

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

ROSIANE LEMOS VIANNA

**APRENDENDO E ENSINANDO “*DOIS MOMENTOS NORDESTINOS*” PARA
PIANO DE CALIMÉRIO SOARES SOB O VIÉS DA PRÁTICA REFLEXIVA DE
TRÊS ALUNOS E UMA PROFESSORA**

Porto Alegre

2019

ROSIANE LEMOS VIANNA

**APRENDENDO E ENSINANDO “*DOIS MOMENTOS NORDESTINOS*” PARA
PIANO DE CALIMÉRIO SOARES SOB O VIÉS DA PRÁTICA REFLEXIVA DE
TRÊS ALUNOS E UMA PROFESSORA**

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

Orientação: Prof^a.: Dr^a. Cristina Capparelli Gerling

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Vianna, Rosiane Lemos

Aprendendo e ensinando "Dois Momentos Nordestinos" para piano de Calimério Soares sob o viés da prática reflexiva de três alunos e uma professora / Rosiane Lemos Vianna. -- 2019.

218 f.

Orientadora: Cristina Capparelli Gerling.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Prática Reflexiva. 2. Prática Pianística. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Análise Musical. I. Gerling, Cristina Capparelli, orient. II. Título.

ROSIANE LEMOS VIANNA

**APRENDENDO E ENSINANDO “DOIS MOMENTOS NORDESTINOS” PARA
PIANO DE CALIMÉRIO SOARES SOB O VIÉS DA PRÁTICA REFLEXIVA DE
TRÊS ALUNOS E UMA PROFESSORA**

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

Aprovada em 22 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cristina Capparelli Gerling – UFRGS
(orientadora e presidente da banca)

Prof.^a Dr.^a Regina Antunes Teixeira dos Santos – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo – UFPR

Prof.^a Dr.^a Maria Bernardete Castelan Póvoas – UDESC

Dedico este trabalho à minha filha Luciana – minha fonte de inspiração e de desejo de me tornar a cada dia uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, principalmente meus pais Luci Mota Lemos e Homero da Mota Lemos, que, afáveis mesmo em meus momentos de recolhimento, ofereceram-me amor e incentivo necessários para fazer este trabalho.

A Sandra Lemos e Solange Lemos, duas grandes mestras que têm a pedagogia como verdadeira paixão e me inspiraram em vários momentos da minha escrita.

Ao André Lemos, por ter me acolhido com carinho nos momentos frágeis de minha saúde e pela alegria de reencontrá-lo a cada chegada sua a Porto Alegre.

À Prof.^a Dr.^a Celina Szrvinsk e ao Prof. Dr. Miguel Rosselini, meus grandes mestres na música e na vida.

À minha querida e dedicada orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling, pelo seu acolhimento e profissionalismo ao conduzir meu trabalho por caminhos jamais pensados. A cada encontro nosso, brotavam inspirações e reflexões.

Ao meu orientador artístico, Prof. Dr. Ney Fialkow, pelo nosso convívio repleto de respeito, credibilidade, parceria e carinho. Suas imagens musicais criadas durante as aulas potencializaram minha imaginação e recriação. Foi a realização de um sonho ter sido sua aluna nesse período da minha vida.

Aos colegas com que convivi durante a Pós-Graduação, principalmente os amigos do Laboratório de Piano, pela convivência harmoniosa e oportunidade de aprender com vocês.

Aos professores Dr.^a Catarina Leite Domenici, Dr. Daniel Wolff, Dr. Leonardo Winter, Dr. Ney Fialkow, Dr. Fredi Gerling, minha gratidão pelas trocas musicais prazerosas que tivemos durante as aulas de música de câmara.

Aos professores que atuaram/atuam como coordenadores e vice-coordenadores do PPGMUS/UFRGS no período em que realizei o curso, Prof. Dr. Daniel Wolff, Prof. Dr. Leonardo Winter, Prof. Dr. Ney Fialkow, Prof. Dr.^a Regina Antunes, e a Isolete Kichel pela sua amizade e gentileza a cada solicitação.

Pelas sugestões valiosas e por aceitar fazer parte da qualificação, agradeço à Prof.^a Dr.^a Regina Antunes e Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Regina Antunes, Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo e Dr.^a Maria Bernardete Castelan Póvoas, pela disponibilidade e avaliação desta pesquisa.

À diretoria e professores do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, pela amizade e apoio na concretização do meu afastamento para cursar o Doutorado.

Aos participantes desta pesquisa, pela oportunidade que me proporcionaram de me ressignificar como pessoa e professora.

Minha gratidão ao amigo Benjamin da Cunha Neto, que, numa conversa ao acaso em Uberlândia, acendeu uma luz fazendo ressurgir Calimério Soares no meu caminho.

Ao amigo Stefano Paschoal, minha gratidão pela sua amizade e encorajamento nos meus primeiros passos desse projeto.

À querida Fernanda Assis Torres – amiga mineira e gaúcha – pelo seu apoio, doçura e ombro amigo.

Às amigas gaúchas que farão parte de mim para sempre – Ângela S. M. Vianna, Maria Waleria Sieczkowski Vianna, Giane Bálamo Sodré, Eloane Cunha e Cl nia Maranhão – gratidão máxima por ter vocês na minha vida.

Ao nosso saudoso compositor Calimério Soares, que tanto enriqueceu a música brasileira com seu legado.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que permitiu dedicar-me por inteiro   realiza o desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de estudo de três estudantes de piano durante a aprendizagem/reaprendizagem dos *Dois Momentos Nordestinos* de Calimério Soares (1944-2011), bem como a minha ação como professora. Em se tratando de investigação baseada nos pressupostos da prática reflexiva, trabalho sob a perspectiva de John Dewey (1959) e Donald Schön (2000), ambos teóricos da prática reflexiva. Tendo em vista as trocas e interações entre alunos e professor, este trabalho consiste em uma pesquisa-ação. Essa estratégia metodológica baseia-se em ações que visam resolver problemas compartilhados na interação dos participantes e pesquisadores. O delineamento metodológico da pesquisa seguiu as etapas: (1) entrevista semiestruturada com três participantes que fizeram parte da minha turma de piano na Universidade Federal de Uberlândia; (2) relato de estudo ou retomada de estudo da obra, primeira gravação da obra, entrega da análise desenvolvida pela pesquisadora; (3) relato de estudo após a leitura da análise, segunda gravação da obra e aula de piano ministrada pela pesquisadora; (4) terceira gravação da performance final dos participantes; (5) depoimento escrito dos participantes em torno do processo de aprendizagem da obra. As perspectivas da prática reflexiva com vistas ao conhecimento foram identificadas e evoluíram gradativamente em torno das metodologias empregadas e das ações desencadeadas no processo ensino-aprendizagem tanto dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa quanto da professora. Os depoimentos, o elevado resultado musical na gravação final bem como minhas reflexões ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos *Dois Momentos Nordestinos* de Calimério Soares demonstram o êxito da metodologia desenvolvida. O conjunto de atividades e ações de ensino, aprendizagem, interação professor/aluno, reflexão e análise como apoio metodológico comprovaram que tais aspectos aplicados na prática de ensino trouxeram resultados positivos tanto no processo reflexivo dos alunos quanto da professora vindo a responder em larga medida nossas questões de pesquisa.

Palavras-chave: Prática Reflexiva. Prática Pianística. Ensino e Aprendizagem. Análise Musical.

ABSTRACT

The present study aims at investigating the processes of three students learning /relearning of *Dois Momentos Nordestinos* composed by Calimério Soares (1944-2011) as well as my role as a teacher. Based on the assumptions of reflective practice, I use the work of two well-known learning theorists: Dewey (1959) and Schön (2000). This is an action research that involves exchanges and interactions between students and teacher. This methodological strategy is based on actions that aim to solve problems led by individuals and researchers working together. The *methodology is made up of*: (1) a semi-structured interview with three students attending my piano class at the Federal University of Uberlândia; (2) a report of the learning/relearning of the work, the first recording as well as the receiving of the analysis offered by the researcher; (3) the analysis impact, the second recording of the work and the subsequent piano lessons taught by the researcher; (4) the third recording of the participants' final performance; and (5) a written statement of the participants describing the overall learning processes. The positive attitude of the participants throughout this study, their willingness to participate in the learning and relearning of the work as well as the fact that the methodological steps were followed as planned, ensured a very positive outcome. The reports, the encouraging results achieved in the final recording, and my reflections throughout the teaching/learning process of *Dois Momentos Nordestinos*, composed by Calimério Soares, have confirmed the success of the applied methodology and the fulfilling of the proposed objectives.

Keywords: Reflective Practice. Piano Practice. Teaching and Learning. Musical Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivo e Expectativas - Duke & Simmons (2006).....	30
Quadro 2	Implementando Mudanças - Duke & Simmons (2006).....	31
Quadro 3	Transmissão de Informações - Duke & Simmons (2006).....	31
Quadro 4	Habilidades - Creech & Papageorgi (2014).....	32
Quadro 5	Síncope Característica - Habanera e Tresillo - Sandroni (2002).....	102
Quadro 6	Objetivos e Expectativas - Quadro comparativo.....	128
Quadro 7	Implementando Mudanças - Quadro comparativo.....	129
Quadro 8	Transmissão de Informações - Quadro comparativo.....	129
Quadro 9	Habilidades - Quadro comparativo.....	132
Quadro 10	Quadro comparativo dos andamentos - <i>Lamento</i> - Aline.....	140
Quadro 11	Quadro comparativo dos andamentos - <i>Dança</i> - Aline.....	146
Quadro 12	Quadro comparativo dos andamentos - <i>Lamento</i> - Sofia.....	152
Quadro 13	Quadro comparativo dos andamentos - <i>Dança</i> - Sofia.....	157
Quadro 14	Quadro comparativo dos andamentos - <i>Lamento</i> - Tony.....	162
Quadro 15	Quadro comparativo dos andamentos - <i>Dança</i> - Tony.....	167
Quadro 16	Síntese dos depoimentos.....	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Participantes.....	39
Figura 2	Delineamento da coleta de dados.....	40
Figura 3	Partitura - <i>Lamento</i> - Aline (G1 G2 G3).....	139
Figura 4	Partitura - <i>Dança</i> - Aline (G1 G2 G3).....	142
Figura 5	Partitura - <i>Lamento</i> - Sofia (G1 G2 G3).....	151
Figura 6	Partitura - <i>Dança</i> - Sofia (G1 G2 G3).....	153
Figura 7	Partitura - <i>Lamento</i> - Tony (G1 G2 G3).....	161
Figura 8	Partitura - <i>Dança</i> - Tony (G1 G2 G3).....	163

