, né?

M: han, han

J: juntou as duas mãos e fez esse aqui e já continuou o próximo e pegou um novo trecho...

M: é...

J: ou você pega vários trechos ao mesmo tempo?

M: ah... eu vou juntando... eh... tipo... acumulativo né?

J: han, han... han, han

M: estudei essa página junto com essa... daí terminei essa e voltei pra essa aí depois vou juntando

J: é... e... você já tentou tocar de memória? memoriza rápido? Nunca tentou to... nunca tentou memorizar?

M: ah é... de tanto tocar...

J: han, han

M: até porque, por exemplo, aquela parte que eu parei...

J: hum, hum

M: hum... essa aqui... eu parei aqui... pra mim... porque... como... meio que decorei nos dedos assim, tem que vol... voltar...

J: verdade

M: é... porque daí ela vai meio que contínua... (Incompreensível)

J: han, han

M: já sei onde tá... (Incompreensível) a dificuldade que, eu memorizo mas aí não presto atenção na partitura, entendeu

J: tá... mas você memoriza fácil...

M: é...

J: tá

M: é (risos)

J: e você ouve gravação também?

M: ouvia, ouvia, ouvi... nossa, ouvi várias inclusive

J: mas antes de começar a tocar? Ou du...

M: antes, é...

J: durante e depois (risos)

M: não... primeiro eu pego... primeiro eu ouvia e daí assim na... na aula... toquei... agora vou escutar como é que é...

J: tá...

M: ai depois escutei...

J: esse processo caminhando junto né... ouvindo e estudando, né...

M: é... (Incompreensível)

J: legal... há mais alguma coisa que você faz quando está estudando... han... quando você tem um trecho difícil, por exemplo, para resolver...

M: repete, repete, repete...

J: repete, repete, repete

M: (risos)

J: Só mecânico mesmo. A coisa mecânica de repetir, repetir, repetir

M: é... repetir, repetir, repetir, até sair...

J: ta... isso aqui é uma partitura;

M: hum, hum

J: se alguém perguntasse assim: pra você o que que é uma partitura? O que é que você responderia (risos)

M: nossa, que difícil

J: com suas palavras, nada técnico

M: ah, é como... é como se fosse um... uma poesia escrita né...

J: hum, hum

M: temque... não sei... não sei responder essa pergunta

J: (risos) tudo bem

M: mas não sei, eu acho que é... pra mim é como fosse uma documentação assim... um... porque o músico assim escreve, tem várias ideias, mas ali é que tá o corpo da música...

J: hum, hum

M: muito importante...

J: então se eu fosse o músico, ele tem as ideias, escreve...

M: escreve... é... como se fosse uma poesia

J: e aí a gente pega e lê né... e o interpreta

M: é diferente de uma... de uma coisa passada oralmente

J: han, han... han, han... é o registro

M: é o regi... isso... é o registro

J: hum... legal... é... tirando essa partitura, mas tipo assim, qualquer partitura que você pega nova pra estudar no piano...

M: hum...

J: o procedimento inicial, é o que sempre... o que é que você faz inicialmente, assim... geralmente pega uma partitura nova... qual é a primeira coisa que você faz com ela?

M: primeiro ver se tem muito sustentido? (risos)

J: pra ver onde estão as alterações...

M: é... tem muitos bemóis?

J: hum, hum... você olhas só isso...

M: eu olho a tonalidade né...

J: tonalidade...

M: isso eu sei que eu também... muita dificuldade assim de... de... de ver a é que o sol que ta... na tonalidade que está, deveria ter ido, ou então vai ser difícil.

J: isso çe o... você faz isso olhando somente, antes de tocar

M: olhando só... nada de, nada de tocar

J: han, han... e quando você olha você só presta atenção mesmo pra harm... pra tonalidade, ou mais alguma coisa você olha?

M: Hum... a... não sei... só no começo mesmo

J: só né? Só isso mesmo?

M: é... só...

J: ta... depois da aula a gente vai ver outras coisas (risadas)

M: (risos)

J: ah... já teve alguma partitura assim que você começou a estudar e falou assim: a não; isso aqui é muito difícil e eu vou desistir então

M: a já... só que assim... antes de eu começar a aula, eu queria tentar aprender sozinha né... então... pegava várias partituras assim. E tinha uma que eu tinha escutado, do Chopin, ah e tem aquela lá do... que eu falei pra você... tan tan tan ran ran tan tan tan...

J: han, han

M: e... daí eu fui pegar a partitura e falei: se eu conseguir tocar uma opera, primeira vez que eu olhei... yes

J: você pegou a partitura sem professor ainda né... antes de pegar aula

M: sem professor... sem fazer nada... eh... eu ouvi a música e achei muito bonita, vou começar a tocar... aí eu imprimir a partitura... e nossa, eu olhei assim... muito difícil, tinha muita anotação que eu não conhecia

J: hum, hum... certo... antes de você ter aula de piano você tem... tentava pegar sozinha algumas coisas

M: Hum, hum... que nem a Marcha Turca eu peguei sozinha mes... sabe... aquela coisa bem superficial mesmo....

J: han, han... han, han

M: mas não de pegar e estudar, que nem agora que tô aprendendo né...

Falando ah...

J: certo

M: que tem forte, também tem crescendo, decrescendo, tem que fazer... ligadura...

J: hum, hum

M: tipo, eu escutava... a música né, a gravação e lia a parte A

J: entendi... entendi... e... no seu estudo de teclado, você basicamente só estudava clave de sol.

M: é... sim...

J: a clave de fá você começou pegar depois sozinha

M: não... isso... sozinha... é

J: ta... ta... que é... talvez pra você seja um grande...

M: é

J: problema hoje... mas isso você vê (incompreensível)

M: é bem isso mesmo (risos)

J: claro, claro, claro... e... você acha que o seu estudo de teclado, te ajudou... te ajuda em alguma coisa no piano?

M: me ajudou muito na questão de ouvi mesmo...

J: hum, hum

M: meu professor... é... ele tinha aquela mania de a gente aprender a música e mudar a tonalidade assim na partitura...

J: certo

M: e depois fazer a gente escutar e casar,

J: a tá

M: e como que para, vamos ver aí... acho que era esse... que me ajudou bastante

J: han, han

M: mas, como eu fiz pouco tempo, é... eu sinto assim... improvisação... daí pede: tem que ler partitura

J: hum, hum... hum, hum

M: me ajudou na... na... de cifragem... por exemplo... aqui eu vejo... ah, é tal... formatar o acorde... é mais fácil

J: mesmo sem você ver as notas já entende o acorde que é

M: é... han, han... e já é... acho que um

J: han, han... ajuda na harmonia né?

M: ajuda.. han, han

J: jóia... e... na parte de... de improvisação, você... você tem interesse também in... in... trabalhar isso?

M: ah eu tenho... de... de aprimorar

J: assim, a gente não vai em aula não.

M: han, han

J: Que mais... durante o curso com certeza você vai tá vendo algumas coisas, mesmo na percepção mas também um pouco...

M: sim

J: nos laboratórios do terceiro ano, acho que você vai ver um pouco disso aí...

M: han, han

J: vai ser bom... legal... Tem alguma dúvida com relação à pesquisa, nosso trabalho como vai ser... tá tranquilo né?

M: tá tranquilo

J: tá... então deixa eu desligar aqui e dizer os passos próximos nossos.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA III

J: Tá... ann... me fala, como é que você avalia o seu processo de aprendizagem nessas três peças... como é que foi esse processo.

M: Aaah.. o da valsa... é... ah, acho que todas as músicas, a questão do fraseado... que... como eu comecei a... o piano nesse ano, né... então... ou no teclado também não... não era uma coisa tão esclarecida pra mim...

J: hum, hum

M: eu olhava e digo... meio que ignorava assim né... a notação na partitura...

J: hum, hum

M: então depois dessas aulas eu... tanto no conservatório também... é..._passei a prestar mais atenção nas notações... todas, todas as três né...

J: hum, hum

M: principalmente no fraseado e... eu fui percebendo assim... quão diferente fica a música se eu for obedecer assim o fraseado (incompreensível)... na música... acho que... eu vou ver nas três, mas acho que esse é um... o mais... que eu mais aprendi assim...

J: hum, hum

M: a questão do gesto né...

J: certo

M: que você (incompreensível)

J: tá... e comparando assim as nossas aulas, a partir da primeira aula que você teve comigo... pra frente... a maneira que você tá estudando as peças, tem alguma coisa de diferente do... de antes das minhas aula?

M: ah sim... gesto principalmente...

J: hum, hum... pensando no gesto

M: eh... eu acho que é... fraseado e gesto foi que... que eu mais peguei assim...

J: hum, hum

M: de trabalhar... então eu pego as outras partituras que eu já estudei e fui vendo... nossa... não fazia isso, não fazia isso, não fazia isso...

J: hum, hum

M: e é...

J: e a maneira de estudar em casa já muda também...

M: muda, muda...

J: ta...

M: eh... é antes eu já estudava por partes assim oh: vô... vamos por partes... não pegava a música toda...

J: certo

M: mas... eh... é isso... de prestar bem mais atenção nas... nas situações de crescendo, de... de fortíssimo, piano, essas coisas...

J: hum, hum... hum, hum... legal... Você falou em gesto... o que é que você entende por gesto musical?

M: hum... um movimento da mão... talvez... é... é... e respeitando o fraseado né?

J: hum, hum

M: porque... é... deixa eu pensar... ah... eh... antes eu tocava e eu só queria alcançar as notinhas, fazer rapidinha (risos) sem levar em conta né, o quanto o a expressão também faz parte da da de você incorporar antes né...

J: e antes de você ter aula comigo, vc já tinha... já tinha ouvido falar sobre gesto musical?

M: não

J: não? Tá... e se você pegasse alguém assim... vamos tá ta trabalhar com duas hipóteses... um leigo que não sabe música...

M: hum

J: falar assim: ah... a pesquisa é sobre o gesto musical... o que você falaria a ele sobre o gesto musical?

M: nossa...

J: teste difícil né?

M: difícil desenvolver... que nem eu sei direito (risos)

J: não é... tem conceitos que a gente vai absorvendo né? Mas eu quero saber o que tá, que tá, que tá na sua mente esse conceito... tá?

M: tá... que nem esse dias a... a Carmem*²⁹ né, ela... ela não toca nada assim... ela me pediu para ensinar a tocar dó, ré, mi, fá... (risos) bem facinho... mas tipo... o já... o jeito que ela chegava assim nas teclas né...

J: hun, hun

M: checava tocava assim oh...

J: han, han

M: é desse jeito... movimentava a mão desse jeito se não vai doer sua mão... é acho que pra... pra quem tá começando assim é importante você... explicar... hum... hum... a maneira certa assim de... de tocar né... com respeito (incompreensível)

J: tá... e aí se os seus colegas de classe assim... o professor de percepção... sei lá, de outra disciplina, já é músico...

M: hum

J: ah... ouvi dizer que a pesquisa do Jailton é sobre o gesto musical, me fala o que é que é o gesto musical, pra você...

M: ah... se perguntassem pra mim?

J: han, han

M: nossa eu falaria a mesma coisa (risos)

J: (risos) tá

M: ah... acho que mais nada mais

J: sim... é só pra entender em que... em que pon... em que estágio tá o seu... a noss... a nossa conceituação do gesto musical na sua cabeça

M: hum, hum

J: mas é isso mesmo... tem... tem... tem razão o que você falou... mas... finalmente mais... ano que vem (risos)

M: (risos)

J: ahhh... você acha que o entendimento do gesto musical ajuda no aprendizado da partitura?

M: sim... com certeza

J: por que ou de que forma?

²⁹ Nome fictício para não comprometer a figura da aluna na pesquisa.

M: éhh... de que forma? ... hum... é a não sei, fazer essa relação com... com... mst³⁰...
hum... do jeito que aparece aqui as vezes você toca normalzinho assim não... não... não...
parece que não...

J: não ajuda a expressar...

M: éhhh... éhh... acho que ajuda na questão de expressar mesmo. Que nem nas... nas aulas
de expressão corporal né... de ter a consciência da... que o movimento também faz parte
né...

J: consciência corporal na verdade né...

M: ehhh...

J: consciência corporal, não deixa de ser

M: ehhh...

J: han, han... e o gesto tem muito a ver com o movimento do corpo

M: hum, hum...

J: han, han... eh... legal... agrega isso ao seu conceito de gesto (risos)

M: (risos)

J: legal... eh... houve mudança no... alguma mudança no seu processo de aprendizagem
comparado, eu falei já no início né...

M: hum, hum... é

J: no processo (incompreensível) não... no processo mesmo assim... antigamente eu
estudava e o meu processo era assim, assim e assim... e agora depois disso... teve
mudança?

M: é... foi o que eu falei mesmo de...

J: do jeito de você estudar... (incompreensível)

M: de... ah tenho uma dúvida numa notação aqui... eu já vou lá e pesquiso né...

J: hum, hum

M: ou... vou escutando a música também...

J: hum, hum

M: é... é porque antes eu lia bem seco assim (incompreensível)

J: tá.. então vamos agora... ser bem assim... bem honestos... abre o jogo de tudo... vamos
po... eu quero que você fale os pontos positivos e também os pontos negativos, tá, desse
nosso processo de aprendizagem dessas par... dessas três partituras nessas oito semanas.

³⁰ Som labial misturado com a língua e dentes superiores.

M: han, han

J: O que tá achan... ah, isso não foi legal o que aconteceu... poderia ser diferente, sei lá, ou não sei como (incompreensível), não gostei do processo. Negativos e positivos.

M: han... negativos? Acho que é... a falta de tempo (risos)

J: han, han... é... isso é uma questão que eu pensei nisso...

M: é... e... ah!...

J: você...

M: é que eu já fa.. faço aula no conservatório também... e daí que eu...

J: muita coisa né?

M: é... é... eu não... eu não consegui administrar mas...

J: hum, hum

M: Ponto positivo?... foi a questão... do gesto mesmo... da... da... do fraseado... porque... a gente já acostumada também no conservatório, tô acostumada do método da professora explicar de um jeito...

J: hum, hum

M: porque quando a gente tem... outro ponto de visão assim... profissional

J: hum, hum

M: é muito... gratificante pra mim...

J: e soma né

M: é... soma

J: soma... legal! Tem alguma coisa que queria acrescentar... ou perguntar, alguma dúvida em relação...

M: não

J: ... do que foi trabalhado e falado? Não? Então é isso... obrigado pela sua participação.

ANEXO G
Transcrições das Aulas

J= Jailton

M= Marta

AULA 1

Marta 1.1

00:00 a aluna justifica o quanto ela estudou:

M: “eu tava... eu estudei um pouco em casa... (risos) daí eu... e era umas dez da noite... e hoje eu fui lê de novo... e eu li um pouco errado...”

J: tá. Vamos fazer o que você conseguir. Não stress não...

00:23 a aluna toca e comenta:

M: “ah é diferente...”

J: tá estanhando a partitura um pouco diferente né?

M: é... é diferente

J: é só a escrita... a grafia... mas as notas são as mesmas, tá

M: é?

J: é... han, han

M: aqui?... não oh... não

J: é verdade... é verdade... então... ignora essa... ignora essa (risos)

M: (risos)

Ela continua tocando

J: fá, do, ré...

M: ah tá (risos)... ah não (enquanto tenta continuar a leitura)

J: isso

M: hum.. (tentando ler)

J: isso

M: ah... é diferente...(risos)... ah (gritinhos, tentando ler)

J: só até ai? Ou você foi mais... vamos mais pra frente?

M: é eu fui mais pra frente

J: então vamos tocar... normal... é a primeira aula... relaxa, tá? (risos)

M: (risos)

J: mas você gostou, não gostou dela?

M: gostei

J: ta

M: (risos)... é né?

J: depois eu corrijo

M: la... (tentando ler o acorde)... (murmurando)... sol... (risos)

J: hum, hum... isso mesmo

05:02 M: eu não quero tocar... é diferente...

J: é isso mesmo... não... mais vai, vai, vai... você tá lendo, tá lendo...

M: que estranho... não sei (incompreensível) aqui... (apontando para a partitura)

J: cromatismo ai

M: é... (continua a leitura bem fragmentada)

07:04 M: nossa... tá bem diferente da outra

J: mas essa é mais original, tá

Ela para de tocar

J: não continua... (incompreensível)

07:37 M: nossa, é bem diferente da outra

07:55 M: ah... não tem jeito não

J: ta... (risos)

M: eu não quero ler

J: tá... (risos) tá bom.

08:03 – J: é... existe edições e edições. Você já ouviu falar de Urtex? Eu tenho em casa, eu não tenho aqui pra te mostrar, mas eu tenho uma aqui do Bach que eu trouxe para a outra aluna ver. Por exemplo, Urtex é uma edição feita com o original que o compositor fez. As transcrições que estão aqui na Urtext, nesse caso aqui é de Bach (mostrando o livro), essa edição que você tem não é da Urtex, ou seja, é o caso que alguém fez...

M: hum, hum

J: e essa (apontando para a nova partitura dela) está mais próximo da Urtex, ta... tá mais próxima da original, por isso... as gravações que você ouvir vão estar mais próximas dessa ai.

M: hum, hum

J:tá certo? An... quando você for comprar um livro, se tiver a edição da Urtex e outra, opte pela edição da Urtex que é mais confiável

M: ta

J: que há várias edições de diversos compositores...

M: hum, hum

08:57 J: bom... o compositor é Chopin. O que vc sabe sobre Chopin, me fala...

M: Chopin... eu nunca li assim... sobre a vida dele

J: nunca leu nada? Mas é importante saber... vc sabia? Por que é importante?

M: ah... pra saber assim, o período... e também pra o... como é que o estilo...

J: é... o caráter né... por exemplo: há compositores que... sei lá... viveu na época de guerra, teve que fugir pra outro país, e aí começa a escrever pensando no país dele... tem toda aquela coisa do nacionalismo, da melancolia, e também no contexto mesmo do compositor, do período que ele viveu... é importante também porque cada período vai ter uma característica específica do período. Você sabe de que período ele é, Chopin?

M: 1810 (olhando na partitura)

J: isso você vai estudar na historia da música, mas já vou adiantando... (risos)

M:tá bom

J: os períodos da história: renascimento, não vai ter quase nada pra teclado né

M: han, han

J: a partir do barroco sim. Vai ter Bach, vai ter Handel, vai ter... Scarlatti, também é do barroco, tá? Depois disso vem o clássico. Aí você vai ter o Clementi da sua sonata, o Beethoven, o Mozart, são do período clássico. O Haydn também é do período clássico. E aí vem um monte de compositores do romantismo, que está incluso o Chopin. Chopin, Grieg, Mendelssohn, ann... Liszt, Brahms... todos são do romantismo, ta?

M: hum, hum

J: eu gosto demais das peças do período romântico... são lindas... (incompreensível)

M: hum, hum

J: ann... depois tem o período impressionista... que tem... que são considerados alguns compositores franceses como o Debussy... Fauré tem algumas coisas que são impressionistas... são franceses também

M: hum, hum

J: e no século XX com as coisas bem mais novas, recentes, bem mais próximas nossas, mas são coisas também mais esquisitas...

M: (risos)

J: com acordes mais dissonantes... mas também tem que acostumar o ouvido dessas coisas mais próximas nossas. Chopin é um compositor romântico. Seria interessante depois você dá uma pesquisada no google

M: pesquisar

J: é... pra você saber mais coisas sobre a vida dele.

M: hum, hum

J: Só pra você ter uma geralção dele, ele morreu muito novo... morreu com 39 anos

M: nossa

J: mas assim, escreveu muuuita coisa... e várias das coisas que ele escreveu, pra piano... eh... tem muita coisa maravilhosa que ele escreveu.

11:54 J: tá... consegue identificar o acorde pelo nome? Sabe que acorde é esse aqui?

M: si menor

J: si menor... o outro?

M: la... com 7^a

J: é o que? La com 7^a? Não, não é (risos)

Ela experimenta as notas do acorde

J: pensa no acorde e coloca essa notinha no meio (apontando)

M: ah é fá sustenido com 7^a

J: isso... o próximo

M: é... aqui é o... é o mesmo, não é?

J: é o mesmo... eu tenho aqui (anotando na partitura) Bm... não vou usar o baixo pra anotar não... F sustenido com 7^a... aqui é o mesmo, e aqui é... próximo

M: (risos) (ela toca o acorde)

J: próximo

M: ai é... (experimenta as notas)

J: o que é que é isso? Usa a mão direita pra ajudar... então vai ser... (tocando todas as notas do acorde)... que acorde que é esse hein? Sabe o que é esse acorde?

M: não sei

J: já ouviu falar de acorde diminuto?

M: é

J: é um fá diminuto, na verdade é um mi sustenido diminuto

M: é

J: vou escrever aqui... mi sustenido diminuto... tá? Você consegue identificar o diminuto como que é?

M: é (tocando um acorde diminuto)

J: terça menor, terça menor, terça menor... e aqui

M: mi menor

J: mi menor... esse é realmente fácil... e o próximo

M: (risos) é... fá sustenido com sétima?

J: com sétima de novo, né? Depois...

M: si menor

J: hum, hum

M: Fá sustenido com sétima

J: hum, hum... igual... repetição né? E aqui?

Ela toca as notas do acorde

J: si do sol (cantando) e tem um mi aqui... mi sol si do ou... (toca o acorde)...

M: aí é quase...

J: é isso mesmo... é quase diminuto né?

M: é

J: chama-se meio diminuto

M: meio diminuto

J: ou diminuto com 7^a menor

M: é...

J: do sustenido diminuto com 7^a menor... aqui (apontando na partitura)

Ela experimenta as notas

J: isso aqui não é um ré não... é clave de fá, tá? (risos)

M: (risos) é clave de fá? Brigada (risos)... si menor

J: si menor

M: e daí... (experimenta as notas) fá 7

J: si menor... tá... ann... em que tonalidade está essa peça?