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1	Aline – Ataques fortes nos gestos musicais – <i>Lamento</i> (1° e 4° sistemas).....	62
Exemplo 2	Aline – Deslocamento apressado entre cordas e teclado <i>Lamento</i> (1° e 2° sistemas).....	63
Exemplo 3	Aline – Deslocamento mais calmo entre teclado e cordas <i>Lamento</i> (2° e 3° sistemas).....	63
Exemplo 4	Aline – Pequenas imprecisões rítmicas gerando atrasos – <i>Lamento</i> (2° e 4° sistemas).....	64
Exemplo 5	Aline – Divisão dos glissandos ao invés de um gesto contínuo <i>Lamento</i> (6° sistemas).....	64
Exemplo 6	Aline – Memorização dos agrupamentos – <i>Dança</i> (c. 9 a 22).....	65
Exemplo 7	Aline – Percepção das relações intervalares – <i>Dança</i> (c. 9).....	66
Exemplo 8	Acorde “pentatônico” – classificação segundo a percepção de Aline – <i>Dança</i> (c. 44).....	66
Exemplo 9	Aline – Dificuldade mecânica na execução das notas repetidas Parte A’ – <i>Dança</i> (c. 32 a 45).....	67
Exemplo 10	Opções de execução observadas por Aline – Parte C – <i>Dança</i> (c. 46).....	68
Exemplo 11	Trechos do estudo fragmentado adotados por Aline – <i>Dança</i> (c. 9 e 10)	68
Exemplo 12	Desafio de Aline na integração entre Parte B (c. 9 a 31) e Parte A – <i>Dança</i> (c. 1 a 8).....	69
Exemplo 13	Sofia – Tentativa de execução dos glissandos – <i>Lamento</i>	71
Exemplo 14	Sofia – Movimento rápido nos glissandos verticais no interior do instrumento.....	71
Exemplo 15	Sofia – Início do glissando lento e aceleração gradativa no <i>crescendo</i> – <i>Lamento</i> (6° sistema).....	72
Exemplo 16	Sentimento de “emoção” relatado por Sofia ao executar as melodias modais – <i>Lamento</i> (2° sistema).....	72
Exemplo 17	Sofia – Enganos na localização das oitavas – <i>Lamento</i> (4°	

	sistema).....	75
Exemplo 18	Sofia – Desafio na diferenciação das notas acentuadas – <i>Dança</i> (c.1 a 4).....	76
Exemplo 19	Sofia – Desafios na realização dos acentos nos padrões rítmicos <i>Dança</i> (c. 9 e 10).....	76
Exemplo 20	Sofia – Desencontros entre as mãos entre o final e início das progressões – <i>Dança</i> (final do c. 12 e início do c. 13).....	76
Exemplo 21	Sofia – Facilidade na execução dos arpejos descendentes <i>Dança</i> (c. 20 a 22).....	77
Exemplo 22	Sofia – Desafio no distanciamento entre as mãos – <i>Dança</i> (c. 18 e 19).....	78
Exemplo 23	Sofia – Desafios na sincronização das terças e realização do <i>p</i> súbito - <i>Dança</i> (c. 23 a 31).....	78
Exemplo 24	Sofia – Sensação incômoda na realização das notas repetidas Parte A' – <i>Dança</i> (c. 32 a 45).....	79
Exemplo 25	Sofia – Desafio na preparação do acorde <i>ff</i> – <i>Dança</i> (c. 46).....	80
Exemplo 26	Sofia – Controle do <i>Rallentando</i> – <i>Dança</i> (c. 44 e 45).....	80
Exemplo 27	Sofia – Estudo inverso dos padrões rítmicos – Parte A' – <i>Dança</i> (c. 45 a 32)	81
Exemplo 28	Sofia – Percepção de erros rítmicos – Parte C – <i>Dança</i> (c. 46 e 47).....	81
Exemplo 29	Sofia – Percepção da falta do acorde – <i>Dança</i> (c. 51).....	82
Exemplo 30	Sofia – Desafios na realização das acentuações – Parte C <i>Dança</i> (c. 46 a 52).....	82
Exemplo 31	Sofia – Preparação entre o <i>sf</i> para <i>p</i> súbito – <i>Dança</i> (c. 23 a 31)	83
Exemplo 32	Sofia – Controle gradativo do <i>più forte</i> , <i>rallentando</i> e o <i>ff</i> – <i>Dança</i> (c. 32 a 45).....	84
Exemplo 33	Tony – Sentimento de prazer ao tocar a Parte C - <i>Dança</i> (c. 46 e 47).....	88
Exemplo 34	Tony – Percepção da organização das sequências – <i>Dança</i> (c. 9 a 23).....	89
Exemplo 35	Tony – Percepção das direções contrárias – <i>Dança</i> (c. 20 a 23 e 65 a 68).....	89

Exemplo 36	Tony – Desafios na realização das acentuações nos arpejos <i>Dança</i> (c. 9 e 10).....	90
Exemplo 37	Tony – Menor tensão nos trechos iniciais de notas repetidas <i>Dança</i> (c. 1 a 8).....	91
Exemplo 38	Tony – Elemento surpresa no <i>decrecendo</i> – compassos finais (c. 62 a 68).....	92
Exemplo 39	Aline – Parte C “momento clímax” – <i>Dança</i> (c. 46 a 53).....	96
Exemplo 40	Sofia – Pequenos enganos e sutil aceleração – <i>Lamento</i> (2º sistema).....	98
Exemplo 41	Assincronia (c. 9 a 16) e sincronia entre as mãos – <i>Dança</i> (a partir do c. 17)	99
Exemplo 42	Aline – Dedilhado inadequado – <i>Dança</i> (c.28 a 31)	100
Exemplo 43	Aline – Mãos tensionadas no ataque dos acordes – Parte C <i>Dança</i>	100
Exemplo 44	Tony – Conexão entre os gestos – <i>Lamento</i> (1º sistema).....	105
Exemplo 45	Movimentos sugeridos por Tony – <i>Lamento</i> (1º sistema).....	106
Exemplo 46	Tony – Erros de notas – <i>Dança</i> (c. 8 a 10; c. 50 e 51).....	107
Exemplo 47	Tony – Alterações de notas – <i>Dança</i> (c. 31).....	107
Exemplo 48	Tony – Diminuição do andamento – <i>Dança</i> (c. 47).....	108
Exemplo 49	Aula do Tony – Formas de ataque – <i>Lamento</i> (2º sistema).....	111
Exemplo 50	Aula do Tony – Sugestões de movimentos e imagens – <i>Dança</i> (c.1 e 2).....	113
Exemplo 51	Aula de Sofia – Correções de leituras de oitavas – <i>Lamento</i> (2º e 4º sistemas).....	114
Exemplo 52	Aula de Sofia – Inclinação do corpo para enfatizar a figura pontuada – <i>Dança</i>	115
Exemplo 53	Aula de Sofia – Sugestões de movimentos nos arpejos <i>Dança</i> (c. 9).....	116
Exemplo 54	Aula de Sofia – Movimentos trabalhados para obter clareza nas articulações – <i>Dança</i> (c.28 a 31).....	116
Exemplo 55	Aula de Aline – Sugestões de imagens e gestos – <i>Lamento</i> (6º sistema).....	118
Exemplo 56	Aula de Aline – Sugestões de pedalização nos acentos dos	

	arpejos – <i>Dança</i> (c. 9 a 12).....	118
Exemplo 57	Aula de Aline – Sugestões de dedilhado e movimentos das mãos <i>Dança</i> (c. 9).....	119
Exemplo 58	Aula de Aline – Sugestões de modos de ataques nos acentos <i>Dança</i> (c.1).....	120
Exemplo 59	Aula de Aline – Falta de compreensão na realização do <i>Legato</i> de duas notas – <i>Dança</i> (c. 28 a 31).....	121
Exemplo 60	Aula do Tony – Sugestões de punho na madeira do piano <i>Dança</i> (c.1).....	122
Exemplo 61	Aula do Tony – Movimentos escolhidos por Tony – <i>Dança</i> (c. 32).....	123
Exemplo 62	Aula do Tony – Minhas sugestões futuras – <i>Dança</i> (c. 32).....	124
Exemplo 63	Aline G3 – Realização dos acentos bem definidos – <i>Dança</i> (c. 9).....	136
Exemplo 64	Aline G3 – Dinâmicas bem definidas – <i>Dança</i> (c. 9).....	136
Exemplo 65	Aline G3 – Domínio das progressões do <i>crescendo</i> – <i>Dança</i> (c. 34).....	137
Exemplo 66	Aline G3 – Realização de gestos amplos nos acordes – Parte C <i>Dança</i> (c. 46 a 52).....	137
Exemplo 67	Aline G1 G2 G3 – Imprecisões rítmicas – Lamento (4º sistema)	140
Exemplo 68	Aline G3 – Tendência em ligar no final dos arpejos – <i>Dança</i> (c. 9).....	146
Exemplo 69	Sofia G3 – Gestos amplos nos acentos – <i>Lamento</i> (4º sistema)..	147
Exemplo 70	Solução apresentada por Sofia para tocar o acorde inteiro <i>Dança</i> – (c. 46 a 53).....	148
Exemplo 71	Sofia G3 – Representação corporal da pausa no final – <i>Dança</i> (c. 68).....	148
Exemplo 72	Sofia G3 – Respiração entre as frases – <i>Dança</i> (c. 20 a 23)	148
Exemplo 73	Sofia G3 – Controle de dinâmica nas progressões – <i>Dança</i> (c. 32 a 45).....	149
Exemplo 74	Sofia G1 G2 G3 – Precipitação rítmica, duplicação do mordente e imprecisão rítmica – <i>Lamento</i> (2º 4º e 5º sistemas).....	149

Exemplo 75	Tony G3 – Preparações expressivas no <i>crescendo</i> e <i>decrescendo</i> – <i>Lamento</i> (2° e 4° sistemas).....	157
Exemplo 76	Tony G3 – Notas vibradas involuntariamente – <i>Lamento</i> (1° sistema).....	158
Exemplo 77	Tony G3 – Imprecisão rítmica – <i>Lamento</i> (4° sistema).....	158
Exemplo 78	Tony G3 – Preparação expressiva do <i>decrescendo</i> – <i>Lamento</i> (6° sistema).....	158

LISTA DE ABREVIATURAS

c	compasso
m.d	mão direita
m.e	mão esquerda
EA	Entrevista Aline
ES	Entrevista Sofia
ET	Entrevista Tony
REA	Relato de Estudo Aline
RES	Relato de Estudo Sofia
RET	Relato de Estudo Tony
RAA	Relato de Análise Aline
RAS	Relato de Análise Sofia
RAT	Relato de Análise Tony
G1	Gravação 1
G2	Gravação 2
G3	Gravação 3
G1A	Gravação 1 Aline
G1S	Gravação 1 Sofia
G1T	Gravação 1 Tony
G2A	Gravação 2 Aline
G2S	Gravação 2 Sofia
G2T	Gravação 2 Tony
G3A	Gravação 3 Aline
G3S	Gravação 3 Sofia
G3T	Gravação 3 Tony
GEs	Guias de Execução
GEb	Guias de Execução Básico
GEe	Guias de Execução Estrutural
GEi	Guias de Execução Interpretativo
GEex	Guias de Execução Expressivo
AA	Aula da Aline
AS	Aula da Sofia
AT	Aula do Tony

DA	Depoimento da Aline
DS	Depoimento da Sofia
DT	Depoimento do Tony

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2 METODOLOGIA.....	36
2.1 Os participantes.....	38
2.2 <i>Dois Momentos Nordestinos de Calimério Soares</i>	39
2.3 Delineamento da Coleta de dados	40
2.3.1 <i>Coleta 1 - Entrevista semiestruturada</i>	41
2.3.2 <i>Coleta 2 - Relato de estudo, Gravação da obra (G1), Entrega da análise musical elaborada pela pesquisadora</i>	42
2.3.3 <i>Coleta 3 - Relato da análise, Gravação da obra (G2) e Aula de piano</i>	43
2.3.4 <i>Coleta 4 - Gravação final da obra (G3)</i>	44
2.3.5 <i>Coleta 5 - Depoimento escrito dos participantes</i>	45
3 ANÁLISE DE DADOS – RESULTADOS E REFLEXÕES	47
3.1 Coleta 1 - Entrevista semiestruturada	47
3.1.1 <i>A Trajetória de Aline</i>	48
3.1.1.1 <i>Sobre sua prática de estudo</i>	50
3.1.2 <i>A Trajetória de Sofia</i>	51
3.1.2.1 <i>Sobre sua prática de estudo</i>	53
3.1.3 <i>A Trajetória de Tony</i>	55
3.1.3.1 <i>Sobre sua prática de estudo</i>	56
3.2 Coleta 2 – Relato de estudo dos <i>Dois Momentos Nordestinos</i> , Primeira gravação (G1) e Entrega da análise musical elaborada pela pesquisadora	59
3.2.1 <i>Aline – Relato de Estudo (REA) e Primeira Gravação (G1)</i>	60
3.2.2 <i>Sofia – Relato de Estudo (RES) e Primeira Gravação (G1)</i>	70
3.2.3 <i>Tony – Relato de Estudo (RET) e Primeira Gravação (G1)</i>	87
3.3 Coleta 3 – Relato da Análise, Segunda Gravação (G2) e Aula individual	94
3.3.1 <i>Aline – Relato da Análise (RAA) e Segunda Gravação (G2)</i>	95
3.3.2 <i>Sofia – Relato de Análise (RAS) e Segunda Gravação (G2)</i>	101
3.3.3 <i>Tony – Relato da Análise (RAT) e Segunda Gravação (G2)</i>	104

3.3.4	<i>A aula individual</i>	108
3.3.4.1	<i>Aula do Tony (AT)</i>	110
3.3.4.2	<i>Aula da Sofia (AS)</i>	114
3.3.4.3	<i>Aula da Aline (AA)</i>	117
3.3.4.4	<i>Reflexões sobre as aulas ministradas aos participantes sob o olhar de Schön (2000), Duke & Simonns (2006) e Creech & Papageorgi (2014)</i>	121
3.4	Coleta 4 – Gravação Final (G3)	134
3.4.1	<i>Aline – Gravação final (G3)</i>	134
3.4.1.2	<i>Quadro comparativo das gravações de Aline (G1, G2, G3)</i>	137
3.4.2	<i>Sofia – Gravação final (G3)</i>	146
3.4.2.2	<i>Quadro comparativo das gravações de Sofia (G1, G2, G3)</i>	149
3.4.3	<i>Tony – Gravação final (G3)</i>	157
3.4.3.1	<i>Quadro comparativo das gravações de Tony (G1, G2, G3)</i>	159
3.4.4	<i>Um olhar retrospectivo das gravações dos estudantes (G1, G2 G3) e do meu processo de escuta</i>	167
3.5	Coleta 5 – Depoimento dos participantes	169
3.5.1	<i>Depoimento da Aline (DA)</i>	169
3.5.2	<i>Depoimento de Sofia (DS)</i>	172
3.5.3	<i>Depoimento de Tony (DT)</i>	175
3.5.4	<i>Síntese dos depoimentos</i>	178
CONCLUSÃO		181
REFERÊNCIAS		187
APÊNDICE 1 – CARTA-CONVITE		193
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA		194
ANEXOANEXO – PARTITURA “DOIS MOMENTOS NORDESTINOS”		212

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O entusiasmo genuíno é atitude que opera com força intelectual. O professor que desperta tal entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter.

(John Dewey)

O pensamento está intimamente ligado ao interesse. O verdadeiro interesse está relacionado à boa orientação do pensamento. A boa orientação faz com que o aluno se sinta absorvido pela matéria imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente. O entusiasmo genuíno é a força que opera como força intelectual. Esse entusiasmo é tão somente a naturalidade e fluência de uma linguagem acessível e criativa por parte do educador com o intuito de proporcionar ao seu aluno o entusiasmo e paixão perante o assunto exposto e, também, a maneira encontrada pelo aluno para encontrar soluções durante o processo de aprendizagem. Em síntese, o educador indica, dá caminhos, estimula a imaginação do aluno e não dá respostas prontas e se dispõe a ensinar aprendendo com ele em torno de sua experiência. Nesse diálogo, em que, ambos, professor e aluno se respeitam e sabem escutar, a verdadeira comunicação acontece. Portanto, o professor colocando-se disponível para essa comunicação, tendo a certeza de que não detém o conhecimento, não é dono do saber, a educação e aprendizagem andarão de mãos dadas.

O meu interesse em compreender como os alunos refletem sobre sua prática está intimamente ligado à minha própria trajetória. Formada em Bacharelado em piano e Mestrado em Performance Musical, atuo como professora universitária há vinte anos. Nesse caminho mais aprendi do que ensinei e minha didática foi-se modificando com a prática e a observação atenta dos processos de aprendizagem dos alunos. No trabalho pedagógico, procuro avaliar a importância e a valorização da qualidade sonora – elemento primordial no estudo do instrumento musical. Em acréscimo aos vários aspectos trabalhados nas aulas de piano, tais como postura, leitura correta, minuciosa, fluência, toques, expressividade, envolvimento, entre outros, valorizo acima de tudo as questões voltadas para aspectos subjetivos da sonoridade, ou seja, estimular os alunos a sentir a matéria sonora como um meio

expressivo, capaz de sugerir imagens, atmosferas, ambientes, e de querer provocar sensações e sentimentos, comunicando o indizível da essência humana, o elo que une criadores, intérpretes e ouvintes.

A minha pedagogia musical progride com a prática e com os desafios ao lidar com as individualidades dos alunos. Procurar entender como os alunos pensam sobre a sua prática e a reflexão do meu processo didático sempre estiveram presentes na minha trajetória como professora e pianista. A vivência me ensina a considerar o perfil do aluno diante da sua realidade de vida, seus desejos e limites, facilitando o processo de conhecimento, proximidade e confiança nas relações. Quando se tem por base a construção de um ambiente de convívio saudável, amoroso, dialógico no qual haja a valorização das pessoas e do trabalho por elas desempenhado, é possível preservar o lado humano em todas as situações de vida e profissão. Creio também que o desenvolvimento da independência do pensamento e da crítica são elementos essenciais no processo de aprendizagem.

Durante a minha formação musical tive a oportunidade e o privilégio de ser orientada por professores que me despertaram para as questões perceptivas e o papel das imagens na criação da sonoridade no instrumento, dos quais também assimilei condutas profissionais, éticas e humanas. Minha busca por esses valores, tanto no nível profissional quanto pessoal, tem sido um reflexo do que aprendi e por isso procuro manter uma visão crítica do meu trabalho e dos ensinamentos que transmito aos meus alunos. Por outro lado, considero fundamental o desenvolvimento do pensamento e da crítica no processo de aprendizagem, subentendendo o modo de pensar, de fazer, de compreender, e de explicar, inextricável nesse processo.

Desde que iniciei o doutorado, tinha em mente que o estudo da obra do compositor Calimério Soares integraria minha pesquisa. Tive a grata oportunidade de conviver com o compositor e conhecer de perto a sua obra, o que suscitou o desejo de me aprofundar no assunto. Assim selecionei, dentre suas inúmeras e variadas composições para o instrumento, os *Dois Momentos Nordestinos* para piano solo. A partir dos encontros com minha orientadora foram abrindo novos caminhos de investigação, ou seja, sair do meu olhar particular como pianista e assumir outros olhares dirigidos à reflexão da prática dos alunos e da minha atuação junto a eles.

Infante, Silva e Alarcão (1996) reiteram que também se aprende com a experiência do outro através das trocas de saberes. Nesse sentido foi possível tomar consciência da importância de uma reflexão através da análise dos sentimentos e ações dos participantes e da troca mútua de conhecimentos. Esse olhar externo me proporcionou um campo mais rico de reflexões e experiências, e me senti impelida a enfocar, para a realização desta pesquisa, os *Dois Momentos Nordestinos* para piano de Calimério Soares¹.

O fato de ter estudado e executado os *Dois Momentos Nordestinos* no meu primeiro recital de doutorado me permitiu refletir sobre a minha prática vivida abrindo um leque de possibilidades interpretativas para a obra. Muitas percepções, até mesmo intuitivas nesse primeiro contato, foram ampliadas e fundamentadas na análise que realizei quando dei início à pesquisa. A partir do instante em que refletimos sobre algo que já realizamos anteriormente, podemos ressignificar valores. Dewey pondera que:

Refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com as posteriores experiências. É o coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada (DEWEY, 1971, p. 92-3).

Para ele, “[...] o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (1971, p. 26). Portanto, a minha experiência anterior com a obra foi significativa em alto grau e muito estimulante no desenvolvimento da pesquisa, pois contribuiu para a revisão de ideias anteriores e para relacioná-las entre si sobre novas bases.

¹ Natural de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais, Calimério Soares participou da consolidação do Departamento de Música da Universidade Federal de Uberlândia e construiu um trabalho de referência nacional e internacional no campo da composição musical. No Brasil, estudou piano com Dinah Pousa Godinho, cravo com Helena Jank, e música contemporânea com Paulo Affonso de Moura Ferreira e composição musical com Estércio Marquez Cunha. Especializou-se em órgão nos Estados Unidos, com Mallory Bransford, cravo no País de Gales, com Andrew Wilson-Dickson e Doutorou-se em Música (Composição) em Leeds no Reino Unido. Suas composições são executadas e gravadas por renomados intérpretes tanto no Brasil como no exterior, assim como em festivais importantes, como: Festival World Music Days/ISCM em Moldávia, 1994, no IV Encontro de Compositores e Intérpretes Latino-Americanos em Belo Horizonte, 2002, no VII Encontro em Porto Alegre, 2001, nas edições de 2007 e 2009 do Festival Anual de Nova Música de Órgão em Londres, Inglaterra, e em várias edições da Bienal de Música Brasileira Contemporânea, do Rio de Janeiro, entre 1997 a 2011.

Escolhidos, então, o compositor e a obra, que, a meu ver, proporcionariam além do prazer do estudo, um campo aberto à criação de imagens musicais, convidei três alunos que fizeram parte da minha classe de piano na Universidade Federal de Uberlândia. No transcurso do trabalho, os participantes, além das entrevistas, relatos de estudos e gravações, tiveram acesso à minha análise da obra. Ao valorizar a análise musical, quis averiguar seu impacto no processo de estudo, aprendizagem/reaprendizagem e o resultado artístico na performance dos participantes. Como suporte, busquei o entendimento do pensamento reflexivo nas teorias de John Dewey (1859-1952) e os tipos de reflexão na prática descritos por Donald Schön (1930-1997). Os dois autores constituíram-se nos dois pilares para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes voluntários, assim como para a avaliação da minha atuação na aula prática que ministrei nas etapas finais da coleta de dados da pesquisa.