M: hum... a essa... dó, ré... ré... ré maior... aí a relativa

J: exatamente... si menor... em alemão é h-moll (risos)

M: (risos)

J: em alemão, tá! ... é bom a gente ler os títulos porque eles falam muita coisa pra gente, tá bem? Ai tem aqui, data de nascimento de Chopin, opus... opus 69 número 2?

M: não

J: é uma catalogação

M: é...

J: tá? Que teve um cara que fez o catálogo e ai, nas composições de Chopin o opus 69 numero 2 é esse aí

M: (risos)

J: por que posth?

M: ah... por que?

J: porque foi publicado depois que ele morreu

M: depois que morreu

J: ta... moderato

M: esse ai eu nunca entendi

J: ta... unn... mas é assim... o metrônomo... você conhece aquele aparelhinho chamado metrônomo?

M: han, han

J: ele mede as batidas por minuto...

M: minuto...

J: segundo... então 60... por minuto, desculpe.

M: (risos)

J: por minuto, minuto... se você botar 60, cada batida

M: minutos

J: vai ser... um minuto 60 batidas.

M: hum, hum

J: então, aqui tem 152... quer dizer que é 152 batidas por minuto. Ou seja, mais rápido

M: mais rápido

J: tá? Pra você ter uma ideia (olhando no relógio) 1-2-3... aqui são 60. Se for o dobro, 120, vai ser: tá-tá-tá-tá (mais rápido)... isso é 120 (batendo a pulsação na perna)... (cantarola a melodia marcando a pulsação na perna)... isso é 120... se for 150 é mais ainda

M: ta

J: mas isso aqui é muito relativo, ta? Muito relativo... Moderato... eles usam termos pra dizer se é lento, se é médio ou se é rápido

M: hum, hum

J: largo, é lento... adagio é lento... Allegro, já é mais rápido

M: é... italiano?

J: são termos em italiano... sim... Moderato... moderado... quer dizer... médio (risos)

M: (risos) não muito

J: exatamente... mas você vê que esse moderato aqui é relativo, tá? Você vai encontrar outras edições... não sei se no seu livro tem... se tem alguma coisa... vamos olhar... ó... aqui não fala 150, so fala só moderato.

M: hum, hum

J: Esse número aqui provavelmente já é do cara que fez a edição... colocou

M: hum, hum

J: e esse aqui também não é Urtex.

M: é... e aqui tem o pedal né, e aqui não tem

J: cá não tem... cada compasso

M: cada compasso... ah... vai dar no mesmo

J: vai dar no mesmo... han, han... então tem tudo isso também... é... o que pode confiar e o que não pode confiar... e tem coisas que é praticas, que todos os compositores fazem, todos os pianistas fazem, todo mundo faz e não está anotado... então (incompreensível)... vou riscar aqui esse 150

M: han, han

J: tá... faz pra mim agora... ah... outra coisa... walzer é uma valsa... a valsa sempre vai ser no tempo ternário... 1-2-3... é dançante

M: é...

J: onde há um peso no 1º tempo... (regendo o padrão ternário e falando)... 1-2-3... um apoio... vamos começar na esquerda dessa valsa... toca só a esquerda pra mim... ah... já te corrigindo... você falou na entrevista que sempre estuda uma mão e depois estuda a outra...

M: é...

J: mas aí, a partir de agora,

M: hum

J: para desenvolver a sua leitura mesmo, já começa com as duas mãos juntas

M: as mãos juntas

J: aí enroscou... aí sim... enroscou... faz uma mão e depois a outra... inicialmente pega as duas já

M: hum, hum

J: tá bom? agora como vamos trabalhar a questão do toque, vamos pegar a esquerda

Ela começa a tocar

J: faz sem pedal pra mim... vai ficar o som um pouco vazio... isso... na verdade... me empresta seu braço aqui... eu vou ter um tchun, tchan, tchan (tocando no braço dela)... eu descanso um pouco o peso do braço na primeira nota, e as notas vão sair mais tranquilas... tchun, tchan, tchan... queira ou não você vai demorar um pouquinho mais segurando...

M: é...

J: com o pedal ele vai camuflar isso

M: é verdade

J: daí, pra você sentir esse peso... tchun, tchan, tchan... tchun, tchan, tchan... (tocando na tampo do piano)... vai fazendo devagar ainda... vai fazendo mais devagar ainda, se você quiser, so pra você se acostumar com a leitura... isso... mas no tempo...

M: ai que legal

J: legal né? (risos)

21:06 M: porque... é que aquilo que eu te falei... o tamanho de minha mão não tem...

J: não... mas a mão vai.. a mão vai... a mão vai... tá... isso... vai a mão inteira... sem endurecer a mão... tranquila... bem tranquila...

M: ai... (risos) (quando erra alguma nota)

J: continua... continua... eu quero que você faça até aqui oh... isso... lê todas as notas... mi... isso... legal, até aí. Hum, hum. Faz de novo, agora com pedal. Só a esquerda ainda.

M: até aí tá fácil (risos)

J: vai pensando no apoio... pensando que essa esquerda vai ser mais leve do que a direita... o apoio não precisa ser forte não... segura mais tempo nela... tchun, tchan, tchan... tchun, tchan, tchan... (tocando no braço da aluna)...

M: (gritinhos quando erra)

J: as outras duas podem ser mais curtinhas também... descansa o peso do braço (tocando na tampa do piano)... deixa o braço relaxado, tá?... pausa tira o pedal... tchun, tchan, aí tira....

24:00 M: mas... uma dúvida... nesses (apontando para alguns compassos na partitura) é...

J: esquece essa marcação de pedal na partitura... o que você está fazendo tá bom... é que a frase vem até aqui assim... essa marcação...

M: (risos)

J: aqui você... limpa ele...

M: ah tá

J: si menor e o outro acorde... senão embola tudo... eu marquei aqui... mas é logo depois (risos)

M: (risos)

J: aqui oh (corrigindo a marcação na partitura)... hum, hum... so que... me empresta aqui...

Professor senta e demonstra o pedal

J: aqui você faz...

M: ah tá... ah... (ela experimenta e dá uns gritinhos quando erra)... difícil

25:25 J: é né?... apoia... isso... agora vamos fazer uma questão diferente, tá... 1-2-3 num gesto só (demonstrando no ar e na tampa do piano)... faz só o primeiro compasso... eu quero que você pense numa coisa só, como se fosse um círculo... 1-2-3...

Ela experimenta

J: ainda tá com o movimento 1-2-3 (gesticulando o braço em cada tempo)... o movimento da mão vai ajudar... olhe o movimento do meu braço... você está fazendo (mostra o movimento) e eu quero que vc faça (mostra o gesto)...

Ela experimenta

J: isso... ótimo

M: (ela dá uns gritinhos de felicidade)

J: essa é a ideia, essa é a ideia... tá...

Ela tenta novamente

J: recaída... han, han (risos)

M: (risos)

J: é isso aí... a ideia é essa... vai acontecendo esse gesto em uma coisa só... posso fazer anotações? Vou fazer uns círculos aqui, tá?

M: pode

J: só pra você lembrar... tá?... todo o tempo fazendo isso aí... vamos ver um pouco a direita? So a direita...

27:05 M: ah... aqui é diferente... oh

J: não... mas a nota é a mesma... (risos)

M: (risos)

J: não tem a ligadura né...

M: é não tem

J: mas tem que ter... tem que ter

Ela começa a tocar

J: tá... aí tem uma coisa interessante... em que tempo começa? 1º, 2º ou 3º tempo?

M: anacruse

J: anacruse... então... começa no 3º tempo, certo? No compasso ternário nós temos 1-2-3, 1-2-3... (regendo) o 3 não é forte, né? Mas olha que interessante... ele é acentuado...

M: é

J: então o que você tem que fazer? Você tem que pensar no 1-2 (e começa a tocar no 3)... por que aí não sai 3 parecendo que é 1. Ele sai acentuado mas pensando no 3. Na sua mente, você tem que pensar no 1-2 (anota na partitura)

M: ham, ham

J: pra no 3... ta-ra-ra-ra-ra... então antes de começar você já pensa 1-2 (toca a partir do 3)... tá? Vamos tentar?

28:14 M: esse acentuado quer dizer...

J: ele enfatiza e mostra mais a nota... não chega a ser (mostra tocando forte)... é só um apoio mesmo...

Ela começa a tocar

J: isso... como eu tenho só uma ligadura aqui, isso quer dizer que deve ser tudo ligado, ou seja, em um gesto só também (demonstra tocando) (incompreensível)... melhor... pensando que a frase (canta a frase)... aquela questão da expressividade, onde ela chega e onde ela vai... coloca já as emoções aí... mesmo em mãos separadas... mesmo na primeira leitura...

Ela experimenta

J: eu senti o som um pouco duro... mais macio... mais tranquilo...

Ela experimenta

J: melhor... desse pra esse não precisa ligar... não vai fazer staccato... mas respira... (demonstra a respiração tocando e cantando)... é onde você respira... respira mesmo aqui

oh... respira com o corpo mesmo... com o nariz pra você sentir... respira com o corpo junto com o piano, tá...

Ela experimenta

J: é... eu senti no... aqui, aquela questão de conduzir a frase, de chegar ao fim dela, eu esqueci... é romântico, tá... com expressividade... da pra exagerar mesmo nesse sentimento...

Ela experimenta

M: ah (resmunga quando erra alguma nota)

J: ré, mi... tem um staccato isso aqui né?

M: é

J: pega daqui... esse fá, sol, fa... pensa no uh, ta-ra-ra-ra...

M: não entendi

J: não entendeu?

M: não

J: porque as vezes eu sinto que esse fá... o tempo fica aqui meio confuso... tem que pensar que é fá e tem mais um tempo... tem mais um apoio que o baixo vai dar aqui em baixo... isso... a ideia é essa... é, só que pensa no fá (demonstra tocando).

M: ah eu li errado (risos)

J: Não! Sol, mi... sol, mi, fá, si, ré, ré (toca e canta)... isso aqui é uma coisa diferente... fa, sol, fá, do, ré, si, lá... fá, sol, fá, do, mi, ré si... fá, sol, mi, fá, si, ré, ré... isso... precisa chegar nessa nota aqui oh (aponta para a nota)... segue...

Marta 1.2

00:00 A aluna continuou a leitura com a mão direita

J: mi suspenido... dó suspenido... isso...

M: (risos)

J: faz, faz de novo... daqui (apontando na partitura)... mi-ré, respira... é uma respiração pequena, tá? Isso... e aqui tô querendo outra separação...

M: eh

J: mi, dó, si, la sol, fá... dó, ré, sol, fá, dó, ré, si, lá... pega de novo... isso

M: eh...

J: fá, fá, dó, ré, la... é... isso... opa

M: ah é...

J: isso... si... ré, fá, si... tá, até aí... faz de novo daqui... que esse é um trecho meio chatinho, né?

M: é

J: isso... outra vez... agora com as separações... aqui liga... separa... liga, separa... separa (apontando na partitura). É... do si pra o la ficou ligado... isso... agora vamos ver se a gente consegue fazer esse crescendozinho aqui...

M: (risos)... (enquanto ela toca ela resmunga quando erra)

J:tá doida pra olhar né (risos)

M: é (risos)

J: tá... vamos pensar agora nos gestos tá? Vamos fazer gesto por gesto... pensa isso aqui em um gesto só... pensa no fá, fá, do, ré, la, si... só isso... faz um gesto só aqui... tá, de novo... de novo... pensa no fá (demonstra tocando)... não precisa acentuar tanto o lá, si... fá, fá, do, ré, la, si (toca e canta)... tá... faz agora esse outro gesto. Só um... lá, sol, si, dó, ré, mi... eu tô ouvindo muito, muito gesto no meio... quero ouvir um gesto só... lá, sol, si, dó, ré, mi...

Ela continua experimentando

J: lá, sol, si, dó, ré, mi... lá, sol, si, dó, ré, mi... isso, agora faz a junção desse gesto com esse gesto... melhor, foi melhor... vamos de novo os dois, só os dois... pensa que uma nota está saindo de dentro da outra... tcha, tcha, tcha, tcha, tcha, tcha... fá...

M: é?

J: de novo, agora fazendo os dois gestos... ann... estou achando o seu punho um pouco muito alto... tá? Tá muito assim oh... (mostrando a posição do punho).

Tocam juntos

M: (risos)

J: pensa em tudo mais por baixo... escondendo...

M: tá

Ela continua experimentando

J: tá... faz um gesto só daqui até aqui... de novo... de novo...ta, ra... isso... daqui, do mi sustentado... não toca o si, tá? Começa aqui... agora faz esses dois juntos...

M: ah (ela dá um gritinho, sempre que erra alguma coisa)

J: melhor... agora daqui até aqui com todos os gestos... isso... ta, ran

M: eh

J: isso... melhor... do início agora, do início...

M: (risos)

J: fá... 3-1... sem pressa... fá... isso...

M: (risos) de novo...

J: tá... esse (incompreensível)

M: 08:25 M: ai que difícil de fazer...

J: não, mas é isso mesmo... outra vez, daqui até aqui...

M: eh

O professor tira a partitura da frente dela

J: sol, fá, dó, ré, si... isso... quase de cor...

O professor põe a partitura de volta

J: daqui... não... tá, rá... o seu ouvido já acostumou outra coisa...

M: é

J: mas é igual... (comparando com a edição antiga que a aluna tinha)... não... é igual... olha isso...

M: serio?

J: serio... ham, ham...

M: uma erradinha (risos)

J: isso... ham, ham... não... essa nota só... faz de novo, faz de novo... ré, mi sustenido... isso... mi, do, si,... hum, hum...

M: ai to fazendo errado

J: ta... isso... vamos pegar daqui de novo... tem uma coisa no seu dedilhado que eu não gostei... não sei o que você tá fazendo aqui...

M: (risos)

J: pega esse aqui... (apontando na partitura) isso... não... mi sustenido...

M: é

J: isso... isso, isso, mi... mi, dó... vamos até aqui, até aqui... daqui até aqui... faz junto com esse acorde... isso...

M: ah eu não consigo...

J: (risos) isso... outra vez...

M: ai

J: vamos de novo... ham, ham... outra vez, vamos seguir, tá

M: ah... vamos de novo... (risos)

J: tá... note que... a partir daqui oh... o baixo é si, si, si, si, do

M: (falando junto com o professor) si, si, si, si

J: você vai ter si, si, si, si todo o tempo, então não precisa se preocupar com os baixos. Se preocupa só com os acordes... né? Mais uma vez daqui... facilitou agora né... começou a entender... isso... segue...

M: ai... que trem ruim...

J: o baixo é ré... mudou... isso...

M: uhhh... vacilei

J: isso... já sabe como trabalhar né?

M: hum, hum

J: já sabe trabalhar... é... ela é grande mas tem repetição, bastante repetição...

M: é

J: e aí, pra semana que vem... além dela, pega outra coisa pra me mostrar. Por hoje é só.

AULA 2

Marta 2.1

00:00 J: OK, vamos lá... o que é que nós vamos ouvir hoje?

M: esse aqui (apontando para a partitura do Preludio de Santoro)

J: ah, antes de você começar tocar ele, deixa eu fazer um trabalhinho com você

M: ham

J: de acordes, pode ser?

M: pode

J: eu falo o nome do acorde e você toca

M:tá (risos)

J: pode ser com uma mão, de repente...

M: tá

J: Ré maior

A aluna toca

J: Ré diminuto você sabe?

M: diminuto? (e toca o acorde)

J: e se for com 7ª diminuta?

M: 7ª diminuta? (toca o acorde)

J: isso...

M: é essa?

J: é, exatamente

M: a tá

J: e se fosse meio diminuto a 7ª seria (professor demonstra tocando)... ham... mi bemol maior

A aluna toca

J: mi bemol com quinta aumentada

A aluna toca nota por nota do acorde e sorri

J: não... o importante é saber achar... a vivência vai te trazer... han... vamos pensar em inversões agora. Vou dizer o acorde e você faz todas as inversões

M: tá

J: então eu quero... si bemol maior. Na posição fundamental e em todas as inversões

A aluna toca

J: isso... si bemol com quinta aumentada

A aluna toca e começa a fazer as inversões

J: não precisa de inversão não... si bemol menor

M: si bemol menor? (e toca o acorde)

J: han... si bemol diminuto

A aluna toca

J: si bemol diminuto com sétima diminuta

M: é.... (pensa um pouco antes de tocar)

J: isso... e si bemol... meio diminuto

Ela começa a montar o acorde e tem um pouco de dúvida

J: você faz o acorde diminuto e coloca a sétima menor (professor demonstra)... desculpa... esse é diminuto e esse é meio...

A aluna toca

J: legal? Agora vira de costas para o piano, eu vou tocar o acorde...

M: ahtá (risos)

J: e quero ver se você consegue identificar, se é maior, menor, aumentado ou diminuto, tá?

M: ta

J: ta? Então... esse aqui

M: maior

J: hum, hum... (professor toca outro acorde)

M: nossa

Professor repete o acorde

M: não é... não é diminuto né?

J: não (risos)

Professor toca novamente

M: É meio diminuto?

J: também não... é um acorde maior com a 5ª aumentada (professor toca o acorde maior e depois o acorde com a 5ª aumentada)

M: nossa...

J: entendeu?

M: ham, ham

J: Hum... (toca outro acorde)

M: esse é diminuto

J: diminuto... e esse aqui? (toca outro acorde)

M: também diminuto?

J: também diminuto, só que com 7ª né?... agora esse aqui (toca outro acorde)

M: nossa... toca de novo...

O professor repete o acorde

M: não sei...

J: esse é o meio diminuto

M: meio?

J: diminuto (toca o acorde)...

M: ah

J: e o meio diminuto (toca o outro acorde)

M: han, han

J: então a dúvida está no meio diminuto... a falta de vivencia nele...

M: é...

J: e o 5ª aumentada (tocando os acordes)

M: é...

J: ta? Então esse aqui é 5ª aumentada (toca o acorde)

M: ta

J: e esse seria o meio diminuto (toca o acorde). Dó 5ª aumentada (toca o acorde)

M: han, han

J: do diminuto (toca o acorde) e dó meio diminuto (toca o acorde)

M: nossa aí...

J: ele vai ser uma notinha estranha no acorde

M: eh

J: mais uma (toca outro acorde)

M: hum (aluna fica pensando)... de novo (professor repete o acorde)... nossa não sei... é...

J: pode chutar

M: não é diminuto

J: não é diminuto

M: (risos) é meio diminuto?

J: se fosse meio diminuto seria (professor toca acorde meio diminuto)

M: ah. (Professor volta a tocar o acorde anterior) então é 5ª aumentada?

J: quinta aumentada... mais outro... (toca acorde)

M: esse é diminuto... (risos)

J: diminuto é tranquilo né?

M: han, han

Professor toca outro acorde... repete duas vezes...

M: nossa... (pensando)...

Professor repete o acorde

M: não sei

J: que será que é (risos)

M: é meio diminuto

J: é meio diminuto... legal, legal... ok, vamos pra o Santoro

04:42 M: “esse aqui é muito difícil a mão esquerda”.

J: você achou muito difícil a esquerda:

M: é

J: mas você tentou tocar junto já de cara?

M: hun, hun

J: hum, hum

A aluna tocou o Preludio inteiro

J: isso... gostou dela?

M: hum, hum

J: linda né? Você chegou a ouvir gravação?

M: ouvi

J: você lembra de quem era?

M: não... não lembro

J: tá... existem poucas gravações dela na internet mas é...

M: han, han

J: (incompreensível)... deixa eu tirar o papel aqui (tira a partitura de dentro do plástico). Tem alguma coisa que você olhou assim pra ela e falou assim: ah... isso aqui eu não sei o que que é isso... não entendi... não...

M: o que... a primeira vez que eu olhei para a peça eu falei: nossa, quantos bemóis”.

J: (risos)

M: (risos) que... não tem... (apontando para a armadura de clave)

J: não tem aí...tá na frente da nota

M: mas é que muda muito

J: hum, hum... hum, hum

M: Ai eu fiquei com dificuldades de fazer isso (apontando para os acordes e fazendo o movimento da mão esquerda no ar) ... essa parte mesmo na mão esquerda”.

J: é esquerda... han,han... quando você tem a mão grande você já... (demonstrou tocando)

M: nossa... é...

J: é... você sabe alguma coisa sobre esse cara aqui? Claudio Santoro

M: não, não (incompreensível)

J: você não tentou descobrir? Curiosidade, tentando saber quem era ele...

M: não, não

J: nacionalidade dele pelo menos, você acha que ele era o que?

M: brasileiro?

J: brasileiro...

M: (risos)

J: de onde ele é

M: não sei...

J: eu poderia dar de bandeja algumas informações sobre ele, mas que tal você dar uma pesquisada para a aula que vem sobre ele?

M: hun, hun

J: tá... eu poderia falar um pouquinho mais sobre ele, mas... tá

07:46 J: e o título da peça... pour Lia

M: ele dedicou a alguém?

J: ele dedicou a alguém, chamada Lia

M: hun, hun

J: uma das mulheres da vida dele (risos)... Preludio número dois. Então deve existir o preludio número um e outros...

M: han, han

J: você tem a partitura inteira que eu mandei pra você... ai tem vários

M: é... han, han

J: são dois cadernos, na verdade, e esse faz parte de um dos cadernos. Tá... Preludio... hum... o que será que é isso... preludio... você já ouviu falar sobre esse termo? Alguma coisa?

M: já... já ouvi

J: o que você ouviu falar sobre prelúdio?

M: não sei...

J: então assim... já ouviu falar sobre preludio... onde... por que... não?

M: não

J:tá... eu poderia também dá... dá de bandeja todas essas informações, mas é importante que você também pesquise pra saber, tá? (risos)

M: (risos)

J: o preludio é uma forma de escrita, que tem... como a sonata... tem um gênero... inicialmente os prelúdios eram usados no início de alguma obra. Tinha, por exemplo, uma cantata, no início tinha uma peça, usado como um prelúdio, quer dizer pra a abertura...

M: ah

J: para acontecer o restante das coisas. Inclusive assim... na liturgia... até hoje em dia... na igreja tem o preludio... e depois tem todo o restante da missa.

M: ah

J: preludio é coisa que é sempre no início... geralmente... Mas aí veio um tal de Bach

M: (risos)

J: e aí ele revoluciona... e começa a escrever... e a experimentar... para Bach o cravo era uma coisa nova... Bach começa a escrever em todas as tonalidades... escreve em cada tonalidade um preludio... do maior, dó menor...

M: hun, hun

J: escreve assim... em todas as tonalidades ele escreve um preludio

M: hun, hun

J: e assim... instrumentalmente o prelúdio começa a ser usado antes de uma peça de virtuosismo... uma fuga, ou uma peça que tivesse assim mais trabalho... tinha uma peça mais simples de introdução e depois tinha outra... então basicamente prelúdios e fugas, para cada prelúdio, uma fuga.

M: hun, hum

J: mas alguns compositores foram inovando, inovando... ann... e alguns escreveram... Chopin escreveu um monte de prelúdios sem ter nenhuma fuga, mas também baseados nos 24 prelúdios de Bach. Foi a inspiração pra ele.

M: hum, hum

J: E assim outros compositores foram escrevendo. Fauré tem prelúdios, vários... muitos compositores têm prelúdios escritos, inclusive o nosso, Claudio Santoro

M: hun, hun

J:então assim... é bom dar uma pesquisada. Andante

M: é... também não sei (risos)

J: (risos) então... bastante informações novas né? Mas você sabe pra que serve essa palavra ai... andante

M: é pra o andamento?

J: o andamento! Exatamente! A sequência aqui... spiritoso, o outro, moderato, e essa aqui vai ser andante... Andante, você tem ideia se é lento, se é rápido, se é muito rápido?

M: e esse *cantabile* aqui?

J: aí é outra coisa... é um complemento para o andante... mas são duas palavras diferentes.

M: então... pra mim assim... quando eu leio eu não tenho muita noção... não é rápido... nem...

J: é... não é correndo... é andando...

M: hun, hun

J: andante é de andar mesmo... é de passos

M: hun, hun

J: (cantarola a melodia enquanto caminha pela sala) eu posso pensar em passos mesmo

M: hum, hum

J: tá... não pode ser (cantarola a melodia correndo um pouco na sala)

M: hum, hum

J: mais tranquilo, no passo mesmo. E o *cantabile*? São termos em italiano que parecem muito com o português...

M: é...

J: de cantado mesmo... ou seja... essa melodia aqui em cima... tem que ser uma coisa bem cantada...

M: é...

J: pensa na voz... pensa na voz, mas também pode pensar em outro instrumento. Por que Santoro ele tocava violino, era violinista

M: han

J: então pode pensar no violino isso (professor cantarola a melodia fazendo o gesto como se estivesse tocando no violino). Tá? Então é essa coisa bem *cantabile*... bem melodioso... bem lírico. tá bom?

M: hum, hum

J: então são essas as observações iniciais. Deixa eu ver se tem mais alguma coisa aqui... tem uns pontinhos... umas palavras... pontinhos... pontinhos... chega no... isso quer dizer o que?

M: (a aluna bate com as duas mãos nas pernas)

J: sim, mas antes disso...

M: ah ta

J: (apontando para a partitura) eh... você começa no piano... depois tem um crescendo e diminui... depois tem um crescendo pouco a pouco até... ele falou pra você continuar até aqui...

M: hun, hun

J: ou seja, é o nosso ponto de chegada. Então aqui é o nosso ponto de chegada de alguma coisa. Você faz o crescendo e chega nessa nota aqui oh... que é o forte

M: hun, hun

J: certo? vem, vem... opa tem um... não fala até onde... mas aos poucos você vai sentindo ta... vai sentindo... depois tem os (apontando na partitura)... outra vez... esse aqui é pra baixo ou pra cima?

M: (aluna aponta na partitura)

J: é pra baixo

M: (aluna aponta na partitura)

J: hum, hum... aqui começa *mp*

M: ta

J: crescendo até chegar... (apontando na partitura) por aqui né?

M: é

J: e aqui começa diminuindo...

M: hun, hun

J: aqui so pedal mesmo... hum, hum... hum,hum

12:48 J: tá... eu sinto que essa peça... tem... eu posso dividir ela em partes...

M: han... é

J: não sei se você percebeu alguma coisa... consegue visualizar?

M: é... quando eu estava estudando ela assim... pelo som... da pra perceber que até aqui é uma coisa... daqui em diante...

J: eu acho que é assim oh... muda muito drasticamente aqui oh (apontando na partitura)... uma estrelinha aqui (escrevendo na partitura)

M: é

J: aqui já é um outro desenho

M: é

J: tá... aqui é como se fosse uma coisa tudo... tem um ápice... diminui...

M: hun, hun

J: e aqui começa uma nova coisa

M: hun.. é

J: tá? Ta... vamos começar de novo do início, vamos de novo?

13:21 J: ah... e pensando assim... em cantar essa notinha na voz aguda

M: hum (e começa a tocar)

J: então (cantarola a melodia)... é... daqui pra aqui faz separado...

M: hun, hun (toca novamente)

J: outra coisa: eu tenho piano chegando nessa nota... tcha, ra, tcha, tchã

M: (toca novamente)

J: e ai volta de novo né

M: (toca novamente – para no meio e murmura)

J: isso... então... temos que chegar aqui no forte... não chegamos né?

M: não

J: antes de tocarmos mais uma vez... você vê que tem algumas coisas parecidas né? (cantarola os três membros de fase e depois toca). São pontos interessantes: são dó... mi bemol e fá... ficando cada vez mais agudo...

M: é

J: ou seja, vai construindo... vai somando... somando... a própria escrita já favorece pra gente pensar nisso

M: é

J: tá? Não está escrito aqui, mas eu faria a mesma coisa aqui oh (escrevendo na partitura)

M: hum

J: dentro dessa proporção... um pouquinho mais do que aqui (sussurrando)... sempre um pouquinho mais... (fazendo o gesto de uma sanfona)... e chegou tchan, tchan, ran, ran (gesticulando grande)

M: (risos)

J: e fica forte até você começar a diminuir (apontando na partitura). tá bom? Vamos fazer de novo?

M: hum, hum. É isso mesmo?

J: hum, hum

M: (posicionando a mão para tocar desde o início da peça. Ela começa a toca e da um gritinho)... ah....

J: tá bom... mais uma vez pra tocar com bem mais segurança

A aluna toca do inicio e enquanto toca o professor fala:

J: relaxa o ombro (tocando no ombro dela enquanto ela toca)... Vamos lá... eh... Precisava ouvir esse fá né (se referindo ao ápice da frase).

M: (risos) ah...é difícil fazer (continua tocando)... é lá né? (apontando na partitura)

J: certo... é... isso... (fala enquanto a aluna toca)... continua forte até chegar aqui (apontando na partitura). Só diminui a partir daqui...

Quando a aluna para, o professor fala:

J: legal. Faz so a melodia pra mim, mas queria que você pensasse o seguinte oh... (mostrando para o punho do professor fazendo círculos com o punho) Pulso relaxado (toca a melodia para a aluna ouvir). E nada muito quadradinho, quadradinho, quadradinho... tá? Então vamos so a melodia...

Aluna toca a melodia

J: (cantarola a melodia) como se fosse a... lembra da questão do gesto? Um gesto só (tocando e cantarolando a melodia)... e outro gesto...

M: ah ta...

A aluna toca a melodia da 1ª frase

J: isso. Vamos fazer o contrário agora. Vamos fazer as três partezinhas de trás pra frente... então come... eu quero que você faça primeiro essa terceira (apontando na partitura e cantarolando a melodia), e aqui você para... ta?...

A aluna faz menção de tocar somente com a mão direita

J: já faz as duas mãos juntas

M: ah ta... (risos)

J: isso... vamos fazer mais uma vez? O mesmo... o mesmo ainda... pra dar mais segurança

A aluna toca e fala:

M: é ruim...

J: isso... começa já pensando que é a terceira parte... um pouquinho mais... pode pensar um pouquinho mais ela

Quando a aluna chega no ápice da frase, ela dá um gritinho:

M: aaaaahhhh

J: a mãozinha pequena né... a oitava... pensa em fazer assim oh (mostrando a mão pronada para o 5º dedo)... mais peso no dedinho, tá... (demonstra tocando no piano)

A aluna tenta novamente. O professor toca no ombro dela para ela relaxar.

J: o seu ombro tá assim oh (imitando a posição de ombro encolhido dela)

M: ah eu não sei fazer... (risos)

J: (risos) (incompreensível)... acostumar a mão... isso

J: faz um pedal só... pode deixar embolar um pouquinho o som

Enquanto a aluna toca ela resmunga...

J: eu faço assim... olha pra o meu dedilhado... (demonstrando tocando)... vira o dedo, tá...

A aluna vai experimentando

J: aí vai ficar o dedo preso aqui oh (demonstrando tocando e cantarolando). A minha posição está ruim

M: ah... o dedinho...

J: escorrega aqui...

A aluna vai experimentando

J: agora vamos tentar fazer mais ligadinho... faz só isso pra mim!

A aluna vai experimentando

J: isso! mais uma vez... (incompreensível) tá... tenta fazer um pouco ligado

M: éh!

J: precisa mais de tônus nesse dedinho...

M: eh!

J: isso... han, han... agora faça as duas mãos juntas (aponta para o 2º membro de frase cantarolando)

Depois que a aluna toca ele fala:

J: usa o dedilhado 5... 4... 5... (anotando na partitura)... isso. Tá vamos fazer então daqui (apontando na partitura)... pensando então que aqui não é tão forte quanto esse e nem tão suave quanto esse (apontando na partitura)...

Ela toca e pergunta:

M: é?

J: hum, hum

M: (risos)

J: só esse pedaço... isso... de novo!

Depois dela tocar

J: Tá... ah... agora faz o primeiro

Ela toca e faz menção de continuar

J: isso... só o primeiro (apontando para o início)

M: só o primeiro?

J: hum, hum

Depois que ela toca

J: tá... então eu quero que você pense (cantarola a frase)... até chegar no dó... e quando chegar no dó, relaxa novamente...

Ela toca

J: tá... faz de novo pra mim e... pensa em ouvir o som de cada nota do acorde

M: hum, hum

J: tá

Enquanto ela toca

J: isso... melhor... segue...

M; (gritinho) eeeehhh

J: isso... o pedal tem que pegar já... o si bemol já

M: é

J: se não pegar ele ai fica vazio

Ela continua tocando

J: esse foi menos do que esse... eu queria um pouquinho mais do que esse (apontando na partitura)

M: (risos)

Ela aponta de onde vai começar e continua tocando

J: hum, hum

Enquanto toca murmura nos acordes arpejados

Marta 2.2

00:00 J: isso... antes de continuarmos, faz pra mim esse acorde... não toca o resto... o primeiro acorde de cada compasso

M: a tá

J: tá? Só pra ouvir uma coisa

M: a tá... assim?

J: não... o acorde inteiro... as duas vozes... as duas mãos, quero dizer

M: (risos)

J: as duas mãos... isso (apontando pra partitura)

M: a tá

J: agora escuta o som... se há equilíbrio, se precisa mostrar mais uma notinha do que outra... vamos ouvir o som... de novo (enquanto ela repetia o acorde)... o próximo... esse aqui... junto... ta! Agora pensa no piano e um pouquinho mais nesse... hum... o dedão tá assim oh (mostrando o polegar em pé na tecla)... aí o que acontece com o pulso? Tem que ser na quininha aqui oh (mostrando a parte do polegar que deve tocar na tecla). (incompreensível)... só a primeira... vamos ouvir o fá... isso... depois... ah! Gostei do dó.. continua... o segundo... o mi tem que sem um pouquinho mais... han, han... depois... de todos é o máximo... e é a nota mais aguda que já foi tocada até o fá...

M: eh... mas quando eu estava em casa tocando também perguntei: por que o fá não sai?''.

J: han, han.. faz assim pra mim oh (demonstrando) e tira o fa... não precisa esticar o dedo... é so pra dar tónus no seu dedo... deixa o peso do braço nele aqui... de novo... mais uma vez... agora faz as duas mãos juntas pensando em tocar mais ele... (incompreensível)

M: (risos) tá bem... (mexendo o 5º dedo)

J: melhora... ta... e... isso, agora o acorde inteiro... isso agora eu ouvir mais essa do que essa (mostrando as mãos direita e esquerda da aluna)... eu quero ouvir o contrário... (cantarola o fá)

M: eh

J: tá melhor...e o próximo

M: é...

J: hum, hum... não encolhe o ombro hein... se não você vai ficar cansada... ombro relaxado... isso... então pensa que é somente o fá... pensando em cada acorde ai... monta o restante da... tece o restante da costura aí pra mim

M: como assim?

J: toca tudo agora

M: ah (risos)

J: pensando nessa base que nós montamos ai...

M: tá

J: base harmônica... não... (enquanto ela toca) isso... só que eu ouvi um dó igual ao fá... eu quero sentir que você cresceu no piano... han, han... falta nota... dedilhado novo

M: é

J: isso... (enquanto ela toca) segue...

J: até aqui... ainda é forte... so a partir daqui você pensa em diminuir... (cantarola) mi, ré, do, si, lá sol, si... cuidado ai com esse acorde...

M: (risos)

J:oh! Se deixar... a sua mão é pequena e você deixar ela tranquila, ela dá (demonstrando como arpejar com a mão esquerda)... isso... isso... e ai oh (cantarola)

M: ah é... (gritinho)

J: relaxa o ombro... (enquanto ela toca)... novo dedilhado... isso... só que tá assim oh (toca mostrando a aluna articular em cada nota)... eu quero ligado

M: (murmura alguma coisa)

J: segue... (aponta para uma nota na partitura enquanto ela toca)

M: ah, sol...

Depois que ela para

J: isso aqui é o (apontando na partitura)

M: ah é sol

J: isso... faz pra mim só a mão esquerda daqui... a partir daqui...

M: eh... (tentando tocar o acorde)

J: isso... igual... depois... eu so que ele escreveu (demonstra tocando as articulações de duas notas)... sem pedal... sem pedal... tá? Ta-ra (fala o ritmo com as articulações)... pode tirar um pouquinho junto com esse... mas separa esse pra esse... esse pra esse... tá?

M: ta

J: faz de novo a esquerda aqui... isso... usa o 2º ... cinco e dois... cinco e dois (escrevendo na partitura)... ai tá no lugar (risos)... tá no lugar o fá (risos)... né

M: é

J: viu? Vai ser assim: olha pra minha mão... tá, ra... tá, ra (mostrando na tampa do piano)... isso... é o tempo né (enquanto ela toca)...

M: daqui né?

J: joia... é isso aí... é isso mesmo... agora faz pra a direita, a partir daqui... só a direita... (enquanto ela toca) só que ele escreve... (demonstra tocando)...

M: (incompreensível)

J: né

M: hum, hum

J: ta-ra, ta-ra, ta-ra... (gesticulando)... isso... um gesto para cada duas... tá, um gesto, outro gesto, outro gesto.

Depois que ela toca

J: aqui segura o ré, tá

M: ta

J: fa, ré, mi (cantando e tocando)

M: ah ta

M: daí?

J:isso

M: desde aqui?

J: isso... aqui é igual, na verdade né... mas faz desde aqui

M: (risos) é? (confirmando se estava certo)

J: é... só não segura o fá... você tá fazendo: fa, ré... tá deixando o fá preso

M: ah escorrega

J: é... isso... isso... faz as duas mãos a partir daqui (apontando na partitura)

Ela começa a tocar

J: com pedal

M: com pedal?

J: hum, hum

M: é... (começa a tocar)... (murmurando)...

J: que acorde será que é esse aqui?

M: não sei (risos)

J: vamos tentar descobrir?

M: é... (toca as notas do acorde)

J: mi bemol, si bemol, né... depois o sol bemol... joga esse sol aqui pra o meio...

M: ah é (ela toca o acorde de Sol bemol maior e depois mi bemol menor)

J: é esse mesmo... que acorde mesmo que é esse?

M: é mi bemol menor?

J: exatamente (escreveu na partitura)

M: ah é (tocando os acordes da mão esquerda)...

J: mi, fá, sol (cantolando e apontando na partitura)

Ela começa a tocar

J: lembra do gesto... ta,ra... ta,ra... ta,ra... pode exagerar mesmo (tocando na oitava de cima)... me empresta seu braço aqui... ta,ra... é um gesto para cada duas notas... ta,ra... ta,ra... tá? Esses são micro-gestos... o Haten é quem fala isso

M: han

J: ham, ham

M: é (começa a tocar)

J: começa do início da frase aqui... mi, fa, sol (cantarolando e apontando na partitura)...

J: como que chama a frase que começa antes do tempo forte, você sabe?

M: é... anacruse

J: isso... isso mesmo... anacruse... e aqui eu quero: mi, fa, sol... (exagerando no gesto)... e ali é forte (cantarolando e tocando)... entendeu? E aqui é forte

M: aqui é forte

J: é

Ela continua tocando, murmurando quando erra

J: você precisa fazer essa separação do gesto... vamos trabalhar mais um pouco... só a direita dessa vez, só a direita... OK. Han... o que a gente faz com duas notas ligadas é: a primeira tem peso, e a segunda sai de dentro dela (demonstrando no piano)... só isso aqui oh (tocando no braço da aluna)... a segunda sai de dentro dela. E como é ligado, você pode demorar um pouquinho pra sair de uma pra outra... não precisa separar...

M: ah... separar

J: tá? ... tá... eu quero só isso: mi, fá (fazendo o gesto na tampa do piano)... faz só isso eu quero, faz so isso eu quero... de novo... de novo... de novo... mais uma vez.. isso... deixa cair o peso do braço na primeira nota... é como se você fosse descansar o peso do braço aqui em baixo... e o peso do braço em cima da nota... descansei nela... aí a outra sai sem peso... aí eu descanso... isso... de novo... a outra segunda nota, você não vai deixar ela pesada... você vai deixar ela...

M: leve

J: leve... (enquanto a aluna experimenta) isso... melhor... faz o próximo... não esquece que tem duas notas... isso... então faz somente, sol, sol, fa... e repete duas vezes... essa sensação você tem que se acostumar com ela. Seu corpo tem que se acostumar com essa sensação. Descansou e tirou... descansou e tirou a mão... descansou e tirou... faz agora mi, fásol...

M: (risos)

J: isso... a ideia é isso... agora de novo... so que eu quero isso forte, diminuindo... de novo... a mesma coisa com pedal agora... só a direita ainda...

A aluna continua experimentando

M: (risos) (incompreensível)

J: (risos) é quase, tira o pedal com a segunda nota. Me empresta um pouquinho o piano... (mostra tocando)... tira o pedal com ele

M: hum, hum

J: não pode esquecer do apoio... quero o apoio e leve... isso... as duas vozes a partir daqui... mi menor... bemol né...

M: eh (risos)

J: daqui

M: então...

J: quando junta né? A dúvida tá no pedal ou na esquerda?

M: esse aqui tem que segurar...

J: é exatamente

M: só que...

J: ah sua mão não segura né

M: minha mão...

J: deixa eu fazer um teste aqui... (começa a tocar)... sua mão não segura

M: é

J: se deixar o pedal oh

M: é vai embolando

J: embola

M: esse...

J: ah, limpa mas não totalmente... só uma limpadinha...

M: hun, hun

J: tá

M: é porque ele tem que ficar, né, ele tem que ficar...

J: hum, hum... é ai, não deixa limpar inteiro... tem que deixar soando... mais ai você viu que fica mais fácil de segurar isso aqui né?

M: han, han

J: ta! Em casa lembrar de fazer isso... estudar essa progressãozinha aqui...

M: hum, hum

J: tá! Vamos fazer de novo do início, até aqui... ai sim, vai ser uma frase grande inteira.

Ela começa a tocar

J: ritmo! Canta pra mim, sem tocar!

M: (aluna cantarola)

J: isso, então: pa, pa, pa... é... o la bemol é pra curtir ele,, curtir ele

M: (risos)

J: é na hora que o violino vai fazer o vibratozinho aqui oh

M: é

J: tá? Então vamos lá... e na verdade aqui é como se fosse uma arcada só do violino, e aqui uma outra arcada do violino. Cada compasso vai ser uma arcada. Cada ligadura é um arco só no violino (fazendo o gesto do violino). Muda os dedos e as notas, mas o arco é o mesmo.

J: começa essa primeira nota... com o som mais macio.. uma coisa *cantabile, cantabile...*

J: o pedal está pegando so a 2ª nota... a 1ª não esta pegando... han, han...

M: ai... eu estou embolando

J: segue... isso... eu sinto que nessa frase essa notinha é a mais importante de chegar nela

M: eh (risos)

J: lha!!! Não tá fazendo não

M: ham, ham

J: você tem que conseguir, nem que você toque arpejado...

M: acho que é melhor

J: tá... aí você faz ela brilhar (risos)... é

M: ai gente... eh...

J: a questão do gesto ai, tá...

M: não

J: isso! Eu inclusive faço uma pausa bem grande aqui

M: é... que muda tudo

J: é outra coisa agora, tá? Legal! Já sabe como trabalhar com isso... pensando nesses gestos aqui individuais, né... pensando em cada vez mais você vai construindo esse... essa construçãozinha... esse... essa casinha... e aqui é o ponto alto... ápice dessa frase... isso aqui

tudo é uma frase só pra chegar aqui. Tá? E aqui é uma outra nova frase. Vamos pra segunda frase agora.

J: isso... eu não senti nada dos crescendos aqui

M: (risos)

J: você pensou nele?

M: não (risos)

J: tem um exercício que a gente faz pra aquecer voz. Você pensa em jogar... pescar, né?