O pensar como reflexão da própria ação é um dos elementos mais significativos no processo de entendimento da própria atuação (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000). Segundo os autores, uma situação problemática na prática tem o potencial de desencadear processos de reflexão. Dewey (1959) afirmou que: “A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida e conflito em situação clara, coerente, delineada, harmoniosa” (DEWEY, 1959, p. 105-106).

São muitos os desafios ao lidar com o estudo de uma obra musical. Tantas dúvidas e conflitos surgem no processo de aprendizagem, assim como para o professor, que também se depara com uma série de imprevistos no seu campo de atuação. Assim, apoiando-me na afirmativa dos autores de que situações conflituosas ou problemáticas da prática desencadeiam reflexão, formulei algumas questões para o encaminhamento desta pesquisa, tanto do ponto de vista do processo de preparação dos participantes na obra do compositor Calimério Soares, *Dois Momentos Nordesteiros* (1981), quanto em relação à minha atuação: Como se processa o pensamento reflexivo dos alunos na aprendizagem/reaprendizagem da obra? Como se processa minha função como facilitadora desse procedimento? Como os resultados da prática reflexiva dos alunos, bem como as minhas próprias reflexões sobre minha interação com eles poderão ressignificar o meu saber profissional?

Considerando que, segundo Dewey (1959) e Schön (2000), situações problemáticas da prática podem desencadear reflexões, cheguei às seguintes questões mais específicas da pesquisa, em especial no que tange aos participantes:

- Quais foram os problemas detectados pelos alunos durante o estudo da obra?
- Os alunos foram capazes de buscar soluções nessas situações?
- A análise realizada pela pesquisadora teve algum impacto no estudo dos participantes?

Da mesma forma, surgiram questões relacionadas à minha atuação:

- Quais os problemas percebidos durante a aula? Quais as estratégias e possíveis soluções sugeridas?
- Quais os problemas compartilhados?

Considerando que o assunto escolhido e sua abordagem englobam um número elevado de questões, tive como objetivo geral de pesquisa investigar o processo de estudo de três estudantes de piano durante a aprendizagem/reaprendizagem dos *Dois Momentos Nordestinos* (1981) do compositor Calimério Soares (1944-2011), bem como da minha atuação como professora. Desse objetivo abrangente surgiram os específicos:

- verificar o alcance da prática reflexiva no processo de aprendizagem/reaprendizagem dos alunos.
- investigar o alcance e os resultados dos materiais, estratégias, procedimentos e ferramentas utilizados pelos alunos.
- investigar o alcance e os resultados dos materiais, estratégias, procedimentos e ferramentas utilizados pela professora.
- averiguar a prática reflexiva como gatilho de conscientização tanto dos alunos quanto da ação da professora neste processo.
- averiguar em que medida a análise contribui para facilitar o processo de aprendizagem de uma obra.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, apresento uma Revisão de Literatura da prática reflexiva, bem como o apoio teórico para a avaliação das aulas ministradas aos participantes. No segundo, é explicitada a Metodologia, cuja base estratégica são os pressupostos da pesquisa-ação, seguida da coleta e análise dos dados. No terceiro estão os dados coletados, com resultados e reflexões acerca dos processos desencadeados. Com o objetivo de entender os procedimentos utilizados durante as aulas individuais, os dados foram analisados segundo as categorias propostas nos Guias de Execução (Chaffin et al., 2002). Nesse mesmo sentido foram realizadas reflexões acerca das aulas ministradas aos participantes sob o olhar de Schön (2000), Duke & Simonns (2006) e Creech & Papageorgi (2014). O quarto e último capítulo apresenta a conclusão da pesquisa, incluindo considerações e reflexões sobre os resultados obtidos, bem como sugestões para seus possíveis desdobramentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

(John Dewey)

Compreendo a reflexão como a possibilidade de voltar-se para si mesmo, sobre as intenções, estratégias, revisão de procedimentos e a capacidade de avançar e recuar quando necessário, sempre com o propósito de vivenciar, experimentar e aprender com as situações desafiadoras. Todo interesse humano voltado para a educação é, essencialmente uma questão de tornar a vida melhor. Nessa perspectiva, a reflexividade é fundamental para a construção pessoal do conhecimento e do ensino, abrindo um campo vasto de aprendizagem, compreensão, atuação e maior conscientização da prática. Todo interesse humano voltado para a educação é, essencialmente uma questão de tornar a vida melhor.

Segundo Santos (2008): “A expressão prática reflexiva tem sido empregada em vários contextos e sob a ótica de vários domínios para referir-se a formas diferenciadas de pensamentos e de geração de conhecimentos em uma dada profissão, às maneiras de ensinar e aprender” (SANTOS, 2008, p. 114). A autora considera a prática reflexiva como “[...] uma forma de (auto-) avaliação e autoconhecimento tanto nas zonas de conforto quanto nas dificuldades”. Em contrapartida, “[...] ela representa um processo dinâmico, deliberado e sistemático de avançar o desenvolvimento pessoal e profissional” (ibid, p.114).

Remetendo às ideias de Santos (2008), creio que tanto o professor quanto o aluno, ao experienciar situações de conforto e dificuldades, são levados a repensar o que estão habituados a fazer de modo a ir além do que já conhecem. Portanto a prática reflexiva leva a uma autoavaliação e autoconhecimento no processo de ensino e aprendizagem. A partir do momento em que surge o conflito na aprendizagem, há um componente atitudinal para o desencadeamento do processo de conhecimento, ou seja, ao me deparar com minha própria confusão, pergunto-me: Como eu me sinto? O que eu faço? Como eu me adapto às novas situações? Esses momentos de dúvida são bem-vindos, pois podem potencializar transformações pessoais e profissionais, podem desencadear fluxos de aprendizagem.

Como o processo reflexivo está diretamente ligado à contextualização desta pesquisa, centrei-me primeiramente nos fundamentos teóricos elaborados pelo pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Na década de 1930, a expressão “pensamento reflexivo” teve origem nas formulações do educador sobre a compreensão da realidade e a construção de significados a partir das experiências vividas. Dewey (1959) afirma, no seu livro *Como pensamos* que “[...] a melhor maneira de pensar consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). Parece claro que ele faz nítida diferença entre o simples ato de pensar e o ato de pensar reflexivamente. O pensar, por vezes, refere-se ao curso desordenado de ideias que passam por nossa cabeça de maneira automática e aleatória. Ele complementa: “O pensar reflexivo forma uma cadeia, ou seja, há unidades definidas, ligadas entre si, de tal forma que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1959, p. 14). Portanto, Dewey diferencia claramente a ação rotineira ligada aos impulsos da ação reflexiva caracterizada por uma visão mais ampla de perceber as situações. Também comenta as razões pelas quais o pensamento reflexivo deve compreender um fim educacional, uma vez que a capacidade de pensar emancipa os sujeitos em relação à rotina e à impulsividade. Em síntese, na educação temos a experiência, prática e ação, juntamente com a possibilidade de refletir sobre elas.

Segundo Andrade & Cunha (2016), desde a década de 1980, período em que as concepções deweyanas voltaram a ser estudadas no Brasil, elas têm recebido várias interpretações. Boa parte delas dedica-se a incentivar o exame direto das produções do pedagogo com o intuito de evitar o que Cunha (2007) denomina «desleitura», ou seja, apropriações parciais que não levam em conta o vínculo indissociável entre a filosofia, as teses educacionais e a visão política do autor. Segundo os autores, os grupos de pesquisa que participam desse interesse pelo pedagogo têm mantido intenso contato com estudiosos estrangeiros, em busca de situar Dewey no âmbito das tendências filosóficas contemporâneas (Hansen, 2005; Garrison, 2010; Cunha, 2010; Cunha & Pimenta, 2011). Resultam desse movimento interpretações que permitem qualificar as ideias deweyanas como poéticas (alusão à palavra grega *poïesis*), remetendo à ação que busca criar, conferir existência a algo até então inexistente, envolvendo a mobilização de técnicas, planejamento e energias intelectuais, como também disposições emocionais, sensibilidade e

abertura para posicionar a individualidade no centro do processo de deliberar e agir (ANDRADE & CUNHA, 2016, p. 314). A prática reflexiva já foi objeto de estudo em dissertações e teses relacionadas à música e à arte (Pagliosa, 2017; Lopes, 2017; Scarambone, 2009; Araújo, 2005; Beineke, 1999), bem como em artigos (Andrade & Cunha, 2016; Pereira, 2010; Santos, 2008; Mateiro, 2003).

O simples ato de pensar se distingue do pensamento reflexivo, pois na reflexão há um estado de dúvida. Segundo Dewey:

O pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, que dá origem ao ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1959, p. 22).

A função do pensamento reflexivo é, portanto, transformar uma situação duvidosa em transparente. Diante de uma dificuldade, a fase imediata é da sugestão, cujas fontes são nossas experiências passadas. Dewey nos adverte que, entretanto, é possível não pensarmos reflexivamente mesmo quando existe um estado de perplexidade, experiências prévias e possíveis sugestões. Isso acontece quando não há uma ponderação das ideias, levando a uma conclusão precipitada, ou quando há renúncia à busca ou adoção da primeira resposta que nos venha à cabeça. É nesse ponto, quando o exame e a verificação passam a integrar o processo, que o pensamento reflexivo e o pensamento mal orientado se diferenciam. Sobre as fases do ato de pensar, ele prossegue:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida. Que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas (DEWEY, 1959, p. 25).

Dewey (1959) defende a ideia de que o pensar reflexivo deve constituir um fim educacional orientado por três valores:

1. O ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente. É uma capacidade que nos emancipa da ação impulsiva e rotineira, fazendo-nos dirigir nossas atividades com planejamento. **2. O ato de pensar possibilita o preparo e a invenção sistemáticos.** Através do pensamento o homem aperfeiçoa, antecipa consequências de ações pensadas, conquistando-as ou evitando-as. **3. Pensar enriquece as coisas com um sentido.** O

pensamento dá aos objetos um estado de valor, um sentido. (DEWEY, 1959, p. 26-28).

Para desenvolver o hábito de pensar, Dewey (1959) estabelece três atitudes que devem ser trabalhadas:

1. espírito aberto – estar aberto para novas perspectivas cultivando a curiosidade livre de preconceitos, abrindo a mente para novas ideias; **2. de todo o coração** – envolve afetividade, relação emocional diante do desafio. Coração aberto para se envolver com entusiasmo nas situações vigentes; **3. responsabilidade** – atitude necessária para avaliar as consequências de um passo projetado para assumi-las com responsabilidade (DEWEY, 1959, p. 39 - 40).