M: ham

J: aí tem um lago aqui pertinho... você vai jogar o anzol nele...

H: hum

J: tsuuuummm. E você pensa não mais nessa lagoa, mas num rio que está mais longe um pouquinho. Joga longe esse anzol, pra chegar nesse rio

M: hum, hum

J: ai, não foi suficiente ainda. Vamos jogar no Tibagi que está bem longe daqui. Agora é muita distância... é tsuuuuuummmmm, aé chegar la. Aqui é a mesma coisa. Pensa no lago, no rio, no rio mais longe e no rio mais longe ainda... no ocaoa... tá? Pensa em coisas...tsuummm chego la.

M: (risos)

Ela começa a tocar

J: começa menos né

J: foi melhor, foi melhor. Mas acho que foi tímido ainda.

M: foi

J: se solta

M: (risos)

J: é (incompreensível)... isso... você sabe porque tem essa nota e tem essa ligadurazinha do nada... ligando o que que tá ligando isso ai?

M: nossa (incompreensível)

J: hum, hum

M: aqui?

J: o que? (risos)

M: (risos) não sei

J: nem ideia?

M: hum, hum

J: bom, pra que serve ligadura?

M: ligar (risos)

J: ligar. Pra prolongar a sonoridade. Então, se é pra prolongar, esse som tem que ser prolongado. De que forma? Se fosse no órgão ou no teclado, segurava a nota e ficava um tempo segurando... aqui não.

M: com pedal né

J: vai ser um pedal só

M: ah... um só

J: é, um só

M: ah

J: aqui sim, você muda o pedal e segura até aqui, e depois um pedal só até o final (apontando na partitura). Vai parecer estranho no ouvido, no início, mas depois você acostuma com o som.

M: hun, hun

Ela começa a tocar o trecho

J: não, não muda... aqui o som é misturado. Lembra que é uma composição do século XX, então os sons não têm a mesma estética que tinha o som barroco ou do clássico

M: é por que... eu pensava que assim, tipo assim... chegou aqui (aponta para a barra de compasso)... na regra né?

J: ah e outro acorde diferente, né? Sol bemol que já é la bemol

M: eh

Marta 2.3

00:00 J: o sol suspenido

M: eh

J: a nona na verdade... aqui é si, mi e aqui é si, ré...

J: vamos fazer de novo daqui? (incompreensível)... agora, apesar da distância, é fácil fazer um gesto só né? Agora quando chega aqui (apontando na partitura)... você tá fazendo... dois gestos. Isso aqui é um gesto só. Mesmo na distância... você vai só levar pra lá... não

M: (risos)

J: a intenção do ges... isso... você viu que o gesto é um só...

M: ah

J: inclusive não fica ligado, fica ligado

M: (risos)

J: você vê. Você vê que a questão do gesto muda totalmente...

M: han, han

J: se você fazer si, ré...

M: é

J: quebra o gesto no meio... tá? Isso... muito bem... de novo

Ela toca

J: mais ou menos né?

M: é

J: de novo?

Enquanto ela toca

J: um gesto só... outro gesto... outro gesto... e... um gesto só... e aí, segue

M: (murmura quando erra o arpejo)

J: opa...

M: oh...

J: tá errando aí

M: que que é esse aí?

J: vamos pensar? Descobrir... la com o sol, é a sétima... e ele coloca um la natural... uma mistura de harmonia

M: é

J: aqui é sol bemol menor... e o la bemol no baixo... é uma superposição de acordes...

M: hum, hum

J: dois acordes juntos... sol bemol com sétima, e um...

M: é bem isso

J: um dó com 5^a aumentada e nona... é... isso... pensa no acorde da mão esquerda... pensa na mão esquerda... e a outra, oitava

M: ah é

J: não... aqui... isso... isso

M: (incompreensível)

J: tá ligado essa daqui oh... agora pensa que é... si... la

J: pedal da esquerda... pedal da esquerda

M: esse aqui?...

J: é

M: por que?

J: ah, você não sabe usar ele?

M: (ela balança a cabeça, que não)

J: vou te explicar.. mais uma coisa pra aprender... legal

M: eh

J: faz a escala inteira aqui... isso... de novo, pra acostumar com isso... o ré bemol né? O ré bemol maior... perfeito... não é mais forte mais... é daí pra menos

M: (risos)

J: faz de novo, faz de novo, faz de novo... como uma coisa só, com um gesto só... um gesto até o si... si, la (cantarolando)... só que eu ouço: si... você levantou a mão, mas o pedal tá segurando... se não tivesse o pedal... si, la (tocando e cantando)... tá... isso... deixa eu te explicar o pedal, eu não te expliquei

M: é

J: no piano de cauda... no de armário é diferente; no piano de cauda, o pedal da esquerda, que a gente chama de uma corda, ou uma corda; por que? La dentro do piano cada nota dessa aqui tem três cordas pra cada nota, então o martelo bate assim debaixo das cordas... tcha, tcha, thca, tchã... quando você aperta ele desloca todo o teclado para o lado direito, e o martelo ao invés de bater em três cordas, vai bater somente em uma. Aí você vai ter o som que seria de três cordas, apenas uma corda vibrando. Para tocar o pianíssimo, é muito mais fácil; só que, também muda o timbre um pouquinho

M: hum

J: ta, então... nesse caso pp, ppp, a gente usa o pedal da esquerda... ajuda muito a fazer com o pedal também. No nosso piano de armário, nesse caso como o mecanismo é de um piano mais simples, o que é que ele faz, os martelos estão em pezinho. Né... os martelos estão aqui e as cordas estão aqui. Quando você aperta ele, ele vai chegar um pouquinho mais perto, ou seja, ele não vai bater tão de longe... porque batendo de longe o som está mais forte...

M: ah... tá mais forte

J: quando você está batendo de perto, é mais fácil controlar um pouquinho... faz isso... isso tudo com pedal una corda e depois faz sem pedal, pra você sentir a diferença de um pra o outro

M: (incompreensível)

J: mas é pra usar o de cá também

M: ah os dois?

J: é...

M: tá

J: o de cá vai usar normal, so o de la você vai deixar baixo e não mexe nele

J: é só faltou ligar esse aqui... uma coisa só no gesto, tá? Agora faz sem ele... sem o pedal una corda... só com o pedal da direita... tira o de lá, tira o de lá... tira o pé, tira o pé... esquerdo... tira, tira...

M: ah

J: faz o que você estava fazendo antes... com o direito agora... com o pedal de sustain sempre... tá... segue o gesto

M: (risos) (incompreensível)

J: o movimento é o mesmo, oh... (senta ao piano e demonstra)... viu?

M: a tá

J: tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá (toca e fala o ritmo ao mesmo tempo)... eu to ouvindo assim: tá, tá, tá, tá, tá, tá... tá

M: ah

J: mesmo que você não mude o pedal, se você faz isso... dois gestos. Que é um gesto só... no final faz um pouquinho mais da direita...

M: a tá

J: eu já faço com ele...

M: hum

J: tá?

M: só com...

J: é, pega só ele... esse trechinho (apontando na partitura)... ou você pode fazer sem ele e colocar o una corda só aqui no *ppp*...

M: ah é

J: esse dedão aqui fora do teclado quer dizer o que? Que você não quer que ele participe da brincadeira (risos)

M: (risos)

J: excluiu o menino... isso é preconceito (risos)... preconceito contra o dedão...

M: (risos)

J: deixa ele participando da brincadeira... pega daqui (apontando na partitura)... construindo tá (cantarolando)... pensa no polegar deitado... pensa um gesto para cada compasso... isso

M: ah

J: deixa eu tocar uma vezinha inteiro... deixa ver se eu lembro ainda (risos)... faz tempo que não toco isso... aliás, faz tempo que eu não toco piano... só penso na pesquisa agora

M: (risos)

J: (toca a peça inteira) tão lindo né? Lindo mesmo... oh, aqui eu já começo com o pedal esse (apontando para o pedal), só que eu toco mais forte (demonstra tocando)... tá?

M: ta

J: então... uma ótima coisa pra você treinar em casa... bastante coisa pra você desenvolver, mas tá bem encaminhada. tá bom?

M: ta

J: Por hoje é só...

AULA 3

Marta 3.1

00:00 M: eh (a aluna murmura enquanto toca, se erra alguma coisa)

J: isso... é a primeira vez que eu escuto você tocando isso né? É a primeira vez né? Legal... tem algumas coisas, mas nós vamos trabalhar ainda. Parabéns pelo estudo, mostrando pela primeira vez para o professor (risos)

M: risos

J: aqui não tem o trinado, mas você fez certinho. Não está escrito como aqui, mas tem

M: ah é...

J: é isso mesmo... fez certinho... é isso mesmo a ideia... se você fosse dividir a peça em partes, como você dividiria ela?

03: 32 M: hum... aqui (apontando na partitura)...

J: seria uma parte...

M: aqui...

J: seria outra? Posso tirar a partitura do plástico?

M: pode...

J: tá... aqui seria a outra parte (marcando na partitura)

M: e aqui...

J: aqui seria outra?

M: deixa eu ver... ah, mais ou menos... não (risos)... aqui

J: e na outra pagina

M: aí até... ah, aqui.

J: aqui?

M: é

J: aqui, aqui, onde? (risos)

M: não... aqui começa outra...

J: aqui começa outra, né?

M: aqui (risos)... e... aqui

J: na verdade... aqui é uma codetta ou coda. Em italiano, os termos musicais são geralmente em italiano, coda é cauda; rabo, né? E aí quando tem um finalzinho assim, é como se fosse o rabinho da música, ou codetta. É o finalzinho dela. É uma parte pequenininha... no final... codetta.

J: Você lembra quem é o compositor:

M: é o Clementi

J: você leu alguma coisa sobre ele?

M: não

J: não lembrou né... (risos) mas vamos depois tentar ler hein... conhecer quem foi esse cara que compôs isso aí. E sonatina, de onde vem esse termo?

M: (balança a cabeça)

J: Também não sabe?

M: não sei...

J: Mas já ouviu falar em sonata?

M: já

J: então, a sonatina é uma sonata pequena... mas pra frente você vai estudar a forma sonata, não sei se vai ser na percepção, harmonia ou análise, e aí você vai ver que as sonatas tem uma forma assim, a maioria das sonatas né, tais e tais partes determinadas, e uma das coisas que essa sonatina vai ter e que as sonatas geralmente tem que são geralmente dois temas.

M: hum

J: o primeiro tema aqui é esse... (cantarola e escreve na partitura)... esse primeiro tema está em que tonalidade? Aliás, essa sonata está em que tonalidade?

M: em dó

J: em dó maior né? Poderia ser dó menor também. Esse tema I, geralmente o tema I vem na tônica, ou seja, se está em dó maior vai ser em dó maior também (anota na partitura)

M: dó maior

J: e aí vamos ter um segundo tema que é justamente esse aqui (apontando na partitura). Que é uma outra cara... forte o primeiro tema... o segundo tema já é mais *dolce*. Então esse é o tema II. Você acha que esse tema II está em que tonalidade?

M: tá em sol?

J: isso... hum, hum... ou seja, qual que é a relação, tônica, dominante, que sol é...

M: dominante

J: sol é a dominante de dó, né? Então, isso aqui tudo nós vamos chamar de exposição, tá?

M: hum, hum

J: aqui, aí sim, na sonata originalmente maior, sonata mesmo, seria o desenvolvimento e seria muito maior. Ele brincaria com o tema, parte do tema...

M: hum, hum

J: e... em várias tonalidades... mas nesse caso aqui, como é uma sonatina, ele fez bem resumido, mas é o desenvolvimento...

M: hum, hum

J: e aí no desenvolvimento ele vai começar a brincar com tonalidades

M: hum, hum

J: aqui tem até um cromatismozinho, mas não é muita coisa... e depois vem uma coisa conhecida nossa... o que é que é isso aqui? Você já ouviu essa coisa aqui...

M: já (aponta para o tema I) (risos)

J: que é o que? Exatamente... que é o tema I. Só tá uma oitava abaixo, mas tá na mesma tonalidade, né?

M: ham, ham

J: dó maior... e aqui?

M: dó maior

J: sim, mas o que que é isso?

M: é quase isso (apontando para o tema II)

J: não, é isso! É o tema II mesmo

M: é

J: so que...

M: só que tá em outra tonalidade

J: exatamente... esse é o tema II... estava em sol e aqui está em dó. Então, na exposição eu tenho o tema I em dó e tema II na dominante.

M: hum, hum

J: Na reexposição eu tenho o tema I em dó e o tema II também em dó. Por que ele leva pra dominante? Porque depois ele começa a brincar nas tonalidades.

M: hum, hum

J: Aqui não, ele mantém no mesmo tom porque ele vai ter que finalizar. E aí ele finaliza na codazinha aqui... então é isso de um modo geral.

M: ah... hum, hum

J: Seria uma análisezinha rápida da sonatina.

M: hum, hum

J: tá... quando a gente tem dois temas, temos que pensar que geralmente um é contrastante com o outro

M: hum, hum

J: aqui, de cara já vem a dinâmica

M: hum, hum

J: tema I é forte e o outro é *dolce*, mais *cantabile*. Então vamos tentar fazer esse diferenciação aqui, do tema I para o tema II, enquanto vamos trabalhar outras coisas.

M: (risos)

09:30 J: só pra lembrar que é mi menor (escrevendo na partitura)... as duas vezes você errou (risos)

M: é porque na outra parte (apontando para o trecho similar na recapitulação do tema)...

J: é em la... hum, hum... legal! Agora vamos pensar em algumas coisinhas... primeira nota é forte né? Pensa nesse forte, não um som duro, mas um som macio. Como é que eu consigo um som macio no piano? É uma coisa bem simples: primeira coisa é, eu não vou usar a força física, vou usar a força da gravidade.

M: hum

J: o peso da gravidade... se eu deixar o meu braço cair aqui o que ele faz, ele cai.

M: hum

J: Esse peso... se eu bato com a minha força, sai um som seco...

M: hum

J: por que sai seco? Porque eu endureço o meu punho, tá? Então vamos pensar em um som cheio e macio... som cheio e macio. Alguns professores usam a... a... comparação assim, como se eu fosse mergulhar numa piscina... o piano não tá aqui, tá aqui em baixo... vamos fazer isso... tá... deixar o braço cair aqui em baixo... isso... essa sensação... isso... é aqui, mas vamos pensar que está aqui... a primeira nota somente, pensa na primeira nota... forte mas sem socar a nota... é... tá batendo ainda nela... isso, deixa só a direita... é como se o seu braço tá solto, tá aqui.. e desculpa, vou soltar o braço aqui no meio...

M: tá

J: não... deixa cair... deixa cair mesmo...

M: (risos)

J: vem aqui... e deixa cair... isso. A sensação é essa... deixa cair... descansa o peso do braço inteirinho... isso... cai aqui... e deixa o braço relaxado... ah, melhor, melhor...a sensação é... agora deixa cair e faz um círculo com o punho, sentindo que ele está solto...

M: (risos)

J: ham, ham... faz pra o outro lado também... pra os dois lados, tá? Isso... depois você não vai fazer isso; na hora H você não vai fazer esse movimento

M: é

J: tendo a sensação, ai vai ajudar... agora faz com a esquerda a mesma coisa...segurou um pouquinho... deixa cair... tenta fazer com o punho... põe os dois pés no chão... isso... não joga, mas oh... da pra fazer aqui em cima e... deixa cair... até pode cair com a mão torta, não faz mal. Eu quero que depois que caia... caia e sente que o braço tá soltinho e descansando na ponta do dedo pra a mão não cair la em baixo. Tenta balançar um pouco...

oh... balança meu braço aqui... balança meu braço... tá solto né? Essa é a sensação que tá solto... ham, ham... vou balançar seu braço... não, tá segurando... deixa que eu balanço... ah, tá segurando um pouco ainda

M: ah (gritinho)... foi?

J: é como se você apoiasse todo o peso do braço aqui, e o descanso do seu braço tá na ponta do dedo... sem segurar...

M: (risos)

J: hum, fica em pé, fica em pé... faz isso aqui oh... esse movimento... acho que a câmera não vai pegar, mas tudo bem (risos)

M: (risos)

J: é isso oh... inclina um pouco o corpo... deixa o braço balançando... bem solto; agora faz esse movimento aqui oh... pra frente e prá trás... tudo bem solto... outra coisa... vou virar a câmera, e vai fazendo...

M: (risos)

J: virar a câmera pra você. Outra coisa é... você vai girar assim oh... isso, essa sensação de solto... ham, ham... agora põe os dois braços pra frente, deixa bem relaxado, depois deixa cair... isso... de novo... soltou, relaxou la na frente, e deixa cair... agora põe só o direito pra frente, põe ele pra dentro, sem virar o tronco

M: hum

J: reto, no máximo e deixa cair... fazer o esquerdo agora? Não... primeiro você vai reto, depois você vai pra dentro, e deixa cair... as duas mãos de novo... e... deixa cair...

J: Agora, no piano... eu vou demonstrar... vou demonstrar no piano de cá... eu não vou aparecer na câmera mas vai aparecer você... senta no piano... no de la... eu vou demonstrar no de cá, mas você faz nesse... os dois braços, oh, uma nas notas pretas e o outro nas notas brancas, e descansar... a sensação é essa. Agora, você vai levantar as notas sem desgrudar os braços do teclado... e nesse momento você está segurando o peso do braço... quando você relaxa, você descansou o peso de todo o corpo em cima do piano... certo?

A mesma sensação com as mãos fechadas. As duas mãos em cima do piano, e descansa o peso dos braços nas teclas. Isso... agora vou tirar o peso dos braços, as teclas vão subir, mas eu não quero desgrudar das teclas. Então, nesse momento eu tô segurando com a minha escápula, aqui atrás, todo o peso do braço. Eu sinto a escápula segurando. Agora

vou relaxar nos dedos, nas mãos... relaxei... nessa posição aqui oh, faz isso... balança os braços... conseguindo sentir?

M: (ela acena a cabeça que sim)

J: jóia... tirou o peso... e agora, olha com tá minha mão... ponta de dedo... e aí você vai descansar o peso do braço na ponta dos dedos... se a mão cair um pouquinho, não faz mal não... isso... quando cai oh, pode balançar pra sentir que está relaxado... e agora vou tirar o peso, e eu continuo com os dedos encostados no teclado. Mais uma vez vou deixar cair o peso... isso... e agora com uma mão somente, com uma mão só. O dedo do meio acho que é o mais fácil da gente sentir... deixa cair... balança bem o braço pra sentir que tá bem relaxado. Tira o peso sem levantar da tecla, sem não tirar da tecla, desgrudar. De novo, oh, vou baixar, deixar cair... isso... no nosso caso a gente faz com o 5º dedo na nota sol. Tudo bem, qualquer nota, contanto que seja o 5º dedo, então vou cair o peso do braço, deixa cair, balança, a sensação é essa. O peso do braço inteirinho estou descansando na ponta do dedo, tá. Na esquerda agora. O dedo vai ser fácil, agora é o terceiro. Tira o peso... de novo colocar o peso... aí eu sinto o braço relaxado... Agora vamos fazer as duas mãos na nota certa mesmo, oh... vou fazer isso oh... deixa cair... isso... eu penso um pouquinho mais cheio... ham, ham... é esse som e essa sensação, tá?

17:14 M: que difícil... (risos)

J: isso tem que ficar tão automático e natural que você não vai nem pensar nisso... isso, agora continua... tá, legal... o que é mais importante a mão direita ou a mão esquerda aí?

M: direita (risos)

J: direita... e o nosso instrumento ele é ingrato, porque a região que mais soa, tem mais volume, é a região grave. Quanto mais agudo, menos som ele tem. É claro que no agudo, tem outra frequência, no ouvido se ouve, mas se eu empregar a mesma força nas duas mãos, com certeza você vai ouvir mais a mão esquerda do que a direita. 90 a 95% das músicas a melodia está na mão direita. Vamos pensar então nesse equilíbrio... mantém os dois pés no chão...

Ela começa a tocar

J: não bate, tá... deixa cair... ah, legal... aí ele tem um sol, sol, sol, que é staccato... nesse caso é bem curtinho mesmo... sol, mi dó, sol, sol, sol (solfejando e gesticulando no ar), tá?

M: mas é forte

J: sim, mas você pode fazer forte e curto

M: ham, ham

J: faz só a direita pra mim... trocou de dedo?

M: não

J: é bom porque, notas iguais, se eu toco com o mesmo dedo, a tendência é ficar igualzinha, e na rapidez também ajuda... do que fazer isso aqui muito rápido, vai tencionar o braço. Porque a gente segura né?

M: ham, ham

J: isso... melhor, melhor... as duas mãos...

M: ah (gritinhos)

J: mais rápido os staccatos... eh... mas continua... isso... agora pensa na escala bem mais leve... pensa nessa escalinha, ta, ra, ra, ra, ra, ra, ra, ra, ra... chegando no si... que dedilhado você tá fazendo aí?

M: ah, não sei (risos)

J: oh...

M: hum, hum... ah

J: no 4° ?

M: não sei... é

J: ele pede o dedilhado normal da escala de dó

M: é

J: ta, faz a escalinha toda, daqui... isso... não pensa no DÒ re mi fá sol... é... dó ré mi fá sol lá si do si... porque você chega no si... de novo... é... não acentua o fá, tá... para no sol... de novo... não... acostumou né? Deixa eu circular aqui esse dedo... só cuida pra não fazer: DÓ ré mi fá sol (acentuando o dó)... isso... de novo... tem um assentozinho no polegar... do mi pra o fá te uma virada no polegar... isso... de novo... Você tem que evitar é (demonstra tocando)

M: hum, hum

J; isso... agora faz: dó ré mi fá sol lá si do si lá lá lá... com as duas mãos... isso, agora, si lá sol lá dó lá... do lá...

22:55 J: exagera os staccatos... lá fá sol sol sol sol... muito exagero nos staccatos

M: como assim... é pra fazer?

J: é pra fazer

M: (risos)

J: você está fazendo insuficiente... foi fez isso aqui: lá la la, a ultima aqui você ligou... l ala la si la sol la dó...

Marta 3.2

00:00 J: ham, ham... faz pra mim só a mão direita, do início de novo, até aí...

Ela começa a tocar

J: ops... tá batido... eu quero um som macio (demonstrando tocando)... hum... agora foi bom, foi melhor, foi melhor... vamos de novo?...

Ela volta a tocar

J: aí, em alguns momentos, os staccatos não estão ainda bem precisos, faz um mas não faz o outro... percebe?

M: Hum, hum

J: vamos fazer até terminar o primeiro tema e depois comparar com o de cá, tá?

M: tá

J: isso... esse piano pode ser bem mais suave... isso... aí eu tenho duas coisas iguais. Eu tenho (toca mostrando)... depois... ou seja, um tom acima

M: é

J: um tom acima não, é... um tom acima... apesar de ser piano e todo o trecho ser piano, mas eu faria esse um pouco mais

M: um pouquinho mais forte, né?

J: tchan, tchan, tchan, tchan, tchan... tchan, tchan, tchan, tchan, tchan... pa ra ra ra ra ra ra ra... pa ra ra ra ra ra ra r ara (cantarolando)

M: (cantarolando junto)

J: então esse contraste do piano aqui é importantíssimo (marca na partitura)

M: hum, hum

J: você mostrar isso aqui... então, se você começar menos, você vai ter pra onde crescer sem crescer muito... se você começar mezzo forte, aí você não tem mais pra onde ir, né?

M: (risos) hum, hum... (começa a tocar) esse foi...

J: segue... segue até aqui...

02:29 J: tá... quando eu tenho um crescendo, significa que ainda não cresci... vou crescer ainda... eu não posso começar já forte (apontando na partitura)... aqui vai ficar *ff*

M: ahhhh... então tá... então quando aparece aqui (apontando na partitura)... é pra crescer até chegar (apontando na partitura)...

J: pra chegar aqui no forte... você vai chegar ao ponto de crescer até o forte... vai fazer assim oh, não pode crescer muito e já chegar forte... não... você tem que crescer para o forte... tá?... de novo, de novo, da 1ª parte...

Ela volta a tocar

J: ah... a mão esquerda menos... ah, tá duro o sol... errou notas, mas a ideia é essa... legal... vamos fazer de novo o tema I na reexposição pra ver se tem alguma coisa igual, se parece um com o outro.

M: ah (gritinhos quando erra)

J: han, han... aqui sim, chega fortíssimo, né?

M: hum, hum

J: agora vamos ver esses acordes aqui...

M: hum

J: devagar... só a mão direita... a partir... daqui

M: (incompreensível)

J: a partir daqui, só a mão direita... isso... e aqui eu quero mais o seguinte: mostrar um pouco mais a nota mais aguda

M: a tá... ham, ham

J: tá?

Ela experimenta

J: ta... o staccato... você pode pensar nisso (mostra o movimento)... você pode pensar em isso... com o braço inteiro, tá? Nesse caso aí eu penso muito no (demonstra)... não precisa ser o braço inteiro... se não fica pesado...

M: (resmungando enquanto toca algumas notas erradas)

J: tem que estudar, n'és

M: é

J: consegue fazer isso? (demonstra)

Ela experimenta

J: isso... aqui você deve manter o mi mi...

M: é

J: mostrando o mi aqui, tá... isso... isso, agora vai tudo mais rápido. Tudo não, só a direita

M: (risos) mais rápido?

J: isso... tá... eh... as duas mãos todo o trecho

Ela experimenta

J: vamos fazer com a mão esquerda agora... só a esquerda... a partir daqui... é, então troca o dedo aqui... você estava descendo, descendo, fazendo tudo com o quinto (risos)

M: eh

J: isso... agora fez certinho... um aqui e um aqui... agora foi certinho... vamos de novo, só a esquerda...

M: (incompreensível)

J: isso... exato... tá... eh... pensa num passarinho bicando alguma coisa... pica-pau (faz o gesto)

M: (ela experimenta)

J: isso... essa é a ideia.. tá... com as duas mãos... daqui de novo...

M: daqui?

J: hum, hum

07:50 M: tá certo?... com a esquerda

J: como mexemos no dedilhado agora né... quando junta tudo... normal... toda fase de aprendizagem é assim... tá

Aluna experimenta

J: aí era o primeiro dedo... isso... de vez em quando está esquecendo algum staccato... mais uma vez, daqui...

M: hum

J: pensa em menos som no início...

M: (gritinhos quando erra) ai... vou de novo

J: isso... na verdade ele vem até aqui, né?

M: é

J: pa ra ra ra ra....

M: ai... eu não consigo

J: não consegue trocar os dedos?

M: é

J: faz só esquerda daqui... pra acostumar... até ficar automático... acrescenta a direita... então tá... você viu que há uma pequena diferença entre a primeira vez que aparece o tema...

M: é

J: e essa ultima... começa uma oitava a baixo, e aqui no meio tem essa coisa que não tem...

M: e... é... aqui também

J: é... exatamente... agora vamos comparar o segundo tema... vamos fazer o segundo tema aqui (apontando na partitura) e depois o segundo tema aqui...

A aluna começa a tocar

10:26 J: isso... dolce... em português é doce, né?

M: ham, ham

J: o que é que é uma coisa doce? A definição de doce (risos)

10:38 M: suave... é uma coisa que eu gosto muito (risos)... ah, uma coisa suave...

J: gostosa

M: gostosa... é

J: uma coisa agradável

M: é... agradável

J: ham, ham... isso é doce... o dolce é uma coisa agradável, tá... bem meiga... uma pessoa doce é uma pessoa agradável, é uma pessoa querida, né?

M: hum, hum

J: amável... é isso

A aluna começa a tocar

J: aí não precisa fazer um som... (toca) não, o som é... bem mais isso, do que isso (tocando no braço da aluna)... tenta começar no sol sem vir com o dedo, de cima... a mão tá no lugar e aí é só toca ele... isso... isso, então, eu tenho ainda um crescendo pra chegar aqui já forte... aqui eu não senti muito... de novo... foi melhor o dolce... não vai com a mão em cima... vai com a mão na tecla e começa ele...

Ela volta a tocar

J: isso... responde rápido quando eu perguntar, tá?

M: hum

J: que acorde que é esse? (apontando na partitura)

M: mi menor (risos)

J: (risos)

Volta a tocar

J: (sons embolados) sol la si dó ré mi fá sol lá si do ré... chega no ré

Continua tocando

J: baixinho (sussurrando)... tá... a primeira é também staccato... não é sol sol... e sim, sol... sol... faz só a esquerda pra mim... de novo... de novo... de novo... e assim vai... o 5º dedo é também staccato... isso

M: ops

J: ham, ham... agora faz pra mim... é... agora faz o tema II em dó maior agora...

A aluna toca

J: esse dedilhado precisamos corrigir

M: ham

J: é a escala de dó maior mesmo... no quarto dedo... isso

M: como é que é? (experimenta devagar)

J: isso... faz de novo... hum, hum... uma hora é terceiro e outra hora é quarto, né?

M: é

J: de novo... hum,hum... isso não DÓ re mi fá... é do ré mi fá sol la si dó ré mi ré dó (cantando e tocando com inflexão)... e o dó começa o tempo in pausa e não é acentuado, tá... do ré mi fá sol la si dó ré mi ré dó... chegada aqui nesse dó...

J: ah é... hum do ré mi fá... hum do ré mi fá

M: ah tá

J: hum do ré mi fá sol la si dó ré mi ré dó... (marcando a pulsação)... de novo

M: (risos) eu tô mudando (risos)

J: é que você acostumou com o outro dedilhado, mas vai reacostumar...

M: é...

J: pensa no... pensa no dedilhado da escala de dó maior mesmo... vira no 3º e depois vira no 4º

M: hum, hum

J: isso... com as duas mãos...

M: tá estranho...

J: (risos)... mesma coisa

M: é (tentando ler a nota)

J: é si... e todos os primeiros são staccatos, tá... deixa eu fazer uma marcação nos primeiros pra você lembrar.

M: é

J: mesma coisa aqui... é

M: mesma coisa aqui

J: então vamos... deixa eu escrever na escala também de dó maior

M: hum, hum

J: essa aqui é sol... essa tá certa, não tá?

M: é

J: tá... a de dó que não tá saindo... então... dedilhado... aqui dedilhado... aqui dedilhado... tá... a esquerda aqui, quanto aqui, tem uma ligadura de 3 notas. Dó mi sol... tira mesmo... porque eu estou ouvindo você fazer...

M: é

J: (demonstra) do mi sol... do mi sol... do fá lá... do fá la... si ré sol... si ré sol... do mi sol (tocando e falando)... faz pra mim só a esquerda... sem segurar a nota... isso... não é staccato... só tira... é diferente do... depois... aqui... isso... agora faz aqui (apontando na partitura)...depois... isso, agora faz as duas mãos... melhor... agora mudou mais a cara... isso... agora faz pra mim isso aqui... vamos de novo...

J: isso. tá bom. Então trabalhar bastante esse dedilhado das escalas, todas elas... então, uma sugestão, de repente é fazer cada uma delas

M: hum, hum

J: e trabalhar esse dedilhado, tá... pra corrigir. Agora, vamos pensar em... em... vamos chamar de gesto... gesto pra uma... uma... um tema, e outro gesto pra o outro tema... é claro que aqui vai ter vários gestos no meio

M: ham, ham

J: mas, quando eu falar de gesto é no sentido de... que cara vai ter esse 1º tema, e vamos pensar no... bem, quando eu toco o 1º tema, o que vem na sua mente...

M: hum, hum

J: me sugere isso, assim, assim... já no 2º tema isso aqui me sugere isso assim, assim, assim, tá?

M: tá

J: porque ajuda muito a mudar o caráter de cada... cada vez que aparece o tema alí

M: hum, hum

J: tá... então faz de novo so o tema I pra mim... e pensa em alguma coisa... o que que essa melodia sugere, tá? Pode ser qualquer coisa. Não precisa nem me dizer, mas pensa em alguma coisa...

A aluna começa a tocar

J: não quero esse sol socado... quero um sol macio... tá batido ainda... outra coisa... o do e o lá é staccato ainda... você fez do la la

J: faz pra mim essa coisa aqui tudinho pensando em um gesto só aqui... tá ta tá ta tá ta tá ta... só a mão direita... de novo... de novo... de novo... outra vez...

M: ah (gritinhos)

J: agora pensa que é uma coisa só

M: ah (gritinhos)

J: com as duas mãos... de novo... outra vez

M: ai... tá travando

J: é que a esquerda vai pra la... faz só com a esquerda...

Marta 3.3

00:00 J: e esse salto...

M: é

J: de novo, de novo... fá... fá sol... esse primeiro fá também é staccato, igualzinho ao outro.

Esse primeiro fá aqui oh (apontando)... o fá antes do sol

M: (risos)

J: isso.. junta as duas mãos

A aluna experimenta (da uns gritinhos quando erra)

J: você pode fazer staccato a primeira nota também... bem melhor... de novo

Depois da aluna tocar

J: oh, melhor! De novo... han, han... pega agora do fá fá mi mi ré (apontando)... isso... eu pensaria no tchan, tchan, tchan, tchan, tchan.... tchan, tchan, tchan, tchan, tchan... tá ra ra ra... um crescendozinho... e aqui um decrescendo... tá?

A aluna experimenta

J: deixa eu escrever aqui na partitura... faz essa mesma coisa aqui... tá ra ra ra ra ra... cadê?

M: aqui

J: pega do tchan, tchan, tchan, tchan, tchan.... pra vê se vai funcionar...

A aluna experimenta

J: vai crescendo aos poucos, tá? Isso... agora exagera nos staccatos... eu quero staccatíssimos...

M: (risos)

J: tchan, tchan, tchan, tchan, tchan.... segura esse...

J: da uma estudada mais nesse trecho em casa... continua... quero ver até onde você chega...

J: tá eu quero que você pense nela também o seu staccato. Porque eu quero ele mais exagerado

M: hum, hum

J: as ideias estão ótimas, mas tem coisas que não está saindo porque a mão ainda não está automática. Tentar memorizar

M: han, han

J: ta, que vai te ajudar muito a fazer mais expressivo...

M: hum, hum

J: e vai vir rapidinho... bonita ela né?

03:59 M: é bonitinha... e não sei, parece muito a... essa parte aquela outra....

J: a outra...

M: (cantarolou a melodia da outra peça).

J: é... assim... primeiro... o período clássico, vai ter muito elemento comum nele. Mozart, Clementi, Beethoven, Haydn, tudo vão ter essas coisas comuns... e cada autor vai ter a digitalzinha dele né?

M: é...

J: tem coisa que você fala: ah isso aqui é Mozart, isso aqui é Clementi

M: hum, hum

J: é isso aí

AULA 4

Marta 4.1

J: hoje vai ser a sonatina, né?

M: é

A aluna tocou todo o 1º movimento do Clementi e após a sua execução, perguntei:

J: tá OK. Eh... me fala uma coisa, nos seus estudos, você está tendo alguma dificuldade...

M: eu tô...

J: tá?

M: porque... eu tô com uma banda né...

J: han, han

M: e a gente conseguiu fazer bem de ultima hora (incompreensível)

J: tá bem corrido né...

M: acenou a cabeça que sim

J: e não tá sobrando tempo pra o piano... E especificamente dentro da peça, tem alguma coisa que você está sentindo dificuldades?

M: eu sinto muita dificuldade de fazer... (apontando na partitura)

J: as escalas?

M: é pra deixar elas bem... bem ligadas assim...

J: tá... vamos trabalhar um pouquinho isso aí também. Eh... eu noto assim, que no meio, tá parando muito pelo meio...

M: é

J: talvez isso seja falta de tocar mais, talvez

M: é

J: tá, vamos fazer de novo. Quando você chegar aqui, aqui você tem que pensar com relação a dinâmica

M: é

J: se você pensar que (incompreensível) mas termina grandioso, pensa só nisso. Tá, vamos de novo do início, e aí eu vou parando pra corrigir algumas coisinhas. Mas tá... melhorou bastante em relação a quando eu comecei a ouvir... melhorou algumas coisas

M: (risos)

J: Iria ser melhor ainda se estivesse tocando mais, né

M: é

Aluna começa a tocar

J: você lembra de quando eu falei daquele som macio... não bate a nota, mas... toca com... carinho na nota forte... isso... fá sol sol sol sol... outra coisa... acentua o lá

M: ah... é

J: exatamente... começa de novo... sol... o mi também não precisa ser acentuado, ta... isso... isso, até aí... eu vou pensar que isso aqui tudo, faz parte do 1º tema, seria uma frase só

M: hum, hum

J: então não vamos pensar que isso aqui é um... pequenos compassos, pequenas partes, com coisas diferentes... pensa que é uma coisa só... então vamos tentar fazer isso como um todo, mostrando onde chega... onde que essa frase quer chegar, tá? Eu tenho aqui forte... eu tenho aqui muita coisa... um piano, crescendo e um forte novamente. Então, pensa nisso aí

M: hum, hum

J: isso... faz o tá ra ra ra... a esquerda, tá na clave de sol...

M: ah... na de sol

J: de novo... de novo daqui... ah, melhor. Agora faz de novo, tudo...

J: vamos trabalhar... aqui ficou muito melhor agora... começa a fluir mais naturalmente... vamos trabalhar só essa partezinha aqui, vai com as duas mãos.

M: eh...

J: mais uma vez... vai mais devagar... mais uma vez... mais umas vezes... (risos)

M: (risos)

J: não deixa a mão endurecer não, tá... é staccato e forte, mas deixa ela mais tranquila... me empresta aqui o seu braço... tcha tcha tcha tcha tcha tcha tcha tcha... deixa a mão bem flexível

M: tá (risos)

J: vamos pegar do... daqui...

Ela toca

J: aí termina então o tema I... tá? Vamos fazer ele agora inteirinho, pensando em todas as conexões, pensando no todo agora, e não mais fragmentado...

Ela toca novamente

J: há, há... agora sim, agora sim... tema I tá pronto. Vamos pra o tema II.

Assim que ela começa a tocar...

J: outra cara né... agora você não pode perder o andamento, tá? tcha tcha tcha tcha tcha pam pam... (marcando a pulsação)... an... esse ornamentozinho aqui... tan tan ran ran tan tan... pensa... isso... é isso aí (risos)

M: (risos)

J: isso... a gente precisa sentir, onde que a frase quer chegar, tá... por exemplo, você fez um forte aqui meio súbito porque você não entendeu que tem um crescendo pra chegar nela...

M: é

J: tá, então... organicamente, pensa nisso... vamos de novo daqui... ah, cuida da esquerda pra não fazer... segurar...

M: é

J: de novo...

Assim que ela começa a tocar...

J: o doce... dolce... é bem macio, uma coisa gostosa, mas não pode falahar, tá

M: hum, hum

J: o que você tem que fazer? Você tem que tocar leve, mas bem baixo. Se você tocar superficialmente as notas falham. Você tem que tocar bem baixo, mesmo no piano, tá?

Ela volta a tocar

J: isso... tenta fazer um tá ra ra ra ra ra ra ra ra ra... um crescendo dentro do dolce...

J: não saiu legal não tá ta ra ra ra tá ta

M: é

J: isso... aqui não está escrito nenhum crescendo, igual a aqui, mas eu faria um discretozinho aqui, tá? Agora, esse aqui exagera mais... tararaaaaaa.... pra chegar aqui forte... daqui...

A aluna resmungua quando erra alguma nota

J: vamos trabalhar um pouco essas escalas... quando tocar o si... o polegar tá embaixo... tá

M: hum, hum

J: é porque tá assim... (demonstrou tocando) com um soluço no meio

M: é

J: aí fica... com um monte de soluço no meio

M: é

A aluna fica experimentando

J: hum, hum... isso... faz pra mim, inteiro staccato... de novo... agora ligado... de novo... agora sem se preocupar de ligar muito nem staccato, só a coisa articulada...

A aluna dá uns gritinhos quando erra

J: eu posso tocar (tocando no branco)... assim... eu posso tocar... viu, são toques diferentes...

M: hum, hum

J: eu quero... (toca novamente no braço da aluna)... cada notinha... articulado... faz esse de novo... agora faz, mais ligado... isso... agora faz com as duas mãos... eu não quero SOL la si dó... eu quero sol la si DÓ ran ran ran ran...

Ela experimenta

J: isso...

M: fiz errado

J: hum... deixa eu fazer uma coisa com você aqui agora... faz pra mim com ritmo... (demonstra) tá ta tá ta tá ta (batendo palma)...

M: assim?

J: isso... agora faz o contrário... sol lá si dó...

M: como assim?

J: (demonstra tocando)... isso... agora faz, duas lentas e duas rápidas... agora duas rápidas e duas lentas... isso (risos) tatata tá tatata ta... (batendo palma)... pensa em quatro: duas rápidas e duas lentas

M: ah ta... ta

J: isso... agora assim: a primeira e a última lenta e as do meio, rápido... tá tatata... tá tata ta... (demonstra tocando)... isso... agora, das quatro, para na primeira bastante e corre nas outras três tá tatata tá tatata assim (demonstra tocando)... isso... agora, tatata tatata (demonstra tocando)... agora (tocou sem as variações)

M: (risos)

J: hum... acho que o braço fica querendo entrar dentro

M: é

J: hum... melhor... aqui você sobe

M: é

J: não usa muito a parte de fora da tecla. Usa mais o meio... a mão mais aqui perto... de novo... melhor... hum, hum... melhor... sempre com a sensação que a mão tá bem tranquila... outra vez daqui...

Ela toca

J: isso... esse segundo exagera mais... outra vez daqui... chega no ré forte... mantém o forte, tá?

M: ah, é

J: tá segurando o segundo também... ré ré dó si lá si sol sol... não segura o segundo ré ré... isso

M: eh

J: isso... e o andamento mudou um pouquinho né? Outra vez daqui...

J: faz de novo essa escalinha aqui...

M: hum

J: de novo... faz esse piano súbito e depois faz esse crescendo até chegar no forte... continua (risos)... de novo....

J: outra vez o tema II até aqui... mais staccato aqui esse lá... você fez mi ré dó si laaaa... e é: mi ré dó si la

M: ah é

J: isso...

M: êh (quando erra)

J: terminou então a exposição. Vamos fazer de novo a exposição inteirinha pra a gente ver bem esses contrastes entre o tema I e o tema II... sem... dividirmos muito as seções, tá?

A aluna toca

J: seguindo agora... faz mais piano... isso aqui você pode demorar... não está escrito, mas você pode dar uma rallentadazinha... tá? (tosse) desculpa... eu queria que você pensasse que sol si ré sol sol sol, depois, si ré sol si si si. Queria que você pensasse nesse um pouquinho mais do que esse...

Marta 4.2

00:00 Aluna tocando

J: melhor...

M: (incompreensível)

J: é... e vai pensar em diminuindo, tá?

M: é

J: tá ficando muito bom... gostei... ré ré si si sol sol

M: é fá?

J: é

M: errei... pera aí

J: isso... pra esse sol soar esse compasso inteirinho, tem que ouvir esse sol

M: hum

J: tá? Daqui...

Ela experimenta

J: pra você fazer ele aparecer, tem que fazer assim oh (mostrando a posição da mão)...

M: é

J: inclinar mais a posição da mão... isso...

Ela tenta

J: ah... agora bem melhor... faz de novo... só ele...

M: (risos)

J: faz assim agora, só pra acostumar... e tira o si... de novo... agora segura as duas notas... tá? Outra vez daqui... eu tô achando que você está diminuindo demais aqui... é forte ainda

M: (risos) ah tá

J: não ouvi (risos)

M: (risos)

J: pega só daqui oh... daqui oh, pra frente... para na primeira nota aqui, tá?