O autor afirma que essas três atitudes são qualidades pessoais necessárias para se estabelecer o pensamento reflexivo; são traços de caráter, portanto importantes para desenvolver-se o hábito de refletir. Sobre a natureza do pensamento, o autor destaca alguns recursos inatos para o seu treino, que seriam tendências e forças que agem no indivíduo e podem ser utilizadas quando temos um desafio a vencer: a curiosidade, a sugestão e a ordem. Segundo Dewey (1959) a curiosidade constitui-se na tendência exploratória especialmente evidenciada na infância. É um fator básico da ampliação da experiência e, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo. O autor diz que as sugestões são ideias que ocorrem espontaneamente conectadas às nossas experiências passadas. E a ordem subentende consecutividade, continuidade ou ordem das sugestões. Para Dewey vale o fato de que “[...] nem sempre a associação de ideias ou cadeia de sugestões constitui-se em reflexão. A conversão de sugestões em pensamento reflexivo requer a propriedade da ordem, de consecutividade” (DEWEY, 1959, p. 55).

Dewey (1959) considera dois limites de cada unidade do pensamento: “A pré-reflexiva, ou seja, uma situação embaraçosa, confusa, no início; e a pós-reflexiva, que corresponde a uma situação esclarecida, resultando numa experiência de satisfação” (DEWEY, 1959, p. 111). Dentro desses limites, o autor situa em seu livro *Como Pensamos* (1959) cinco fases do ato de pensar: **1. primeira fase** envolve a ocorrência de um problema. O início da reflexão começa justamente quando sentimos a interrupção de uma atividade e não sabemos como continuar; **2. segunda fase** envolve uma intelectualização do problema ou elaboração do problema; **3. terceira fase** envolve a hipótese, cuja construção compreende o uso

criativo da imaginação para desenvolver possíveis soluções. Requer cuidadosa análise dos fatos a serem verificados, pois formular uma hipótese não é uma atividade regrada, mas requer habilidade, autocontrole e precisão; **4. quarta fase** envolve o raciocínio, ou seja, as ideias que vêm à mente são capazes de grande desenvolvimento, e esse ato de raciocínio analisa as condições existentes e o conteúdo da hipótese, ampliando o conhecimento; **5. quinta fase** envolve a verificação da hipótese, ou seja, fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e assim pôr em prova a hipótese.

É notório, porém, que essas fases não acontecem numa fixa. A extensão e a perfeição da terceira e quarta fases são o que distingue uma experiência claramente reflexiva de outra no nível do método de experiência e erro. Elas tornam o ato de pensar uma experiência. Mas será que todo ato reflexivo termina sempre numa solução satisfatória? Naturalmente que há experiências em que esse fato não se verifica, em que não se chega a conclusões determinadas. Acredito que mesmo assim a experiência terá sido válida, pois, em toda ação reflexiva, o sujeito tira proveito da situação, servindo ela de estímulo para uma nova reflexão.

A ideia de Dewey de que todo conhecimento se faz de maneira reflexiva a partir de um problema, ou seja, a partir de uma situação que nos desafia na busca de uma solução, chamou-me a atenção para o processo de aprendizagem dos alunos e posteriormente para a minha atuação como orientadora desse processo. Frequentemente, uma intenção de busca e de investigação durante o estudo da obra parece ter norteado as atitudes dos participantes, incluindo minha própria atuação. Portanto, a presente referência ao ato de pensar reflexivamente despertou em mim a necessidade de fazer um paralelo com a construção teórica Deweyniana.

As conceituações de Donald Schön (1930-1997), filósofo e teórico da educação, com formação em Yale e Harvard, deram um direcionamento importante para o meu trabalho, principalmente pelas ligações significativas com as teorias de Dewey. Donald Schön repensou e reorganizou suas ideias em sua tese de doutorado sobre a teoria da investigação de Dewey. Seu livro *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* aborda a educação, o conhecimento profissional e a prática profissional, assim como o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. Ele defende a ideia de que somente na prática reflexiva o futuro profissional é capaz de definir um problema, selecionar seus elementos, assim como encontrar possíveis direções com o objetivo de

encontrar uma solução. Na sua teoria da prática, Schön (2000) estabelece conceitos da prática reflexiva na formação do profissional reflexivo em três momentos: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre-a-ação. Segundo o autor, onde há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina, ocorre um processo de conhecer-na-ação, ou seja, um processo tácito. A reflexão-na-ação, por seu turno, tem uma função crítica, a de questionar a estrutura pressuposta do ato de conhecer-na-ação. Assim, nos colocamos a pensar criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil. Nesse momento, “[...] nosso pensar pode ganhar uma nova forma enquanto ocorre, portanto estamos refletindo-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Assim como o *conhecer-na-ação*, a *reflexão-na-ação* é um processo que podemos desenvolver sem que haja necessidade de dizer o que estamos fazendo. O autor exemplifica dizendo que improvisadores habilidosos ficam sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem (SCHÖN, 2000, p. 35).

“A reflexão-sobre-a-ação, ou seja, nossa reflexão sobre reflexão-na-ação pode conformar indiretamente nossa ação futura” (SCHÖN, 2000, p. 36). É como se passasse na nossa mente uma retrospectiva do que aconteceu dando novos significados à experiência vivenciada.

Schön (2000) tem a intenção de mostrar que atos de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação estão presentes nas experiências de pensar e fazer compartilhadas por todos. Nesse sentido, o “talento artístico”² se constrói através de diferentes circunstâncias da prática profissional, sendo preciso colocar em prática o que se sabe e como se sabe, para em seguida, diante de uma análise crítico-reflexiva, reformular, expandir, aperfeiçoar a partir daquilo que se sabe fazer, sendo criativo em situações inesperadas. O autor complementa: “Quando desenvolvemos o talento artístico para uma prática profissional, não importando o quão separada da vida cotidiana ela possa parecer, aprendemos novas maneiras de usar tipos de competências que já possuímos” (SCHÖN, 2000, p. 36).

Schön (2000), no capítulo 8, Uma Masterclass em Execução Musical, por meio de experiências em ateliês de arquitetura, em consultórios de psicanálise e

² Schön (2000), considera a expressão “talento artístico” (artistry), como uma competência que abarca flexibilidade e cooperação e que estaria [ou deveria estar] no desenvolvimento profissional, independente da carreira adotada.

aulas de piano, descreve atitudes, reações e interações com base nas observações e transcrições desses eventos. No tocante às aulas de piano, o autor descreve a dinâmica entre o professor e seu aluno, descrevendo os passos que levam o aluno a perceber a sua ação, a ouvir verdadeiramente o som produzido e a refletir sobre a sua prática. O entendimento dessa abordagem específica é crucial no entendimento da difícil tarefa de transcrever minha experiência prática com os participantes, assim como o processo da minha prática reflexiva. Transcrever o meu modo de atuação é uma experiência complexa, tendo em vista que ocorre de várias formas, muitas vezes simultâneas, com o uso de linguagem falada, gestual e tocada ao mesmo tempo. Por vezes consiste tão somente em sílabas referentes às estruturas musicais com o objetivo de comunicar qualidades musicais.

Partindo do pressuposto de que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve partir da reflexão das atitudes, experiência e habilidades do professor, Duke & Simmons (2006) analisaram aproximadamente 25 horas de gravações em vídeo e aulas ministradas por três professores renomados: o oboísta Richard Killmer, o violinista Donald McInnes e a pianista Nelita True. As aulas observadas foram descritas com detalhes e foram identificados 19 elementos, organizados em três grandes categorias: Objetivos e Expectativas, Implementando Mudanças e Transmissão de Informações. Os 19 elementos descritos foram considerados características proeminentes do ensino dos três professores. Segundo Duke & Simmons (2006), os quadros 1, 2 e 3 especificam os elementos observados e organizados em três categorias (DUKE & SIMMONS, 2006, p. 11-15):

Quadro 1 – Objetivos e Expectativas

OBJETIVOS E EXPECTATIVAS
1. O repertório apresentado aos alunos está de acordo com as suas capacidades técnicas; nenhum aluno está encontrando dificuldades com notação musical
2. Os professores têm uma imagem auditiva bem definida da peça que conduz seus julgamentos sobre a música
3. Os professores exigem um padrão consistente de qualidade de som dos seus alunos
4. Os professores selecionam o objetivo da lição (ou seja, metas proximais da performance) que sejam tecnicamente ou musicalmente importantes
5. Os objetivos da aula são colocados em um nível de dificuldade mais próximo do nível de habilidade atual dos alunos para que estes objetivos possam ser conseguidos em curto prazo e a mudança seja percebida pelo aluno naquele momento
6. Os professores fazem referências às aulas anteriores e frequentemente estabelecem comparações entre o presente e o passado, apontando as diferenças positivas e negativas dos alunos

Fonte: Duke & Simmons (2006, p. 11-15, tradução nossa).

Quadro 2 – Implementando Mudanças

IMPLEMENTANDO MUDANÇAS
7. As peças são executadas do início ao fim; assim, as aulas são como performances, com uma transição instantânea de caráter performático; quase todas as execuções são julgadas de acordo com o mais alto padrão, "como se estivessem realmente apresentando a obra"
8. Em geral, o transcorrer da música direciona a aula; os erros de execução dos alunos provocam interrupções
9. Os professores são rigorosos em relação à realização dos objetivos da aula, fazendo com que os alunos repitam as passagens alvo até que a performance esteja perfeita (ou seja, consistente com os objetivos)
10. Quando ocorre um erro técnico, este é imediatamente abordado; não é permitido que os ensaios de performance com técnica incorreta continuem
11. As aulas seguem num ritmo dinâmico e rápido
12. O ritmo das aulas é interrompido de vez em quando com pausas "intuitivamente cronometradas", durante as quais os professores fazem demonstrações prolongadas ou contam histórias
13. Os professores permitem que seus alunos façam escolhas interpretativas na performance do repertório, mas com opções limitadas e determinadas pelo professor; os estudantes não podem fazer escolhas relacionadas à técnica.

Fonte: Duke & Simmons (2006, p.11-15, tradução nossa).

Quadro 3 – Transmissão de Informações

TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES
14. Os professores fazem discriminações bastante minuciosas quanto à performance dos seus alunos; estas são expressas consistentemente a eles, para que aprendam a fazer as mesmas discriminações de modo independente
15. A técnica de execução é descrita em termos do efeito que o movimento físico tem sobre o som produzido
16. O feedback técnico é dado, considerando a criação do efeito interpretativo
17. O feedback negativo é claro, enfático, frequente e é dirigido a cada aspecto específico da performance dos alunos, especialmente os efeitos musicais criados
18. Há exemplos raros, intermitentes e inesperados de feedback positivo, mas estes são, na maioria das vezes, de alta magnitude e de longa duração
19. Os professores executam partes do repertório dos alunos para demonstrar os pontos importantes; as demonstrações dos professores são excelentes em todos os aspectos

Fonte: Duke & Simmons (2006, p. 11-15, tradução nossa).