M: ta

J: para nela... tem que ouvir o sol... outra vez...

J: hum... já descobri o que você está fazendo... este sol, você está segurando ele, e tá tocando o si sem repetir ele...

M: ahhhh

J: por isso não está soando o sol... melhor... mais uma vez... isso, tá... vamos fazer agora o desenvolvimento inteiro. É pequenininho, curtinho, mas pensa assim, essa seção é uma preparação para uma nova parte, ou voltar o que era antes, né, que é a reexposição. Então pensa que isso aqui é uma coisa de transição, uma passagemzinha... uma ponte que liga uma parte a outra... ta

Aluna toca

J: Ok... vamos trabalhar esse partezinha? Faz só uma mão pra mim...

M: faz mão separada né?

J: hum, hum... isso... faz a esquerda agora... isso... as duas mãos juntas

Aluna toca

J: tá errando mais ou mais aqui, né? Faz assim oh... faz esse compasso e para na primeira... isso, para na primeira (apontando na partitura)... isso, mais uma vez...

M: ai (resmungo)

J: hum, hum... hum, hum... mais uma vez... começa menos pra poder crescer... isso, agora pega daqui e para na primeira do próximo compasso... outra vez... só esse ai... esse é o trecho pior, eu acho...

M: é

J: mais uma vez...

M: ai (resmungo e aponta onde ela está errando)

J: hum, hum... de novo... outra vez... melhor... não tá pronto não... vai fazendo... punho relaxado, isso... bem soltinho... outra vez... agora pega daqui...

Ela continua experimentando

J: para aqui... pega daqui e para aqui... isso! Outra vez...

J: tem muitas vezes que o problema, não adianta ficar repetindo o trecho inteiro. O problema está aqui e ai trabalha só aqui...

M: é

J: e aí vou ganhar tempo... se eu focar só no problema... agora vamos pegar desse compasso, parando na primeira aqui... (apontando na partitura)

Aluna toca

J: isso... agora eu quero deste e para aqui... eu estou sentindo o braço inteiro preso assim, tá?

M: (risos)

J: deixa ele mais (sacode os dois braços)... é... hum, hum... bem soltinho

Aluna toca

J: isso... desse agora, até aqui...

Aluna toca

J: melhor... agora vamos pegar daqui...

Aluna toca

J: hum, hum... agora vamos pegar o tema I inteiro, pegamos daqui e paramos aqui...

Aluna toca

J: solta os ombros... isso! Só que eu tô ouvindo (demonstra)... tá segurando essa nota aí...

M: esse... esse (apontando para o staccato)

J: é um staccato com acento, só isso... tá? Mas foi bem melhor, bem melhor. Pega daqui...

Aluna toca

J: mas não segura... tcha tcha tcha... isso... ótimo... agora de novo...

M: ah (reclamando da 1ª nota)

J: pensa no forte cheio e não num forte duro... tchan (tocando no ar)

J: eu vou marcar um círculo aqui na sua partitura, para quando você for estudar em casa, dar uma ênfase boa nesse trecho... vamos seguir a partir daqui (aponta na partitura)

M: eu não sei fazer isso aqui

J: ta... an... faz essa escalinha pra mim, aqui...

Aluna toca

J: pensa uma coisa diferente agora. Pensa que sua mão está por baixo (demonstra). Mantém a mão com o punho um pouco mais baixo

M: assim?

J: não tão baixo. A sensação é que ele está embaixo, mas não tão baixo...

Aluna experimenta

J: isso... de novo... de novo...

M: ai (resmungo)

J: hum, hum... mas não precisa começar tão forte... melhor, melhor... agora faz com as duas mãos...

Aluna experimenta

J: tchan ran ran ran... tchan ran ran ran... tchan ran ran ran...

M: é

Professor demonstra a passagem

J: isso... o mais ligado possível (demonstrando)... deixa bem ligadinho... vai mais devagar... de novo... tá... agora vou exagerar. tá tudo assim oh (demonstra)... toca tudo igual

M: é na hora de trocar

J: é... de novo... isso... nesse andamento de novo... um pouquinho mais rápido... outra vez... mais rápido... mais rápido... não endurece a mão, deixa a mão tranquila

M: ai (gritinho enquanto toca). É aqui que eu erro

J: na sua passagem... é exatamente. Você tá

M: é

J: segurando um pouquinho o dedo. Deixa ela mais tranquila, tá? Então em casa, pensa isso mais devagar... acostumar o dedo... fazer bem natural, oh (demonstrando).

M: hum, hum

J: O punho está tão solto e relaxado que ela vira...

M: hum, hum

J: se eu endureço um pouquinho, aí fica duro

M: hum, hum

J: tá? Ann... faz de novo daqui (apontando na partitura)

M: Hum (resmungando quando erra)

J: tá, você sabe como trabalhar em casa? Como trabalhar essa escala em casa, né? Sabe... vai fazer devagar... sentindo que tá tudo soltinho... e aí ir aumentando o andamento... vamos seguindo.

Continua tocando

M: ai igual a esse aqui né (reclamando quando erra)

J: então vamos ver daqui...

M: éhhhh...

J: fá... fá fá... de novo... isso, melhor! Agora faz de novo e segue...

Aluna toca

J: consegue fazer mais piano ainda? (demonstra tocando)

Aluna experimenta

J: de novo, de novo, de novo... faz só a esquerda...

M: é, não segura

J: eh... exatamente

AULA 5**Marta 5.1**

00:30 – M: Hoje vai ser Chopin.

Aluna toca

04:48 J: vamos seguir?

M: não

J: não? (risos)

M: não (risos)

J: não conseguiu ler inteira ainda não?

M: não

J: vamos ter que correr nela

M: nossa ela é grande (folheando as páginas)

J: mas ela repete muito as outras partes

M: muda aqui... muda aqui... apontando para as páginas 3 e 4.

J: me fala, como é que você está estudando ela...

M: eu estudei hoje (risos)

J: ah... então é isso que está faltando...

M: é...

J: musicalmente ela tá bonita... tá errando nota... tá errando nota...

M: é...

J: isso demonstra o tocar pouco... tocar pouco

M: hum, hum

J: você precisa organizar o seu tempo...

M: hum,hum

J: tá fazendo muita coisa né...

M: é...

J: agora que você não está trabalhando de manhã... agora...

M: é... treinar de manhã...

J: da uma organizada no tempo...tocar pelo menos assim...

M: hum, hum

J: todo dia... vamos trabalhar umas coisinhas então aqui... ou eu faço diferente...

M: deixa eu perguntar...

J: oi

M: aqui... (apontando para o *rf* no compasso 6 e no 22)

J: Rinforzando... é... como se fosse um acento... o esforzando também é bem... é cê reforça essa nota...

M: hum, tá

J: então... é... valoriza ela... assim, dá um assentozinho nela, tá? Ann... Tem coisas que... acho que você tá... pelo ouvido... lendo uma coisa e tocando outra. Por exemplo: aqui (apontando na partitura), é diferente disso aqui

M: é

J: você tá fazendo aqui como se fosse aqui... então esse fá é junto com esse ré

M: é junto

J: mais aqui não. É sozinho, pra depois vir o fá

M: é

J: tá... então vamos trabalhar essas é... partizinhas por partizinhas, e quando falhar vamos corrigindo, pode ser? Aí, aqui em aula, pra aproveitar o tempo, vamos lendo essa outra parte, devagarinho, catando milho (risos), mas vamos lendo, juntos, tá?

Aluna começa a tocar

J: tá! tá ra ra ra ra ra tan... Pan ra ra ra ra ra tan... Aqui, deixa essa pergunta no ar, e aqui meio que resolve essa pergunta. Aqui eu queria que você sentisse que temos duas... é uma frase só, mas membros de frase com perguntas diferentes. É como se fosse: (toca) deixa suspenso... e aí?

M: (risos)

J: ah (toca outro membro de frase) cheguei aqui no si... descansei. Então, ter essa sensação de ihhhh... ahhhh... entendeu a ideia de...

M: hum, hum

J: pergunta e resposta mesmo. É um diálogo

M: é

J: você está conversando com alguém, contando uma história. Você não pode dar a mesma entonação nas frases

M: é

J: então vamos tentar pensar nisso aí... musicalmente falando... as notas estão certos e o ritmo está certo

A aluna toca

J: é piano, mas eu acho que (toca)... valoriza esse assentozinho aqui. Não é socado mas... valoriza ele...

Aluna dar uns gritinhos quando erra

J: a mesma coisa aqui oh, esse *rf*. Você vem num crescendo pra chegar aqui nessa nota. Então pensa no tá ra ra ra ra ra TAN tan... tá? Pega de novo, mais uma vez... não... sol mi (tocando)... sol mi fá si ré ré... fá... sol mi fá si ré ré...

M: o que é que eu estava fazendo?

J: você estava fazendo outra coisa (risos)... isso... você estava fazendo sol fá, ao invés de sol mi

M: ahhhh

J: você estava fazendo fá, sol, fa, mi... era uma nota a mais

A aluna experimenta

J: mas é (toca)

M: ah

J: isso! Vamos até aí? Agora uma outra coisa: lembra só nas ligaduras

M: ham

J: entre isso e isso você não pode ligar o som

M: não pode ligar

J: mas em alguns momentos eu sinto, aqui por exemplo, você não fez... a separaçõzinha... aqui você não fez a separaçõzinha... tá? Aqui também... oh... aqui também...

M: nossa tem um monte...

J: tem vários... exatamente... então vamos ficar trabalhando até aí...

M: tá

J: pensando nisso aí, tá?

Aluna toca e para

J: tá certo

Continua tocando

J: diminui só a partir daqui. Então crescendo até começar a diminuir... de novo...

Aluna experimenta

J: que nota que é essa aqui?

M: mi

J: mi... faz de novo... si... isso... tá. Agora só... vamos comparar visualmente. Essa seção aqui com o início. O que é que tem igual, o que é que é diferente?

Aluna começa a olhar e a comparar apontando com o dedo as partes iguais...

M: ah é igual...

J: tudo igual?

M: aqui, mais ou menos...

J: mais ou menos, né?

M: é... mais ou menos

J: aqui muda o ritmo (apontando)... a mão esquerda aqui também muda

M: hum, hum

J: esse acorde e esse aqui

M: aqui

J: é diferente... o restante é basicamente

M: é

J: igual, né?

M: igual

J: e o início também, é... fá sol, e aqui ré sol fá...

M: ah é

J: o resto é, basicamente igual. Então, atentar o que que é diferente. Porque na hora de memorizar vai facilitar

M: hum, hum

J: tá! Vamos fazer a página inteira?

A aluna começa a tocar

J: deixa eu te parar um pouquinho. Faz o pá pá (tocando e cantando)... tira a mão... pá pá tá?

M: ah, aqui

J: tá... dó ré pra o mi. Tá muito (demonstrou tocando). Eu quero que o corpo acompanhe o gesto da música... isso... aí, continua... outra vez do início... excelente, excelente!

J: si dó ré mi sol... aqui é si dó mi sol sol

M: é

J: aqui é si dó ré mi sol... esse acorde... vamos de novo daqui. Lembra de segurar essa nota aqui, tá?

M: é

J: vamos de novo daqui... fá...

M: não é, pra essa parte

J: isso, ou (demonstra)

M: ah

J: aquela outra... fá lá sol... tem que segurar esse fá... isso... vamos seguir? Já sabe como trabalhar, né?

M: é

J: isso... pode pensar (incompreensível) tem um ritardando... eh, cuida

M: é

J: com esses acordes. As vezes você faz é la mi sol ou la dó sol. É la mi sol.

M: ahhhh

J: algumas vezes é lá dó sol

M: é

J: outras vezes, não... pega daqui... uma vez é lá do sol, a segunda já não é

M: (risos)

J: hum, hum

M: é?

J: é

M: aqui é ruim oh...

J: dedilhado?

M: dedilhado

Professor experimenta... 5-4-3-2-1 depois escala cromática

M: é

J: mi... isso...

M: ah, não sei... é?

J: isso... hum, hum... (risos)... faz de novo, só a direita... fá... fá com terceiro (cantarolando)... isso. É que a tua mão é pequena e não alcança né? A minha alcança, mas mesmo assim, eu não penso em fazer isso. Eu penso em ligar o máximo que eu puder.

M: é?

J: isso... a intenção de ligar já ajuda... de novo, só a direita... agora com as duas mãos... (risos)... de novo... outra vez... segue... separa mesmo... pega aqui de novo... pega daqui agora... (incompreensível)

M: hum

J: (risos) essa parte é meia chatinha né?

M: é

J: opa

M: ai

J: não... faz de novo... la sol mi e não lá sol fá... isso... hum, hum... isso

M: isso?

J: hum, hum

J: isso. Vamos tentar ler devagarzinho, daqui em diante, sem medo de errar...

M: tá em.... (murmúrios)

J: vamos pensar. Quantos sustentidos tem aí?

M: um, dois, três, quatro, cinco

J: cinco. Quem que é o último sustentido aí?

M: é o lá

J: uma nota acima de lá é...

M: si...

J: si maior

J: Lembra da escala de si? (demonstra tocando)

M: (tenta tocar a escala e para no meio) ah, é ruim

J: tudo bem

Ela começa uma leitura da mão direita

J: isso, tenta ler devagar já as duas mãos juntas porque vai forçar a sua leitura a desenvolver, tá?

M: tá

J: não faz mal tocar devagar, porque isso ajuda na leitura... ajuda a resolver a leitura também

Ao começar a tocar...

J: que nota que é essa aqui?

M: si

J: si... hum, hum... exatamente

M: aí (aluna tenta ler nota por nota do acorde seguinte)

J: isso... que nota que é essa aqui?

M: la

J: isso... relaxa o ombro

M: daí (cantarola a melodia)

J: (risos) é isso mesmo

M: é fá

J: não... pode contar, se quiser...

M: dó... ou... lá si do ré

J: ré... hum, hum... sol fá... começou a ler, começou a tocar de ouvido, não foi?

M: foi (risos)

J: é isso mesmo

M: aqui é um sol?

J: não

M: lá si dó lá fá fá

J: fá... isso

Tenta montar o acorde

M: o que é isso?

J: fá suspenso com sétima né? A sétima tá aqui... aqui você tocou a quinta. É pra tirar a quinta e colocar a terça... isso... hum, hum, isso... e aí... mesmo acorde do outro... isso... repetição... agora já vai mudar uma coisinha

M: aqui

J: sim... hum, hum... isso... la suspenso... aqui o que é?

M: dó... dó... é lá do

J: hum, hum... dó...

M: (risos)

J: na verdade é de fá suspenso maior invertido

M: é... então tá

J: dó dó dó... não lá mi mi... dó dó dó... lá dó dó dó... isso... vamos de novo... ré né? Ré si... lá... outra vez...

M: (risos)

J: resolver esse compasso... resolveu isso resolve o resto... hum, hum, esse acorde... isso, segue...

M: hummmm... aqui sol (começa a ler as notas do acorde)

J: dó... tá

M: dó sol...

J: isso... exatamente... dó sustenido maior né?

J: onde você está? Aqui ou aqui?

M: aqui (apontando na partitura)

J: tá... então aqui o baixo é...

M: dó

J: dó... é isso mesmo... hum, hum... isso, hum, hum... mi...

M: (risos)

J: isso.. vai ser a mesma coisa daqui, só que agora são terças... ré mi ré dó ré... só que vai ser (demonstra tocando)... tá?

M: nossa, como é que toca isso?

J: começa com 2 e 4 aqui... isso... (demonstra tocando)... fá sustenido... é, agora... (demonstra tocando)... isso. Viu que fácil? Então oh... vamos fazer isso aqui ligadinho oh... depois tira a mão e cai no sol fá... só a mão direita...

Aluna fica experimentando

J: isso (risos)... isso. Deixa a mão, deixa a mão bem relaxada. Se não vai doer a mão depois... isso... o sol, agora sobe, isso... e aí igual de novo... igualzinho... igualzinho...

Marta 5.2

J: e a esquerda aqui, como que é?

M: é (tocando)

J: depois

M: han, han

J: isso, igual... ré sustenido...

M: han, han

J: não... ré sustenido aqui em cima

M: (risos)

J: isso... agora as duas mãos...

M: ih

J: ligadl... hum, hum... é sol né... ai vem uma nova parte aqui

M: ré fa... ré hum

J: hum, hum... isso... ele sugere 1-3 e depois fazer assim: olha pra minha mão... tcha ran tchan tchan... 1-3 e depois 2-5

M: nossa...

J: sua mão é pequena né? Fica difícil? Então faz (demonstra)

M: ah tá... liga aqui, né?

J: é... 1 e 3, 1 e 3... e depois... isso.. oh, aqui não é 1 e 2, nem 2 e 3; é 1 e 3. Ou... você pode tentar fazer 1 e 2... é melhor... né? Vou mudar (anota na partitura)

M: (risos) é... (continua lendo)

J: isso... depois (demonstra tocando)... isso... e segue...

M: ah faz... a não, é sí

J: si... mesma coisa...

M: é

J: posição 1 e 2... (risos)... isso... dó dó mi (cantarolando)... isso... faz de novo só direita pra mim

M: (risos)

J: hum, hum... isso, mais uma vez... si... entendeu? Faz a esquerda... só a esquerda... ré suspenido... aqui é lá... isso... agora sim é dó

M: ah

J: faz as duas mãos... a esquerda é fácilima

M: ah

J: (risos)... isso... lendo as notas e não de ouvido... la suspenido... isso, vamos seguindo porque eu quero continuar, tá? Isso aqui é igual a isso. Agora sim o ré natural.

M: ah

J: isso, vai de novo a mesma coisa... vai... isso, tá? Faz a esquerda agora

M: (risos)

J: isso... finalmente o ré natural né (risos)... moleza... esquerda é moleza demais... as duas juntas... isso... vai ser também igual a es... não, não é igual, é diferente (risos)

M: (risos) é...

J: isso... fá suspenido

M: ah é

J: o que é

M: fá

J: isso... vamos de novo... 3-5... isso

M:ah

J: isso... e toca esse, suspenido, os dois, suspenido... é só que você vai soltar o la... lá dó, o fá segura... isso... o resto fá sol fá... faz aqui de novo... isso... esquerda... só esquerda

M: eh... sol (risos)...

J: isso...

M: nossa

J: estranho esse acorde, mas é isso mesmo... suspenido... isso, fá de novo... la suspenido... de novo... hum, hum... outra vez com as duas mãos... hum, hum

M: ah... são que notas?

J: é isso mesmo... hum, hum...

M: ai

J: hum, hum... isso... 1-3 e 5...

M: é? ah...

J: suspenido... dó... e aí fá sozinho

M: ai segura... eu tô segurando? Não né?

J: esse sim... esse não (apontando na partitura)

M: eh

J: vamos seguir a partir daqui agora? Bom, esse aqui já pode trabalhar bastante ela, tá?... trabalhar mesmo... vamos seguir a partir daqui que é igual ao início.

M: han...

J: só que esse si é lá em baixo... é... sozinho... fá... um tcha ra ra ra ra ra ra

M: ah... sozinho?

J: é... tá ligado né? Esse você não toca...

M: ah ta... tá ligado

J: isso... opa... isso... fá (risos)

M: (risos)... ai

J: é... isso mesmo... opa... isso... hum, hum... isso... não... la sol si do mi...

M: ah

J: si do re não; si do mi... isso

J: inteira lida agora, né, inteira lida.

M: (risos) é

J: Agora, o meio que tem que trabalhar. Isso aqui é igual à primeira parte

M: hum, hum

J: e aí é trabalhar o meio, que é a parte nova, que aprendemos hoje.

M: hum, hum

J: é... daqui pra frente, começar a estudar ela pela parte nova...

M: hum, hum... é

J: porque sua mente vai estar mais descansada. Depois você pega a parte que você já sabe, tá? Pra sexta-feira a gente escuta o... Santoro né? Por que o outro já ouvi na aula passada... que é curtinho...

M: hum, hum

J: e a semana que vem a gente começa tudo de novo. Se bem que a semana que vem, a gente podia pegar o que está pior dessa semana, pra a gente poder trabalhar mais... então na sexta-feira eu te falo o que é que eu vou ouvir na semana que vem.

M: tá

J: tá bom?

M: tá bom

AULA6

Marta 6.1

00: Aluna começa tocando o Preludio do Santoro

J: muito bem! Deu um salto muito grande. Deixa eu tocar uma vez ele. Tem algumas questões de ritmo no início que eu preciso corrigir... mas dá uma escutada...

Professor toca

J: é lindo né?

M: é

J: logo no início, o ritmo... tá tá... (cantarolando) a impressão que eu tenho é que você faz tá tá... faz um pouquinho mais longe essa primeira nota

M: hum

J: faz de novo

J: hum, hum... perfeito.. isso, agora vamos pensar em tá tá tá tá... esse é o ponto máximo dessa pequena semi-frase aqui, né? Então pensa nesse gesto de chegar nela

Aluna toca

J: e mais... isso... como esse fá é um dos mais importantes... o que é que eu fiz? Não sei se você percebeu.

M: tá

J: Da uma roubadinha e segura... tan tan tan... tan... da uma roubadinha pra chegar nele, pra valorizar mais ele, tá?

M: tá

J: essa roubadinha no tempo é possível

M: (risos)

J: pega de novo do início...

Aluna toca

J: ótimo, ótimo... vamos só corrigir esses arpejos da esquerda... é, como sua mão é pequena

M: é, não faço

J: você está fazendo a intenção do si, mas não tá saindo o si (demonstra tocando)

M: é (risos)

J: faz só ele aí

M: é... si... sol

J: si, sol... de novo... isso, tenta deixar... deixar o mais tranquilo possível o braço...

M: han, han

J: isso... e o punho vai fazer isso aqui oh... esse movimento ele faz

M: hum, hum

J: faz com pedal... de novo... brinca com ele... fica brincando... é forma... isso, isso, ótimo... de novo... mas tá muito bonito... muito bonito mesmo... como que tá a memorização? Tentou já?

M: já

J: tá... depois a gente toca de memória (risos)

Aluna toca

J: isso... pensa nele, e o resto sai... pensa no si e resto sai... é que você tá apoiando no ré, talvez

M: é

J: tá... isso aqui eu gostaria que você fizesse... olha pra minha mão... mi fá sol fá... esse gesto de cada duas notas (demonstrando tocando)... me empresta seu braço... mi... com peso, sem peso... sol fá lá sol fá mi... a primeira nota da ligadura tem peso e a segunda sai dela

M: ah

J: tá ra tá ra ta... faz só a direita pra mim aqui... já tá escrito, oh, gesto... já tá escrito

M: é

J: não... ann... eu quero (demonstrando tocando)... deixa esse peso normal... isso... agora só isso aqui oh... o que tá acontecendo?

M: (risos)

J: descansei o peso, e na subida do punho eu toco ela... só isso que eu quero... mi... fá... de novo... mi... fá... outra vez... eh, eu não tô sentindo assim, oh, você tá colocando a nota e o punho tá duro. Eu quero oh... relaxado... isso de novo... agora faz o próximo... sol... vai descansar nos dois dedos aqui oh... sol

M: (risos)

J: sol... descansa... e aí na tirada faz o fá

M: ah

J: sol... fá... de novo... isso... relaxou aqui oh, e cai com ela relaxada...

M: (risos)

J: isso... melhor, melhor... de novo... tá, agora vou fazer a junção desse com esse. Então, oh... mão relaxada cai no mi e ergo... continuo com ela relaxada... cai no sol e ergo... entendeu?

M: hum

J: ó prá minha mão, ó pra minha mão... relaxada, ao máximo... e aí cai no mi... tira aqui e mantém relaxada, e cai no sol, e tira, tá? Faz só isso

Aluna experimenta

J: mi relaxada e fá... isso... melhor... hum, hum... agora, lá sol, mesma ideia... isso... próximo... ah, esse caiu assim, a mão já caiu assim... isso, faz o la sol... lá sol... fá mi (cantarolando) e cai aqui, não para, tá? Tá... vamos fazer todos agora... mi fá sol... de novo... mi fá sol fá lá sol fá mi... isso... faz de novo, nesse mesmo andamento, só a mão

direita, com pedal... mi fá sol fá... muda em cada nota dessa (apontando na partitura)...
isso... faz com a mão esquerda daqui (apontando)...

M: eh

J: isso, desse sol

M: aqui? Ah é

J: hum, hum... é... tá bem devagar... eu vi dois gestos. Eu quero um gesto só... um gesto só...

Aluna experimenta

J: cai relaxado... quando juntou as duas mãos perdeu

M: é

J: pelo menos a caída, tá... vamos tentar de novo as duas mãos... é, quando... é até bom escrever gesto aqui pra você entender. Os gestos as vezes são dois movimentos. O movimento da caída... eu fiz um movimento pra baixo e outro pra cima. Só que a gente chama, um gesto só

M: hum, hum

J: com vários movimentos... tá... é o mesmo gesto... um gesto e movimentos... com as duas mãos...

Aluna experimenta

J: é importante que ela caia relaxada e saia relaxada... isso... melhor, melhor... agora um pouquinho mais rápido... hum, hum... o sol fá tá dois gestos... eu quero sol fá (demonstrando tocando)... não... cai, pra baixo, e depois você ergue... na erguida você toca o fá... isso... a sensação é essa... caiu e ergueu... caiu e ergueu... é claro que na hora que cai vai ter um tônus, não vai estar totalmente relaxado, senão... é igual na hora de andar. Se for andar com a perna totalmente relaxada

M: cai

J: eu vou cair né? Também, eu não posso andar... duro assim (imitando)

M: han, han

J: (incompreensível) todo tempo assim, que nem um robô

M: (risos)

J: isso... caiu... isso... tô exagerando um pouco. Quanto mais rápido, menor vai ser o gesto

M: han, han

J: tá? Mais rápido um pouquinho né? No tempo normal que você faz

Aluna experimenta

J: vamos seguir? Pode ser daqui... segue... isso... pode até limpar o pedal pra começar a nova seção. O pedal, é... pensa em pisar um pouquinho mais no meio; nem muito na ponta, nem muito la dentro... isso, aí tá bom... esse pedal também tá (incompreensível)...

M: é

J: tá? Outra vez do inicio, e a gente vai seguir...

Aluna toca do inicio novamente

J: isso... eu ouvi... olha pra minha mão... eu ouvi, si ré... eu quero si ré dó, um gesto só. Mesmo que é longe, a mão saia

M: hum

J: mas o arco da mão tem que ser o mesmo. Não fazer isso... e outro movimento, tá?

M: tá

J: é um arco só... um movimento só... tcha rá tchan... faz só isso pra mim: tcha rá tchan... de novo... é o problema é no ré do... a conexão ré dó... mesmo que a mão não alcança... de novo... isso... agora faz o si ré dó... melhor, melhor... faz de novo

Aluna experimenta

J: eu acho que você pode chegar aqui mais ainda.

M: hum, hum

J: Crescendo, crescendo, e esse é o ápice. O mais forte de todos os quatro, né? Um, dois, três, quatro, é

M: hum, hum

J: então... vamos de novo? Si mi la... você fez si ré lá... isso... hum, hum... mais uma vez... chega com mais sssssssssxxxxxx... é o ápice da peça... (risos)

M: (risos)

J: isso... faz um pouquinho ralentando quando chegar aqui... sai a mão e pedal juntos, tá?

M: ah tá

J: quer tentar decor, pra ver a memorização como tá?

M: hum, hum

Aluna toca de memoria

M: (risos)

J: muito bem Marta.

M: (risos)

J: Muito bem mesmo. Tá muito lindo, lindo, lindo... Eu acho que você poderia limpar mais o pedal aqui, só

M: hum, hum

J: A única coisa que eu diria aqui é que você tá (apontando para o acorde) .

M: tá... limpar...

J: nesse caso... isso... exatamente... cuidado com essa... é que a mão também acostuma... acostuma com a distância, com as notas... brinca bastante com isso... fica só brincando (demonstrando)... e aqui, pensar em limpar o pedal mais

M: hum, hum

J: tá? Vamos trabalhar então, a valsa agora. Legal, mas, parabéns... gostei de ver (risos)

M: (risos)

J: aí a aula que vem eu ouço a sonatina

M: tá

Aluna toca a valsa de Chopin

J: ok. Tá bastante expressivo. A parte nova melhorou, mas ainda é a parte que precisa mais trabalhar ainda

M: han, han

J: então eu vou começar a trabalhar com você hoje, nela. Vamos fazer um pouquinho de mão separada

M: hum, hum

J: pra você poder entender um pouquinho da harmonia dela, como é que funciona, tá? Então faz primeiro a mão esquerda pra mim

A aluna toca a mão esquerda enquanto o professor assobia ou canta a melodia

J: aí... é fá sustenido maior... primeira inversão... isso... então esse pedacinho pegou, né? Vamos pegar daqui... segue...

A aluna continua

J: ôh, ôh... lá... é diferente desse... os dois são fá sustenido com sétima, só que esse é a terça e esse, a quinta... segue... opa... perfeito... agora vamos fazer só a direita... essa notinha eu não ouvi

M: é (risos)

J: fá ré mi ré dó... a frase começa aqui... isso...

A aluna toca

J: isso... então oh... isso aqui tudo em um gesto só e desse pra esse separa.

M: hum, hum

J: tá? Isso... é tanto... perfeito... hum, hum... esse é ré... isso mesmo... legal... agora vamos fazer isso devagar... só isso eu quero... agora faz pra mim staccato... isso... agora quero ligado

M: (risos)

J: é isso mesmo... difícil né? Faz sem pedal... eu quero ver você ligar no dedo... agora uma coisa mais legal ainda... eh, vamos pensar... a mão tá assim, vamos entortar um pouquinho pra cá... eu quero ouvir mais a nota mais aguda

M: ah

J: eu quero ouvir ré mi ré dó ré mi sol (tocando e cantarolando)

Aluna experimenta

J: acho que vou circular aqui... isso é uma coisa pra trabalhar em casa separado tá?

M: hum, hum

J: ouvir mais a nota superior... isso... faz mais devagar pra sentir que está bem ligadinho... isso, agora um pouquinho mais rápido... eh, isso é uma técnica que você vai adquirir tocando...

M: hum, hum

J: como você é nova no piano, então vai estar tudo chegando...

M: Hum, hum

J: Mas a ideia é essa. Continua então... melhor, aprendeu agora... ham, ham... éh

M: eh

J: eu ouvi o lá também, de novo... então, oh... olha esse gesto... sol, tá ligado o sol. Sol fa, um gesto só... eu ouvi, sol... fá...

M: hum

J: eu ouvi dois gestos, tá?

M: Ann... han, han

J: sol... fá....

A aluna experimenta

M: ai (risos)

J: então, pensa no sol com o punho para baixo... e fá em cima... isso... de novo... perfeito... a mesma coisa... isso... como tem que abrir a mão, cuida pra não ficar tenso, porque senão vai ficar cansada sua mão

M: ham

J: Depois de tocar duas horas seguidas, vai ficar com a mão doendo

M: ham, ham

J: que é a tensão. Então, é aberto, mas tenta chegar o mais relaxado possível, tá?

M: hum, hum

J: isso... hum, hum... esse pra ligar... (demonstra tocando) tem que enganar o ouvido... isso, segura o mi, faz... é, ele vai sair no ultimo momento...

M: é

J: ele sai... isso... tá? Isso... mesmo caso... oh, segura o dó, tá?

M: ta

J: isso... segue... Ham, ham... melhorou... isso, mas lembra na subida de tocar o outro...

M: ah não (incompreensível)

J: hum, hum... é, só que tem um sforzando no dó... acento no dó

M: ah tá

J: isso... e aqui vai dar uma seguradinha... vou escrever em inglês, hold... e aqui segura

M: (risos)

J: vamos juntar as duas mãos... isso, agora aquela flexibilidade tá ra ra ra ra tá ta tá

M: tá ta tá (cantando junto com o professor)

J: isso... oh, oh... aqui é lá dó... isso... diferente desse

M: (risos)

J: han, han... o baixo não é fá... é lá

M: ah é mesmo

J: isso... ré...

Marta 6.2

J: vamos fazer novamente daqui... outra vez esses quatro compassos... isso, vamos pegar um pouquinho de antes? Vamos pegar daqui, ré mi ré... segue... um gesto só... esqueceu da ligadura, né?

M: é

J: isso... esse acorde é... tá, vamos pegar daqui de novo... quatro compassos... outra vez... isso, vamos pegar daqui, oh... isso aqui é piano, tá?... tá... eh... vamos fazer de novo daqui, só que eu poder o seguinte pra você. O Chopin é cheio de rubatos

M: hum

J: Rubatos é, você rouba aqui mas compensa ali...

M: ah, han, han

J: tá ra ra ra ra ra r ara... então você corre no início mas diminui

M: eh

J: pra compensar o tempo...

M: hum, hum

J: tá? Então pensa isso bem flexível, tá... bem, bem, bem flexível... a parte do início já está bem flexível

M: eh

J: mas como esta é mais nova... aí não tá tanto...

Aluna experimenta

J: um gesto... o primeiro pra baixo. O segundo que ele sobe... o primeiro, é que você já tá caindo com ele assim...

M: é

J: é... pra baixo, e depois... você sobe... isso... foi melhor... pode melhorar mais ainda... isso... é, pensar ainda, tudo piano ainda

M: piano

J: aqui eu não sinto você fazendo piano ainda, tá?... mas legal! Antes de seguir para a primeira parte, que é igual a terceira, vou treinar com você essa queda

M: tá

J: então vamos pensar nisso aqui: sol... fá... só isso

M: eu acho que tem que fazer a partir de (apontando para o compasso anterior)

J: a partir de antes?

M: é... acho que as vezes (e começa a mexer o punho)

J: faz primeiro só os depois e depois eu quero ver... isso, agora tá certo... vamos de antes...

M: ah

J: é na queda, é... oh, tá tá tá tá tá tá... acabou... e tem uma coisa nova que cai aqui... tá rá rá rá rá rá separou pra cair aqui... melhor, de novo... as duas mãos. O problema é as duas mãos

M: é

J: mais uma vez... é... o segredo é a queda...

M: hum, hum

J: porque você tava fazendo

M: eu tava ligando

J: não... você já cai com ele alto assim... tá rá rá rá rá rá... caiu, e ergue... faz com o menor (apontando na partitura)

Aluna experimenta

J: pronto, resolveu o problema... agora aqui... tcha ran... isso... então você vai fazer tchan ran, já é staccato

M: é

J: tchan ran tchan tchan... isso... agora faz com as duas mãos... eh, esse trecho inteiro não tá bom ainda

M: é

J: faz inteiro mão separada daqui... esses quatro compassos... é, tem o momento exato de eu soltar essa nota.

M: é

J: o que é que eu faço então, eu seguro mais o si... entendeu? Você tá fazendo e segurando mais ela pra fazer, mas é o contrário, segura mais o si.

M: (risos)

J: sua mão é pequena mas uma oitava alcança, né?

M: hum, hum

J: faz isso. Deixa ele preso. Depois você tira ele. Depois você faz...

Ela experimenta

J: si, deixa ele preso... isso, de novo... agora tira ele

M: é difícil

J: isso, ná hora de tocar você tira ele... tá... faz as duas mãos daqui, desse pedaço...

Aluna toca

J: de novo... alguns momentos eu não sinto que você deixou ligado o mi

M: é

J: tá?

M: aqui

J: hum, hum e aqui também... só uma coisa: você está tentando ligar esse pra esse, mas não precisa, tá? Você tá fazendo (demonstra)... tá fazendo uma coisa desnecessária, mas difícil até (risos)

M: (risos)

J: mi, cai na nota... agora (risos)... isso

M: ele faz o 4-1

J: hum, hum... é... o segredo desse trequinho aqui é, ele quer que separe e ele quer que liga (marcando na partitura)... isso separa... isso liga

M: é

J: tá? Ann... faz isso pra mim só a mão direita... de novo... então, ele aqui não coloca staccato igual ao de cá... tcha ran tcha ran ... tá, não staccato... opa, mi sustenido... isso.

Hum, hum, com as duas mãos... mi sustenido

M: é

J: isso... outra vez daqui... isso... vamos trabalhar o início que é igual ao final.

M: (risos)

J: mas vamos trabalhar o início que já resolve o final. Aqui essa parte, assim, tá bem expressivo, o que eu sinto falta é gesto

M: hum, hum

J: e quando eu falo em gesto, é uma coisa toda em um gesto só. Tá? tá ra ra ra ra ra... ta... separa esse gesto desse gesto... aqui é um gesto, aqui é outro gesto... entendeu né?

M: hum, hum

J: vamos ouvir no inicio

Aluna toca

J: aí... isso, então, aqui foi perfeito, e aqui é só lembrar do tchan

M: acho que eu... é

J: aqui você tá ligando tudo

M: acho que eu, levanto aqui e seguro aqui

J: na verdade você tá ligando tudo. Tá fazendo tá ran ran ran tan tan tan

M: é

J: tá fazendo como se fosse um gesto só aqui tudo, mas não é... tá ran um gesto... tá ran outro gesto... então, ah do inicio de novo

Aluna toca

M: aí oh!

J: isso... então... entendeu, né?

M: esse aí já sabe (incompreensível) (risos)

Continua tocando (resmungando quando erra)

J: isso, agora foi... isso... tá... entendendo a forma da peça inteira, né? Então, se você fosse explicar para alguém, olha essa música tem tantas partes, a primeira parte começa aqui, tem uma divisão no meio, assim, assim e assim... como é que você explicaria isso? Consegue explicar pra mim isso?

M: (risos)

M: ah, essa parte aqui (apontando para a primeira página)

J: então isso aqui é uma seção... termina aqui

M: é...

J: uma primeira seção. Depois... outra seção... que é diferente da primeira

M: é...

J: vamos chamar isso de A, B, de repente, n'w?

M: A, B... um aqui...

J: volta pra o A de novo

M: é... aqui muda um pouquinho

J: isso

M: aqui já é outra coisa

J: então seria um C

M: um C

J: então temos um A-B-A, C e depois?

M: C, C, C, C aqui já..C mais ou menos

J: um C'

M: é

J: porque é igual mas não é, quer dizer, é parecido mas não é igual.

M: é

J: daí vamos chamar de C, C'

M: é... é fá maior

J: hum, hum

M: e aqui volta o A

J: A, de novo. E esse A é basicamente igual ao início?

M: não. A, B e o A de novo.

J: isso é importante você entender até porque ajuda na memorização, mas também ajuda pra formar a peça inteira. Da a cara de cada parte. Dentro do A... o A vem... até aqui né?

M: até aqui

J: Mas dentro do A você pode pensar em dividir esse A em duas seções... sei lá... que seria o que? Um A, A

M: é

J: Seria aqui, e aqui de novo, né?

M: é... isso

J: ele poderia usar um ritornelo se fosse exatamente igual, mas eles são diferentes

M: hum, hum

J: porque aqui já muda

M: (incompreensível)

J: então é importante você entender

M: hum, hum

J: de todas as músicas que você pegar, você entender, o que é isso e o que é aquilo. Legal!

É isso por hoje. Na sexta-feira eu escuto a sonatina. Fiquei bem mais tranquilo hoje (risos)

M: (risos)

AULA 7

Marta 7.1

J: hoje... sonatina

A aluna toca o primeiro movimento da sonatina

J: como esta a memorização? Você já tocou outra vez de memória já não é?

M: é..

J: vamos tentar fazer de memória agora

A aluna começa a tocar de memória

J: aqui é lá... fá fá mi mi ré... (risos)

M: mi

J: mi... fá fá ré ré sol sol com o mi...

M: tá certo?

J: hum, hum... mi no baixo... mi... isso... (risos)

M: nossa... esqueci

J: mi, no baixo...

M: nossa

J: vamos olhar na partitura (incompreensível)

M: (risos)

J: é para memorizar mesmo... lá... isso... outra vez... só que aqui é sol e você tá tocando mi, tá... de novo... isso

M: e agora

J: fá fá ré ré sol sol... só aqui que você está errando o mi, mas o resto está certo... isso... tá.

Já que estamos trabalhando a memória, vamos trabalhar outras coisas também.

M: hum

J: tá bem legal, tá bem legal mesmo, ah... agora... uma coisa que pode pensar em melhorar é: notas iguais, não faz sol sol sol sol... faz... é... tá?

M: tá

J: aqui tem muitos sol sol sol

M: hum, hum

J: lá lá lá... sol sol sol... um monte de notas repetidas tem, e aí, não faz igual... tá? Então vamos fazer do início de novo até aqui?

A aluna toca novamente do início

J: cuidado para não acentuar si lá lá LÁ... não acentuar a última si lá lá lá, vai diminuído talvez... agora tô vendo si lá lá lá, o último lá sem ser staccato. Coisinhas pequenas, tá? (risos)

M: é

J: tá... sol sol fá fá mi... esse mi não é staccato... é um tempo e não é staccato

M: ah tá

J: pega do fá fá mi mi ré ... isso

M: essa aqui é...

J: ai tá certo. Vamos de novo do início? Segue... isso... esquerda, eu queria só esse gesto, com a tirada da mão... isso... lembra que a mão vai sair oh... deixa relaxada... isso, vai sair assim. Tá? tá rá rá... ela sai relaxada... há, há... agora tô ouvindo (toca demonstrando)... o tempo tá certinho mas a mão tá parada... cadê o gesto? Tá? (risos) ela tá saindo dura agora
M: é

J: Oh, olha a diferença (demonstra tocado)... e... viu a diferença? Han, han... na hora que você pensar em levantar o punho solto, a última nota já sai mais leve automaticamente
M: é

J: han, han... não precisa nem se preocupar com ela... já sai automática
Aluna continua experimentando

J: tudo bem... isso. Eu acho que você pode fazer mais crescendo ainda... crescendo aqui... dó ré mi fá sol lá si dó ré ré, chega no ré forte. Pega de novo do dolce. Ah, uma coisa que eu vou aproveitar e falar também, agora, é que todo dolce, tanto aqui como aqui, tá um pouquinho mais lento do que aqui

M: é

J: ele é só mais suave, mas o andamento é o mesmo, tá? Faz do início e bate o pé pra você sentir a pulsação. Agora faz o dolce nesse tempo... ah, não cresceu o suficiente

M: hum

J: cresce mais. Pensa que o ré é ponto de chegada. Sol lá si dó ré mi fá sol lá si dó ré...

M: do início?

J: não, do dolce... melhor... ré suspenido (risos)... aqui onde você está...

M: ham

J: ré ré dó si la si sol sol... pega de novo Sol lá si dó ré mi fá sol lá si dó ré... pode ser... (risos)... tá... a primeira nota da oitava não é segura... sol sol... sol sol... tá fazendo (demonstra)... isso... são poucos detalhes, tá... são poucos detalhes... pouca coisa... vamos aproveitar a aula hoje e treinar um pouco a memória mesmo... vamos pegar daqui de novo... quero repetir umas vezes pra deixar...

A aluna toca

J: isso... é lá... isso... legal. Isso é a exposição. Vamos fazer de novo toda a exposição, inteirinha, tá? Legal. Aqui é o trecho que você está errando né?

M: é

J: vamos memorizar só a mão direita, depois só a esquerda, e depois juntar as duas. Faz só a direita sem a esquerda. De novo, sem olhar... isso... gravou? Agora só a esquerda... de novo...

M: (risos)

J: mi sol... de novo... de novo, sem olhar agora... de novo... agora as duas mãos... de novo... isso. Geralmente eu faço isso. Trechos que eu estou com dificuldades de memorizar.

M: hum

J: Olhando você sabe tocar.