Com base nos quadros apresentados por Duke e Simmons (2006), foi construído um quadro comparativo com as aulas ministradas aos participantes desta pesquisa (Quadro 6, 7 e 8, p. 126 a 129). Ainda nessa perspectiva das habilidades do professor, foi feito igualmente um quadro comparativo das habilidades presentes na aula ministrada, tendo como parâmetro o estudo realizado por Creech e Papageorgi (2014) baseado em uma série de entrevistas com músicos no IMP (Investigating Musical Performance Research), em que o ponto central de discussão foi "o professor ideal". As características desses professores foram categorizadas sob quatro temas globais: habilidades pessoais, sociais, de ensino e musicais (CREECH; PAPAGEORGI, 2014, p. 107-111).

Quadro 4 – Habilidades Creech & Papageorgi (2014)

HABILIDADES
Pessoais: ser flexível, inventivo e inovador, positivo, entusiasta, honesto, intuitivo, humano e de fácil relacionamento
Sociais: manter um relacionamento pessoal com os alunos, ser amigáveis, compreensivos e empáticos e bons comunicadores
Ensino: incorpora vários elementos de ensino, dá conselhos úteis em relação à aprendizagem, adapta o ensino às necessidades dos alunos, é respeitado por eles, tem uma abordagem holística de ensino, respeita seus alunos, acredita neles, se vê como facilitador da aprendizagem, ensina através de um modelo, é paciente e prático
Musicais: indivíduo de grande conhecimento, de um músico holístico, um intérprete de grande habilidade, bem como se considera um aprendiz ao longo da vida

Fonte: Creech & Papageorgi (2014, p. 107-111, tradução nossa).

Com relação ao papel do professor, Isabel Alarcão³, que estuda a formação docente desde 1974, reflete sobre o que é, para que, sobre o que e como ser um professor reflexivo. Alarcão (1996) considera que o conceito de professor reflexivo vai além da sua ação docente: “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (ALARCÃO, 1996, p. 177). Em relação ao aluno, ela defende que o seu objeto de reflexão centra-se nos processos e atitudes durante a sua aprendizagem. O pensamento reflexivo, segundo a educadora, é uma capacidade que não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se através do empenho e da busca de convicções favoráveis para o seu desabrochar. Dewey (1971) partia do princípio de que o ideal da educação é a capacidade de domínio de si mesmo. Nesse sentido, Alarcão integrou dois princípios de formação: 1 – conhece a tua profissão; 2 – conhece-te a ti mesmo como professor. Devido ao caráter heurístico da reflexão, esses princípios foram enunciados por ela da seguinte forma: “descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor” (ALARCÃO, 1997, p.181).

Na direção de fundamentar as situações em que se deram os processos de reflexão dos participantes durante a aprendizagem da obra, encontrei apoio no sociólogo suíço, Philippe Perrenoud (2002), estudioso da prática reflexiva e saberes docentes. O aprofundamento dessas temáticas foi oportuno para compreender as interações entre professor e aluno ocorridas a partir das observações e reflexões das práticas.

³ Isabel Alarcão, doutora em Educação e membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro, em Portugal.

Com a finalidade de refletir e compreender a dinâmica musical e pianística das aulas individuais, os dados extraídos foram analisados segundo as categorias propostas nos Guias de Execução estabelecidas pelo psicólogo Dr. Roger Chaffin (Chaffin, Imreh, Chawford, 2002). A escuta realizada por um professor de piano buscando contribuir com o processo de crescimento do aluno é extraordinariamente complexo. Os Guias de Execução permitem categorizar os vários aspectos tratados durante a aula e, sobretudo, viabilizam uma maneira de interrelacioná-los sem perda do conteúdo musical. Ainda que Chaffin (2002) tenha desenvolvido um protocolo de análise de execução ao examinar os processos de estudo e de memorização de instrumentistas, os Guias tem sido empregados não só para memorização mas também para organização de estudo deliberado, ou como neste caso, para organização das ideias geradas durante a aula. Chaffin e seus colaboradores desenvolveram quatro tipos de guias de execução que têm relação com aspectos musicais específicos:

1. **guias básicos (GEb)** – aspectos da técnica e da fisicalidade da performance que precisam ser planejados para o bom desempenho musical, tais como o emprego do dedilhado, notas repetidas, passagens mais complexas, saltos e outros aspectos mecânicos
2. **guias estruturais (GEe)** – geralmente indicados de acordo com decisões pessoais sobre a estrutura formal que divide a peça em sessões temáticas ou subseções, bem como o entendimento das repetições dos temas ou motivos musicais
3. **guias interpretativos (GEi)** – relacionam-se com aspectos ligados à condução do fraseado, variações de tempo, dinâmica, pedal, agógica, articulação
4. **guias expressivos (GEex)** – representam sentimentos ou imagens do intérprete a serem transmitidos

Assim como já apresentado em outros trabalhos de mestrado e doutorado (Schmitz, 2010; Martinez Aquino, 2011; Gerber, 2012; Silvano, 2016; Silva, 2017), bem como em artigos (Gerber, 2013; Gerling, 2013; Martinez Aquino, 2014), neste aplico o conceito dos guias de execução de forma semelhante ao que Chaffin e Imreh (2002) utilizaram, com o propósito de fazer um levantamento dos aspectos

musicais trabalhados nas aulas ministradas aos participantes desta pesquisa, relacionando-os aos guias de execução. Adianto que a aplicação dos guias como ferramenta de análise das aulas ministradas possibilitou uma visão dos aspectos mais trabalhados e mais valorizados, como, entre outros, a relação entre imagem projetada e som obtido.

Na intenção de descrever e analisar o processo reflexivo na aprendizagem dos participantes, foi oportuno, em alguns momentos do trabalho, apresentar considerações de autores que sustentam a importância da ação corporal na prática musical. O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1971) contribuiu para a conscientização da vivência das experiências através do corpo. Na obra *Fenomenologia da Percepção*, considerou o corpo um ancoradouro do mundo e afirmou: “Compreender é sentir o acordo entre o que visamos e o que é dado, entre a intenção e a efetuação [...] o corpo é o próprio movimento de expressão, o que projeta para além as significações dando-lhes um lugar, o que faz com que existam como coisas sob nossas mãos e sob nossos olhos” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 156-157). Nessa perspectiva, a pianista norte-americana Alexandra Pierce (2007) defende o uso consciente corporal do intérprete conectado à realização sonora. Pierce parte do princípio de que a música carrega significado expressivo, que pode ser manifestado pelo corpo (sem instrumento), e que posteriormente é traduzido para o instrumento. A autora ainda destaca o benefício do movimento para a música: o movimento refina a escuta, que por sua vez altera a qualidade do movimento, fazendo com que ele se torne como música, tendo fluência, coerência e forma.

METODOLOGIA

2 METODOLOGIA

A prática, o exercício, contribuem para a aquisição da capacidade, mas não sob a forma de repetidos atos mecânicos sem sentido, e sim como prática da arte.

(John Dewey)

A prática só irá contribuir para a aquisição da capacidade se o indivíduo aperfeiçoa uma nova visão ao seu processo de fazer. Ao contrário, sua ação será mecânica e culminando na repetição de velhos modelos que são seguidos sem que haja uma reflexão mais profunda sobre cada processo desencadeado. O trabalho artístico consiste em conseguir construir uma experiência que esteja ligada à percepção e que consiga se mover junto com as mudanças constantes que ocorrem em seu desenvolvimento (DEWEY, 2010, p. 152). Durante o processo de estudo de uma obra musical, não podemos esquecer que cada etapa antecipa a próxima que está por vir e que, se desconsiderarmos a reflexão e os sentidos de cada decisão no fazer musical, o processo estará sendo automaticamente mecânico. A partir dessa reflexão, os métodos que desenvolvi, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, quais sejam, a investigação do estudo de três estudantes de piano durante a aprendizagem/reaprendizagem dos *Dois momentos nordestinos* (1981) do compositor Calimério Soares, bem como a ação do professor, foram direcionados não só para um planejamento de estratégias desencadeadoras de ações e reflexões, mas também para lidar com as questões em relação aos problemas detectados pelos alunos durante o estudo da obra, nas aulas ministradas possíveis e possíveis soluções.

Dado seu caráter qualitativo baseado nas referências dos próprios sujeitos, coube à pesquisadora atuar no contexto da pesquisa para interpretar o significado dos relatos e ações dos estudantes e não apenas descrever situações e comportamentos. Nesse sentido, Zanelli (2002) acrescenta que “[...] o principal objetivo da pesquisa qualitativa é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem seus mundos”. O autor complementa sobre “[...] a necessidade de prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados e no quanto eles estão dispostos ou confiantes em partilhar suas percepções” (ZANELLI, 2002, p. 83).

Pela característica de imersão e atuação da pesquisadora no contexto e circunstâncias da pesquisa, a importância dos sujeitos envolvidos na prática e a busca de resultados do trabalho conjunto entre pesquisador e pesquisados, adotei como estratégia os pressupostos da pesquisa-ação.

A origem da pesquisa-ação é frequentemente associada a Kurt Lewin, que fez uso dessa expressão nos anos 1940, concebendo-a como uma prática sempre seguida de reflexão autocrítica. Em síntese ele dizia: “ni acción sin investigation ni investigation sin acción” (SERRANO, 1990, p. 35).

Porém, segundo Tripp (2005), esse termo havia sido utilizado por John Collier antes da Segunda Guerra. Para Tripp, “[...] é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou por onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (TRIPP, 2005, p. 445).

Para Tripp, a reflexão está presente em todo o processo da pesquisa-ação:

O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu (TRIPP, 2005, p. 454).

O autor ainda complementa que esta modalidade refere-se a:

[...] qualquer processo que siga um ciclo no qual aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da prática, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 466-467).

Para Franco (2005), a pesquisa-ação, por se tratar de uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, possui um caráter pedagógico. Em se tratando da educação, o caráter pedagógico é reforçado:

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro do exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 489).

De acordo com Thiollent (1996), a pesquisa-ação caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e sujeitos na situação investigada, da qual resultam a priorização dos problemas e possíveis soluções adotadas através de uma ação prática. No desenrolar desse processo é importante o acompanhamento de todas as ações dos sujeitos envolvidos. Durante a fase de definição da pesquisa-ação, o autor considera fundamental a escuta e a capacidade de elucidação por parte do pesquisador em relação aos sujeitos ou grupos pesquisados, oportunizando-lhes compreender, interpretar, analisar, obtendo uma síntese do material proveniente da investigação.

Para Dionne (2007), uma pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que pode ser implementada quando existe uma situação problema que necessita da participação coletiva de atores para promover uma mudança social, necessitando proximidade e possibilidades de trocas entre as partes envolvidas no processo. A autora complementa:

[...] a pesquisa-ação é antes de tudo um modo de investigação coletiva de mudança social. É realizada junto a grupos reais e é centrada em uma situação concreta, que se constitui problema. Sua duração é a de um projeto de investigação. Persegue dois objetivos concomitantes: modificar uma dada situação e adquirir novos conhecimentos. Pressupõe vínculos estreitos entre os pesquisadores e atores. Fortalece o relacionamento entre teoria e prática. Permite gerar conhecimentos novos e originais (DIONNE, 2007, p. 77).