M: é

J: aí... memoriza uma mão, memoriza a outra... e aí depois junta as duas e fica bem mais fácil, tá?

M: tá

J: segue... sol lá sol fá mi ré... isso... estou achando que está mais lento que o início de novo... estou sem meu metrônomo aqui agora, senão eu ia...

M: nossa

J: te fazer tocar com o metrônomo... não é bom tocar com o metrônomo, mas as vezes pra checar. Deixa eu ver se eu tenho aqui nesse celular... mas a ideia é manter a mesma pulsação, tá? Não precisa estudar com o metrônomo, mas tenta manter... de repente, bate o pé pra sentir... pega os dois compassos do início, e aí depois muda pra aqui... pra sentir a mesma pulsação. Faz de novo do início... (marcando a pulsação) deu... agora a outra parte... mantendo a pulsação...

M: eh

J: viu?

M: eh

J: é mais rápido essa parte... quer dizer, não é mais rápido, mas pensa que é mais rápido...

M: hum, hum

J: legal, vamos seguir? Ah é de memória (risos)

M: (risos)

J: isso, tá... aqui... a única coisa que eu discordo é: não ralenta tão cedo... deixa pra ralentar no ultimo compasso somente

M: mais no finalzinho, né... tá

J: é... porque... se tivesse escrito rallentando, sim, mas como não está escrito, eu rallento um pouquinho mais espontâneo, então, só no finalzinho. Vamos de novo daqui?

A aluna continua tocando de memória

J: curto... la si do si lá si dó si la... colcheia... começa sempre pequeno... não ficou muito longo o lá... oh, do ré mi fá sol la si dó também é curto...

M: ah

J: ainda não... a partir de agora você vai ralentar... está rallentando cedo... pega do ré ré si si sol sol... é fá mesmo... ah, melhor... agora faz inteiro daqui... não (risos)... ré ré si si sol sol...

M: não

J: (risos)... é... última vez... não agora é... lá lá dó dó ré ré... lá... isso... a diferença dela, comparando essa com essa né... essa começando com sol e aqui fá lá... mais uma vez fá fá mi mi... isso mesmo... hum, hum...

M: opa

J: (risos)

M: ah é

J: isso

M: ihhhh

J: oh... pra a gente entender harmonicamente falando: fá maior, depois o próximo acorde, sol maior, o próximo acorde, la menor, tá... fá maior, sol maior, isso... essa aqui vai subir também... fá, sol

M: fá, sol

J: você viu que só entendendo a harmonia já te ajuda a...

M: hum, nhum

J: a leitura mesmo, ajuda. Vamos tentar fazer isso, só a mão direita, memorizando... mais uma vez... ré menor... isso... esse daqui é menor, mas aqui já é maior... sem olhar... isso! Mais uma vez... ótimo... mão esquerda... faz uma escalinha descendo, né?

M: é

J: tá, outra vez! ... começou no fá e depois começa no sol... agora a escala descendo... perfeito... outra vez sem olhar, só a esquerda ainda... as duas mãos... não, é menor mesmo... (risos)... a esquerda tá certo. A direita você errou...

M: (risos)

J: mais uma vez... isso! Vamos pegar um pouquinho de antes, agora? Pá pá ran ran ran...

M: ah errei

J: opa... o erro aqui é dó suspenido

M: ehhe

J: isso... vamos pegar do tema I... sol mi dó sol sol sol... vamos seguir? Ré fá fá mi dó dó si... mais rápido...

M: ai não sei fazer isso

J: consegue... isso

M: é piano né?

J: é piano... sol sol.. mi... do... sol

M: é sol

J:é... sol suspenido

M: ah ta

J: isso, começa piano... sol sol dó sol sol ré... depois SOL SOL SI SOL SOL DÓ tá?

M: começa forte né?

J: não, piano... ah, termina forte

M e J: tannnnnn (cantando juntos)

J: sol sol dó sol sol (sussurrando)

M: ah tá

J: pega do fá sol lá si dó... é mais fácil pegar daqui? não sei

M: é

J: aqui é forte

M: é...

J: dó fá dó... isso... forte, forte, forte. Vamos fazer ela agora inteira como vai ser realmente. Como vai ser não, como deve ser. Se você vai tocar num recital, ou alguma coisa assim, a gente repete a primeira parte, e a segunda não repete

M: ah ta

J: apesar de ter essa repetição aqui

M: então

J: mas não repete não. Geralmente não repete não

M: eu fiquei olhando aqui (risos)

J: mesmo que tem esse ritornelo aqui, não repete não. Só repete a primeira parte.

M: ah tá

J: tá... faz inteirinha agora, chega aqui volta pra aqui de novo e depois segue. Como se fosse gravar o CD

M: vixe...

J: ah, você falou que estava em dúvida... ah não sei fazer isso. Mas tá fazendo certo

M: é não sei.

J: mas tá fazendo certo...

M: é? Mas não sai... (risos)

J: pensa de repente fazer um pouco mais curto... de repente... não, a rapidez, tudo bem... eh, me empresta seu braço aqui (demonstra no braço da aluna). Quanto mais forte você faz, mais difícil fica... quanto mais leve você faz, mais fácil fica...

M: (ela tenta)... aí oh... não sai.

J: tá... então você tem que achar uma velocidade que saia.... começa devagar e vai acelerando aos pouquinhos... e vai achando o seu tempo, que você consiga fazer... se começar a falhar é porque está indo rápido, então diminui o andamento...

M: (risos)

J: hum, hum... bem bonito... gravando

A aluna toca a sonatina inteira de memória com algumas falhas...

Marta 7.2

Continuamos o trabalho de memorização

J: não

M: ah errei...ai (gritinhos sempre que erra)

J: isso... só alguns conselhos: ah... na sexta-feira vou querer ouvir as três... de memória, pode ser? As três de memória. Porque o objetivo meu, é a nossa ultima aula, vai ser comparar até onde você chegou... uma coisa que eu fazia nos meus recitais, é ouvir a gravação e tocar junto. Como eu usava o piano elétrico, eu não ligava. Eu tocava sem som.

M: ah sem som

J: é... pra você acostumar algumas coisas de frases... são só ideias, assim... a gente pode pensar... ah vou ouvir esse compositor aqui, vou fazer como ele. Vou ouvir agora esse outro, vou fazer como esse outro. Pra você ter ideias diferentes também

M: hum, hum

J: Depois você faz como você quer fazer realmente. No geral tá muito bom, bom mesmo. Nós tivemos assim, dois meses picados, intervalo... Pererê... mas achei que foi bem proveitoso mesmo. Foi muito bom seu progresso,

M: hum, hum

J: eu estou satisfeito (risos)

M: (risos)

J: ai na sexta eu ouço as três, vamos ter uma entrevistazinha e encerro a pesquisa. tá bom?

M: tá

J: obrigado

AULA 8

Marta 8.1

M: eu tentei decorar mas não consegui...

J: tá... tranquilo, tranquilo. Não tinha a obrigação, mas é como já estava basicamente de memória... se você quiser que eu passe, eu passo pra você

M: ah...

J: tá... vai começar com Chopin, né?

M: vou... pode ir?

J: pode

A aluna toca a valsa de Chopin

5:24 J: muito bem. Me fala, o que você fez, tocando, que você não gostou...

M: ahnnn... isso aqui (apontando na partitura, se referindo aos compassos 85 ao 94, trecho cheio de intervalos na mão direita)...

J: os intervalinhos né?

M: sim... e nessa hora aqui que... (aponta novamente para a partitura, se referindo à melodia com alguns cromatismos)

J: por que? Você errou nota?

M: é... também... não sei...

J: tá (risos)

M: deveria ser mais rápido também

J: ham, ham... tá... e o que é que você fez que você gostou... eu fiz isso aqui e ficou legal

M: ehhhh... huummm... não sei (risos)...

J: (risos)

M: não sei

J: de um modo geral...

M: han?

J: não gostou de nada ou gostou de tudo... ou... especificamente

M: ah... eu gosto bastante desse começo (cantarola a melodia)

J: a melodia em si... e você gosta como você faz...

M: é

J: é isso? A interpretação?

M: é... é por aí... (risos)

J: (risos) Legal. Se você fosse explicar essa peça para alguém, que não está com a partitura na frente, explica essa partitura pra mim.

M: mas a pessoa sabe música? Sabe ler partitura

J: hum, hum... sabe música

M: ah... tá... é uma valsa...

J: hum, hum

M: ela é... começa em um tom menor... e ela tem seções...

J: ok

M: ela tem uma... duas... três... seções... ela também vai para o modo maior depois...

J: hum, hum

M: ah, uma melodia meio triste... (risos)..

J: triste... que é muito comum nesse período né? Muito comum

M: melancólica... e é bem tensa?

J: quem que é o compositor?

M: Chopin

J: (risos) não esquece de falar dele. Quem é esse cara? Você já sabe alguma coisa sobre ele?

M: ah, não pesquisei

J: ahhhhhhh

M: mas já toquei outras músicas dele e...

J: pior ainda... já tocou outras músicas e ainda não sabe sobre o compositor? (risos)

M: não pesquisei... mas o que eu vejo em comum assim é... bem tenso assim quando a gente toca... e não é aquela coisa assim bem quadradinha assim (gesticulando com as mãos)... bastante variação na dinâmica...

J: flexível o tempo, né?

M: é... ele se preocupa muito assim, com cada notinha né...

J: hum hum... mais alguma coisa?

M: não...

J: então vamos para a próxima

Marta 8.2

A aluna toca o Preludio do Santoro

J: Beleza. Aquelas perguntas de sempre: o que você não gostou?

M: ah eu não gosto dos acordes

J: dos acordes? Por que?

M: eu não consigo... (tenta arpejar no piano) por baixo...

J: hum, hum... quando o acorde é muito grande, eu pego a nota do meio como referência e faço isso (demonstro tocando) ... ajuda bastante... porque se você fizer nota por nota, nunca sai rápido.

M: eh...

J: é isso aí! Ótimo! E aí é a prática, fazendo junto. E o que você fez que você gostou?

M: eh... ah eu gosto muito dessa parte daqui (apontando na partitura, a partir do compasso 7 ao compasso 12)

J: por que você gosta dessa parte aí... (risos)

M: não sei... é... gostei de tocar ela...

J: é expressiva?

M: é...

J: a partir de onde você gosta?

M: daqui... (apontando e depois cantarolando – a partir do compasso 7)... ah, a harmonia dessa parte é bem bonita...

J: a harmonia dela é bem... engraçado, ela é século XX mas não chega a ser aquela coisa... ela é bem, bem... é uma melodia bem acompanhada, né...

M: é

J: se você fosse explicar para alguém sobre essa peça... fala um pouquinho dela pra mim...

M: Hum... é um prelúdio (risos)

J: hum, hum... importante isso... o título

M: é do Claudio Santoro...

J: hum, hum

M: é uma peça lenta.. e é... amazonense?... tem uma harmonia muito bonita também... ela é atonal né?

J: atonal? Hum...

M: mais ou menos

J: é que é assim, como ele não tem uma armadura de clave...

M: não tem armadura, é...

J: mas ele, ele... pra ser atonal, não polarizaria em lugar nenhum

M: é, ele continua né

J: mas ele polariza em uma tonalidade... a maneira como ele escreve parece atonal...

M: hum, hum

J: mas não considero atonal não. Eu até diria que ele é em ré bemol maior (toquei os dois últimos compassos)

M: é

J: termina si lá (tocando o acorde)

M: é verdade

M: han... também me passa a impressão que é meio melancólico... mas não tão pessimista como o Chopin...

J: como do Chopin, né? Legal. Você dividiria em seções

M: hum... é, acho que duas partes... porque... mesmo que ela... essas duas partes aqui né (apontando para o compasso 13 na partitura – Figura 5)... mas parece que não... que não é tão...

J: contrastante?

M: constantes que nem a outra né... mas é...

J: hum, hum

M: mas é, duas seções, é...

J: eu penso assim: essa ele começa a descer, e essa ele começa a subir

M: subir

J: é uma coisa de... chegar lá no ápice...

M: é

J: não é? Essa é a sensação que eu tenho

M: é

J: mesmo ela sendo curtinha assim

J: hum, hum

M: da pra expressar muita coisa...

J: legal. Vamos pra terceira?

M: vamos

Marta 8.3

A aluna toca a sonatina de Clementi

J: muito bem

M: (risos)

J: me fala de novo, sobre as perguntinhas de sempre: o que é que você não gostou?

M: ahhhhh... ah isso aqui (apontando na partitura o compasso 16)... não consigo fazer direito (risos)...

J: a escala?

M: é... não tá ligadinha...

J: ah o dedilhado

M: é

J: mas é só questão de treinar mais, é isso?

M: é

J: e amadurecer?

M: hum, hum

J: hum, hum

M: é... e... eu acho que é isso... acho que é isso que eu não fui bem (risos)

J: hum, hum. E o que é que você gostou?

M: ann... ah eu gosto dessa parte... (apontando na partitura para o compasso 42)

J: gosta da harmonia?

M: eu gosto... eu gosto...

J: sabe que, a sensação que eu tenho, é que você gosta das partes rapidinhas né?

M: é...

J: então essas partes rápidas assim, você faz com gosto (risos)

M: eu gosto... quando é rapidinho eu gosto (risos)

J: Legal! das três peças, tem alguma que você gostou mais do que a outra?

M: não... eu acho que... a do Santoro

J: Santoro você gostou mais?

M: hum, hum... porque eu não conhecia... ah esse compositor é de zueira

J: hum, hum

M: mas eu escutei outras peças dele também...

J: Que legal, que legal. É que sonatina você já tinha feito... de outros compositores né

M: é... eu não gosto muito do (risos)...

J: da mão esquerda?

M: do Clementi...

J: ah tá

M: porque não da pra... não sei... diferente do outro, do Chopin...

J: é, é

M: que da pra vc...

J: se expressar mais?

M: é! Não é que é ruim... pra mim eu não gosto tanto...

J: entendi... agora uma coisa legal do clássico, tanto o Clementi como o Mozart vai ser assim também

M: hum, hum

J: o Beethoven vai ser um pouquinho menos porque já está um pouquinho mais pra frente

M: é

J: o Haydn vai ser assim também, é que ele vai te dar clareza no toque

M: hum, hum

J: então é assim, o seu toque vai ficar limpo, limpo, e essa precisão rítmica vai te ajudar no restante

M: hum, hum

J: porque depois quando precisar disso aí, você já tem tudo certinho já, já amadurecido

M: hum, hum

J: legal, legal... amm... deixa eu ver... em termos de divisão, me explica sobre essa peça. Estou do outro lado da linha... quero saber tudo sobre essa peça

M: éhhhh... Uma sonatina do Clementi...

J: hum, hum

M: Op. 36 No. 3... ela é uma música bem alegre... parece música de circo... (risos)

J: (risos)

M: e tem, três partes... né... tem o começo, que tem essa coisa bem do staccato...

J: hum, hum

M: aí tem a parte mais doce né... mais ligada...

J: hum, hum

M: hum... aí aqui (apontando para o desenvolvimento, compasso 27) na outra parte muda a tonalidade né... não... muda? Não muda... não... muda...

J: muda ou não muda?

M: aqui tá em (apontando para o primeiro compasso – Figura 10)... não tá certo... sol né... dó... é... e isso aqui é sol? É sol (apontando para o desenvolvimento, compasso 27 – Figura 9)... e... aqui ele faz... muda bastante diferente (apontando para o desenvolvimento – Figura 9)... ele brinca né... depois volta pra primeira parte, do circo (risos)... e a parte doce também... ah, três partes (risos)...

J: três partes.... ah... você sabe o que é uma sonatina?

M: ah, isso você tinha me explicado

J: é uma sonata pequena

M: é

J: é como se fosse uma sonatinha em português

M: hum

J: outra coisa... eh... ele tem tema, ou alguma coisa assim?

M: como assim?

J: tem algum tema?

M: (risos e apontando na partitura – Figura 10) tema I (risos)

J: tá marcado já na partitura né (risos)... então ele tem tema, um tema né?

M: hum

J: tem um tema ou dois temas, ou três temas ou quatro temas

M: tem dois temas (meio duvidosa)

J: dois temas

M: dois temas, não é?

J: tem um

M: é... esse aqui... (cantarola)

J: hum, hum... esse dolce é o contrastante com o primeiro...

M: é... hum, hum

J: então um é mais melodioso e o outro mais alegrezinho

M: é

J: as partes que eles chamam de exposição e reexposição, os temas estão na mesma tonalidade? Na exposição, o tema I

M: tema I tá em dó... né

J: hum... e o tema II?

M: tá em sol

J: e na reexposição?

M: tá... aqui é igual, dó maior... depois... dó

J: então na reexposição, tanto o I como o II estão em dó, não é?

M: é

J: essa parte do meio, que a gente costuma chamar de B, que a gente chama de desenvolvimento, né?

M: é, faz sentido

J: aí ele pode brincar com elementos do tema I, do tema II, e pode passar por outras tonalidades. Como é bem curtinha a sonatina, nesse caso ai ele não trabalha muito

M: hum, hum

J: na sonata, normalmente seria o maior trecho... ele viaja bastante nesse desenvolvimento.

Legal, legal

ANEXO H

Matriz Curricular - Licenciatura em Música da UEL

Resolução CEPE N° 0247/2009 - Projeto Pedagógico do Curso de Música da UEL - Habilitação: Licenciatura, implantado em 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Item
n.º 11

Série	Código (USO DA CAE)	Nome da Atividade Pedagógica	Palavra-chave do eixo de conhecimentos	Carga Horária			Forma de oferta			Modalidade		
				teor.	prát.	total	Semestral		Anua l	Bloco	Obriga- tória	Opta- tiva
							1º	2º				

1ª		Percepção Musical I			120	120			x		x	
		Canto Coral I			60	60			x		x	
		Técnica Vocal I			30	30	X				x	
		História da Arte	30			30	X				x	
		Laboratório de Criação Musical I			60	60			x		x	
		Metodologia da Pesquisa I	30			30	X				x	
		Educação Musical I	30		30	60			x		x	
		Informática Aplicada à Notação Musical	30			30	X				x	
		História da Música I	60			60			x		x	
		Instrumento Funcional I (piano)*			60	60			x		x	
		Instrumento Funcional I (violão)*			60	60			x		x	
		Expressão Cênica/Impr. Corporal			60	60			x		x	
		Atividade de Prática de Ensino I			150	150			x		x	
											x	
												750

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Item
n.º 11

Série	Código (USO DA CAE)	Nome da Atividade Pedagógica	Palavra-chave do eixo de conhecimentos	Carga Horária			Forma de oferta			Modalidade		
				teor.	prát.	total	Semestral		Anua l	Bloco	Obriga- tória	Opta- tiva
							1º	2º				
2ª		Percepção Musical II			120	120			x		x	
		Coral II			60	60			x		x	
		Técnica Vocal II			30	30	x				x	
		História da Música II		60		60			x		x	
		Laboratório de Criação Musical II			60	60			x		x	
		Metodologia da Pesquisa II		30		30	x				x	
		Educação Musical II		30	30	60			x		x	
		Música e Tecnologia			60	60			x		x	
		Música Cultura e Sociedade		30		30	x				x	
		Instrumento Funcional II (piano)			60	60			x		x	
		Instrumento Funcional II (violão)			60	60			x		x	
		Harmonia e Contraponto I			60	60			x		x	
	Atividades de Práticas de Ensino II			150	150			x		x		
												780

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Item
n.º 11

Série	Código (USO DA CAE)	Nome da Atividade Pedagógica	Palavra-chave do eixo de conhecimentos	Carga Horária			Forma de oferta			Modalidade		
				teor.	prát.	total	Semestral		Anua l	Bloco	Obriga- tória	Opta- tiva
							1º	2º				
3ª		Harmonia e Contraponto II Análise Musical I Arranjo Musical I História da Música III Percepção Musical III Metodologia e Prát. De Ensino I *Disciplina Opcional I Regência I Atividade de Estágio I Psicologia da Educação *Disciplina Op. – Piano I *Disciplina Op. – Violão I *Disciplina Op. – Oficina de Música I										
				60	60	60			x		x	
					60	60			x		x	
					60	60			x		x	
				60		60			x		x	
				30	30	60			x		x	
					60	60			x			x
					60	60			x		x	
					200	200			x		x	
						680						

RESUMO DE TODAS AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	
ATIVIDADE PEDAGÓGICA	CARGA HORÁRIA TOTAL
Obrigatória	2710
Optativa	120
Complementar	200
TOTAL	3030

ANEXO I

Links dos Vídeos

Marta 1.1

<https://youtu.be/kzy1oGrkJSI>

Marta 1.2

https://youtu.be/hgEGG0DOb_c

Marta 2.1

<https://youtu.be/ivEQNmIzV6k>

Marta 2.2

<https://youtu.be/IWoJvrygiWQ>

Marta 2.3

<https://youtu.be/7tO-T8GLMBI>

Marta 3.1

<https://youtu.be/Nk4zZcbeQps>

Marta 3.2

<https://youtu.be/7-QmPcCIKpk>

Marta 3.3

<https://youtu.be/RgDPsiwN8oU>

Marta 4.1

<https://youtu.be/5679e0uUyDA>

Marta 4.2

<https://youtu.be/37BfrV6CL1E>

Marta 5.1

<https://youtu.be/R8C9eVDy1TY>

Marta 5.2

<https://youtu.be/IgeWUrboy0g>

Marta 6.1

<https://youtu.be/1NhiNmf7Znk>

Marta 6.2

<https://youtu.be/-c260rQIEEE>

Marta 7.1

<https://youtu.be/8ChRXSLif1g>

Marta 7.2

<https://youtu.be/iH2DEX3mMhQ>

Marta 8.1

<https://youtu.be/wiTrSa1OSTM>

Marta 8.2

<https://youtu.be/CAHSKqdg6js>

Marta 8.3

<https://youtu.be/Yqt4mAtpIsY>