Sendo assim, a cumplicidade, interação e diálogo entre os sujeitos e as várias interferências do professor foram essenciais para construir um espaço de aprendizagem, estimulando a reflexão e cooperação e, por conseguinte, gerando novos saberes.

2.1 Os participantes

Tendo em vista que a pesquisa-ação fomenta proximidade e trocas entre as partes envolvidas, bem como possibilidades de contínua interação, surgiu a ideia de trabalhar com três alunos que integraram minha classe de graduação em piano na Universidade Federal de Uberlândia. No período em que orientei esses alunos, nossos diálogos foram extremamente ricos, resultando em confiança mútua das partes envolvidas. O comprometimento e entusiasmo construíram vínculos afetivos

significativos no nosso ambiente de ensino/aprendizagem e se tornaram fatores decisivos na escolha dos participantes desta pesquisa. Felizmente, todos os três escolhidos se mostraram dispostos e motivados para colaborar com a investigação. A primeira participante cursou a minha classe de piano durante dois semestres, a segunda, cinco semestres e o terceiro desde o início da graduação até a finalização do curso⁴ (Figura 1). Para preservar a identidade dos participantes, eles próprios escolheram nomes fictícios.

Figura 1 - Participantes



Fonte: da autora (2019).

Durante o processo de escolha dos estudantes, já era do meu conhecimento que Sofia havia executado os *Dois Momentos Nordestinos* no seu recital de formatura no Curso de Licenciatura em Música. Portanto, considerei relevante analisar o seu processo de reaprendizagem da obra, supondo que a retomada do estudo poderia trazer possibilidades de reelaboração de ideias e uma nova maneira de construir os sentidos na performance musical. Os demais participantes, Aline e Tony, não tiveram contato prévio com a obra escolhida, mas aceitaram meu convite de bom grado.

2.2 *Dois Momentos Nordestinos* de Calimério Soares

Os *Dois Momentos Nordestinos* de Calimério Soares foram compostos em 1981 e sua escolha se deve à sua linguagem ao mesmo tempo acessível e contemporânea quanto às demandas pianísticas. Por ser relativamente curta, julguei que seria um fator motivador de estudo, considerando a carga de trabalho exigida

⁴ No momento da coleta, Aline não havia realizado seu recital de formatura, vindo a ocorrer 11 meses após a primeira coleta (novembro de 2017); Sofia realizou cinco meses depois da primeira coleta, (julho de 2016); Tony, três anos antes da primeira coleta (dezembro de 2013).

aos alunos no curso de graduação de piano da Universidade. Além de ser uma obra inspiradora, ela estava de acordo com as capacidades técnicas e musicais dos três participantes.

2.3 Delineamento da Coleta de dados

Realizada a escolha da obra e dos participantes, direcionei a coleta de dados e as técnicas de investigação para abranger as entrevistas semiestruturadas, observações e transcrições dos relatos de estudo, aula ministrada pela pesquisadora aos participantes e gravações das performances.

O delineamento da coleta compreendeu cinco etapas, cujos procedimentos encontram-se especificados em ordem cronológica. As etapas foram realizadas individualmente com cada participante (Figura 2):

Figura 2 – Delineamento da Coleta de Dados



Fonte: da autora (2019)

As etapas anteriormente delineadas desenvolveram-se como na descrição a seguir:

2.3.1 Coleta 1 - Entrevista semiestruturada

Essa etapa abrangeu o depoimento de três estudantes de piano do curso de música da Universidade Federal de Uberlândia sobre suas trajetórias antes e após a entrada à universidade, experiências acadêmicas e extra-acadêmicas bem como suas práticas de estudo. A entrevista semi-estruturada⁵ foi fundamental para o conhecimento da trajetória dos estudantes e para analisar de que forma elaboravam e refletiam sobre este processo. (Apêndice 2, p. 195). Acredito que o relato de experiências pode contribuir para a reformulação de ideias, levando-me a compreender o que faço, como eu faço e para que eu faço. Para a avaliação desses dados recolhidos foram realizadas reflexões em forma de diálogo com os suportes teóricos voltados para a prática reflexiva. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora⁶.

Por se tratar de alunos que fizeram parte da minha turma de piano na universidade, desde a primeira etapa da coleta percebi muito entusiasmo e alegria pela possibilidade concreta do nosso reencontro. Foram alunos que apostaram e acreditaram no trabalho proposto durante o período em que estivemos juntos no curso. As palavras-chave do nosso relacionamento foram confiança e parceria. Portanto, quando solicitei a colaboração deles na minha pesquisa, a resposta positiva veio de marcamos o nosso primeiro encontro no dia 21 de dezembro de 2016 na Biblioteca da Universidade – local tranquilo e propício para essa atividade. As entrevistas foram registradas em áudio e depois transcritas na íntegra. Durante cada entrevista pude notar total desprendimento no momento em que eles relatavam peculiaridades de suas vidas. Na ocasião, senti que essa aproximação afetiva com os alunos e já presente desde a época do curso de graduação (2009 a 2015), poderia se constituir em um diferencial positivo no andamento de minha pesquisa. Portanto, meu entusiasmo era evidente.

⁵ A entrevista semiestruturada constitui-se de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas para um maior esclarecimento (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188).

⁶ A transcrição das entrevistas, relatos de estudo e da análise, gravações (G1, G2, G3), aulas ministradas e depoimentos finais dos participantes encontram-se devidamente armazenados em um caderno de dados sob a responsabilidade da pesquisadora.

2.3.2 Coleta 2 - Relato de estudo, Gravação da obra (G1), Entrega da análise musical elaborada pela pesquisadora

Após três meses, ocorreu o segundo encontro no Laboratório de Piano da Universidade Federal de Uberlândia e, nessa ocasião, os participantes relataram seus processos de estudo, revelando seus posicionamentos, dificuldades e escolhas interpretativas. Os relatos de estudo, registrados em vídeo pela pesquisadora, tiveram como principal finalidade observar a perspectiva de reflexão dos participantes frente aos procedimentos adotados durante o estudo da obra “*Dois Momentos Nordestinos*” de Calimério Soares. Os relatos foram no entendimento de como aprenderam, construíram e conceberam suas ideias diante do desafio aprendizagem/reaprendizagem da obra. Logo em seguida, foi realizada uma gravação da execução da obra escolhida. Cada um, por sua vez, teve a oportunidade de gravar três vezes e logo em seguida escolher a performance que mais lhe agradou. Os registros em vídeo das gravações também exerceram um papel relevante na análise posterior do processo de aprendizagem dos participantes e como preparação para a futura aula que seria ministrada na etapa seguinte.

Logo após a gravação, os participantes receberam uma análise da obra selecionada “*Dois Momentos Nordestinos*” proposta pela pesquisadora (Apêndice 3, p.196). Como anteriormente explicitado, o foco dessa etapa voltou-se para averiguar a contribuição da análise no processo de compreensão da obra, bem como seu efeito na sua execução. Nessa análise estrutural e narrativa, sugeri imagens criadas a partir da minha interpretação e compreensão das frases, principalmente no movimento “*Lamento*”, que apresenta uma notação diferenciada da tradicional pelo fato de mesclar a escrita convencional a outros recursos acústicos. No momento em que esse material foi oferecido aos participantes, optei por não entrar em pormenores sobre o desenvolvimento das minhas ideias, com o propósito de observar se haveria impacto ou não da análise, tanto na gravação quanto no relato da análise deles.

2.3.3 Coleta 3 - Relato da análise, Gravação da obra (G2) e Aula de piano

O terceiro encontro ocorreu após três meses e os participantes puderam relatar o grau de impacto da análise, bem como realizar a segunda gravação da obra (G2). Como já mencionado, os relatos da análise, gravação da obra e aula de piano foram registrados em vídeo. O relato dos efeitos da análise em relação à aprendizagem e performance dos *Dois Momentos* me permitiu refletir em que medida houve um avanço na construção do pensamento reflexivo na vivência de cada um deles.

Assim, após esse relato, os participantes receberam uma aula individual de piano ministrada pela pesquisadora e registrada em vídeo, com duração entre 1h e 1h e 40 minutos. O momento da aula prática foi desafiador e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de refletir sobre minha interação com os estudantes, minha capacidade de auxiliar nas situações problemáticas e a adequação do conteúdo de acordo com suas vivências. Procurei adotar um modo diferenciado de caracterizar os aspectos musicais através da entonação da minha voz, gesticulações sempre sintonizados à representação de minhas percepções imagéticas na construção da sonoridade.

Nas aulas foram trabalhadas questões interpretativas relacionadas às imagens musicais dos gestos e sonoridades, aspectos da dinâmica, articulações, sugestões de movimentos para facilitar passagens mecanicamente mais complexas e foram discutidos aspectos da estruturação musical segundo a necessidade de cada um deles. Os dados extraídos das aulas foram analisados segundo as categorias propostas nos Guias de Execução (GEs) por Chaffin (2002) com o intuito de observar por exemplo, como os guias básicos (GEb) previam decisões interpretativas (GEi) ou expressivas (GEex). Esse olhar auxiliou-me a direcionar a reflexão para observar a complexidade e riqueza na comunicação de instruções ao relacionar muitas vezes três tipos de GEs. Através da associação entre os GEs e os aspectos musicais trabalhados com cada participante, percebi como esses elementos correlacionados contribuíam para garantir fluência, dinamismo e interesse nas aulas.

Num segundo momento foram realizadas reflexões sobre as aulas ministradas sob o olhar de Schön (2000), Duke & Simmons (2006) e Creech & Papageorgi (2014). Através dos processos descritos por Schön (2000) durante

instruções de aprendizagens em master classes em execução musical, o professor trabalha com um estudante avançado que preparou uma peça do repertório de seu instrumento. Ele procura transmitir questões da compreensão e comunicação da peça, ampliando suas visões à outras obras do repertório. Esses modelos de instruções descritos por Schön (2000) foram utilizados para me auxiliar no sentido de descrever e analisar minha atuação durante as aulas que ministrei aos participantes, fundamentadas na reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

Os quadros descritos por Duke & Simmons (2006) descrevem atitudes de três professores renomados identificando precisamente o que eles fazem para provocar mudanças positivas em seus alunos. Dessa forma, os três quadros: 1) Expectativas 2) Implementando mudanças e 3) Transmissão de informações foram utilizados como o intuito comparativo com as aulas que ministrei durante a coleta de dados. Dessa forma, procurei dar com detalhes os processos de instruções e informações prescritivas em torno da performance dos estudantes.

Da mesma forma, os quadros descritos por Creech & Papageorge (2014), baseados em pesquisas com músicos do IMP (Investigation Musical Performance Research) foram representados em quatro categorias para descrever qualidades do professor: 1) Pessoais 2) Sociais 3) Ensino 4) Musicais. Essas características serviram de material comparativo com as aulas que ministrei aos participantes dessa pesquisa com o objetivo de reflexão das minhas atitudes, comportamentos e reações durante o processo.

2.3.4 Coleta 4 - Gravação final da obra (G3)

Os participantes retomaram o estudo da obra seguindo as instruções recebidas durante a aula individual e, depois de quatro semanas, realizaram uma gravação final (G3) na Sala Camargo Guarnieri⁷, sem a presença da pesquisadora. Cada um dos participantes, caso desejasse, tinha acesso à sua própria aula, através do vídeo gravado. Ao observar e procurar descrever as peculiaridades de cada performance durante as observações dos vídeos, busquei compreender a maneira pela qual cada um deles expressou suas ideias musicais após terem percorrido

⁷ Anfiteatro, localizado no Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, piano Yamaha G5. As gravações (G1 e G2) foram realizadas no Piano Yamaha C7, localizado na Sala 09. A câmera SONY DCR-SR68 foi utilizada nas três gravações (G1 G2 G3).

caminhos de aprendizagem paralelos ainda que individualizados. A fim de observar o processo evolutivo musical de cada participante durante as três gravações (G1, G2 e G3), apresentei uma categorização em cores registradas nas partituras de cada um deles relacionados aos GEs de Chaffin (2000), ou seja, aspectos de ritmo, dinâmica e andamento que foram se modificando ao longo dos registros. As cores ficaram estabelecidas da seguinte forma:

- azul G1
- verde G2
- laranja G3

*todo sinal X marcado nas pausas e gestos tônicos indicava que o participante deixou de executá-los.

2.3.5 Coleta 5 - Depoimento escrito dos participantes

A última etapa consistiu de depoimentos escritos sobre os processos de aprendizagem, descrições de estratégias utilizadas, grau de impacto da análise na aprendizagem e/ou retomada da aprendizagem, grau de satisfação com o resultado obtido. Em seguida, selecionei algumas falas finais dos sujeitos da pesquisa procurando interligá-las às ideias que eu elaborei segundo as proposições de Dewey em relação ao pensamento reflexivo. Esse processo resultou num quadro que mostrou de um lado os depoimentos e do outro a síntese relacionada ao pensamento de Dewey.

ANÁLISE DE DADOS – RESULTADOS E REFLEXÕES

3 ANÁLISE DE DADOS – RESULTADOS E REFLEXÕES

Nada se objeta a que as informações sejam expressas por palavras; a comunicação opera-se necessariamente por meio das palavras. Mas se o conteúdo comunicado não estiver incorporado à experiência existente de quem aprende, a comunicação converte-se em simples palavras, isto é, em puros estímulos sensoriais, desprovidos de significação.

(John Dewey)

A comunicação opera-se por meio oral, escrito e corporal (gestos, olhares). Acredito que desde a atividade mais simples até a mais complexa, quando elaboradas conscientemente pelo professor sem desconsiderar a experiência do aluno, propicia um entendimento das mudanças ocasionadas em seu desenvolvimento. Eis a relevância do diálogo que, na concepção deweyana, não se resume à troca ocasional de palavras. Para que ocorra a comunicação genuína e, para que esta se converta em ação, o professor precisa estar incorporado à experiência do seu aluno. Este compartilhamento é, acima de tudo, necessário para que o professor compreenda o universo particular de cada aluno, perceba as diferenças entre cada um deles bem como os tempos distintos de amadurecimento.

A partir dessas concepções, foi possível construir uma metodologia baseada nas experiências, olhares e necessidades dos participantes. Ao proceder à análise de dados e ao discutir os resultados, foram apresentadas reflexões dos processos desencadeados na interação entre cada estudante e a pesquisadora como é da natureza da pesquisa-ação.

3.1 Coleta 1 - Entrevista semiestruturada

Como anteriormente explicitado, durante o primeiro encontro cada participante discorreu sobre sua trajetória individual. A seguir, apresento um resumo das transcrições sobre a trajetória e a prática de estudo de cada participante, assim como minhas reflexões acerca de cada processo.

3.1.1 A Trajetória de Aline⁸

Natural do interior de Minas Gerais, Aline iniciou seu contato com o órgão eletrônico nos cultos que frequentava na sua igreja. Seu interesse pela música cresceu e por volta dos nove anos de idade iniciou os estudos de piano, incentivada pela sua mãe. Seu estudo foi interrompido pela mudança inesperada da sua professora, retomando-o somente aos 17 anos, com o propósito de se preparar para o vestibular. Frequentou durante pouco mais de um ano a escola de música da sua cidade, contando somente com a bagagem musical dos seus primeiros anos de estudos.

Sobre o período de preparação para o vestibular ao Curso de Licenciatura em piano na Universidade Federal de Uberlândia, ela relata:

Se eu soubesse o tanto que o piano exige, eu teria me preparado mais ou esperado mais para entrar na universidade. Depois que eu entrei no curso eu vi que não estava preparada. Eu vi que precisava de mais tempo, que devia ter começado a estudar mais cedo (EA, p. 2).

Apesar de reconhecer o seu despreparo para entrar no curso, Aline ressalta alguns pontos positivos no início da sua trajetória:

As *Invenções* de Bach... eu não conhecia nada desse mundo erudito, não tinha noção nenhuma. Então, quando eu entrei, começou a abrir um pouquinho da porta... comecei a ver o que era a literatura do instrumento, o repertório. Aí eu fiz Czerny, Bach, e algumas coisas do Schumann. Fiz uma *Sonatina*... então isso começou a abrir caminhos (EA, p. 2).

Sobre a disciplina Introdução ao Instrumento, Aline comentou que dividiu a aula com mais dois colegas, vivenciando questões totalmente novas durante esse processo:

Nós fizemos essa aula de técnica em conjunto. Então o professor falou questões do corpo, da articulação. E tudo isso foi um mundo muito novo pra mim. Eu ficava assim maravilhada e ao mesmo tempo um pouco assustada, porque era algo que eu nunca tinha visto... eu não sabia como fazia isso (EA, p.2).

⁸ No momento da coleta de dados, Aline havia concluído sete semestres letivos, dos quais seis de piano na Universidade Federal de Uberlândia.

Aline estudou também nesse período uma *Invenção* de Bach, uma peça do *Álbum para a Juventude de Tchaikovsky*, uma *Cirandinha* de Villa-Lobos e um estudo de Burgmuller. A confiança no seu professor foi essencial no processo de Aline:

Acho que, com a experiência do professor, com meu empenho e vendo os colegas tocar, eu fui entendendo esse processo e fui tentando caminhar junto com o professor. Ele pediu para gente fazer uma análise, falar sobre o que tinha no estudo de Burgmuller... então isso foi trazendo muita experiência, né? E a forma de pensar diferente também, porque eu entrei muito crua e isso foi me forçando a pensar outras coisas (EA, p.3).

Como professora acho relevante considerar que, mesmo se sentindo despreparada para iniciar a graduação, Aline soube vencer os obstáculos e dificuldades na sua trajetória. É fato que o papel do professor no seu processo foi fundamental para que ela não se sentisse desestimulada. Pelo seu relato, é possível constatar a escolha cuidadosa do professor em relação ao programa, permitindo que seu conhecimento fosse ampliado gradativamente. Dewey (1959) acreditava que o verdadeiro método pedagógico consistia primeiro em prestar atenção às habilidades, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos alunos e, em seguida, em desenvolver de forma conjunta sugestões. Isto, para o autor significa um projeto cooperativo, e não ditatorial. Aline acrescenta três fatores importantes para a sua evolução musical nessa fase, que foram o reconhecimento da experiência do professor, somado ao seu próprio empenho e à oportunidade de ouvir os colegas. As capacidades de aprendizagem e de reflexão se unem quando o aluno é convidado a juntar-se aos demais colegas numa prática compartilhada. Aline deixa isso claro quando diz: “Acho que, com a experiência do professor, com meu empenho e vendo os colegas tocar, eu fui entendendo esse processo e fui tentando caminhar junto com o professor”.

Durante o seu relato é possível visualizar que Aline se enquadra nas três atitudes apontadas por Dewey (1959) que favorecem o hábito de pensar de maneira reflexiva: “Espírito aberto – uma atitude, disposição para o novo; De todo coração – estar absolutamente interessado em determinada causa, se jogar de coração à atividade; Responsabilidade – atitude necessária para conquistar as metas”. O educador complementa: “Ser intelectualmente responsável é ter a capacidade de examinar as consequências de um passo projetado” (Dewey, 1959, p. 40).

Em vários momentos de seu relato, Aline deixa clara a presença dessas atitudes tão significativas na construção do pensamento reflexivo. Disposição e mente aberta para considerar novas ideias e quebra de paradigmas se evidenciam no seu relato: “E a forma de pensar diferente também, porque eu entrei muito crua e isso foi me forçando a pensar outras coisas”.

3.1.1.1 Sobre sua prática de estudo

Ao descrever sua prática de estudo, Aline relatou que a primeira coisa que faz é olhar a peça como um todo antes de tocar, observando para onde está caminhando, e depois faz uma leitura da obra no piano. Ela comentou:

No caso da *Sonata*, tento ler a peça toda, porque aí eu já detecto alguns lugares em que eu vou ter mais dificuldade técnica. Depois dessa leitura total eu tento fragmentar. Estudo nesse dia até onde determinei e depois noutro dia eu pego dessa parte e mais um pouco da peça. Então vou por partes. Se é alguma obra de Bach, eu separo... não dá para juntar (EA, p. 3).

Aline considera a concentração e a percepção daquilo que está realizando no momento do estudo como uma das estratégias de aprendizagem no seu processo e enfatizou:

Quando você para pra estudar você tem que estar muito concentrado e consciente daquilo que você está fazendo, porque se não você perde uma hora do seu estudo fazendo algo mecânico, fazendo por fazer e depois volta e parece que você não resolveu o problema (EA, p. 3).

Dewey (1959) tem em mente que os pensamentos são concentrados, não por serem mantidos em quietação e imobilidade, mas por serem movidos para um objeto. “Concentração não quer dizer fixidez. Significa variedade e mudança de ideias, combinada num movimento uno e constante para uma conclusão” (DEWEY, 1950, p. 55).

Ao relatar a sua prática de estudo, Aline mostrou a sua capacidade de planejamento, que se inicia com a leitura da obra fora do teclado, seguida da leitura no instrumento a fim de detectar os trechos mais difíceis tecnicamente (EA, p. 4). Percebem-se, portanto, pontos determinados durante suas tarefas diárias. Nesse sentido, Dewey estabeleceu alguns valores inseridos no pensamento reflexivo:

O pensamento reflexivo nos torna capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente (DEWEY, 1959, p. 26).

Ela conclui dizendo que tem procurado evitar um tempo muito longo numa determinada peça e detectar as dificuldades com o objetivo de solucioná-las. E acrescenta:

Eu consegui resolver pelo menos essa parte da minha peça. Então, pequenas sessões da peça e um estudo concentrado. Se não tem concentração, faz outra coisa, porque, se eu for tocar essa peça novamente, eu não vou ter subido nenhum degrau (EA, p. 5).

Quando Aline diz “subir um degrau”, está implícita, a meu ver, a sua necessidade de aproveitar o tempo com qualidade, resultando, a cada retomada do estudo, na resignificação de suas percepções.

3.1.2 A Trajetória de Sofia⁹

Nascida no interior do estado de Minas Gerais, por volta dos 10 anos de idade Sofia começou a ter aulas particulares de teclado com um professor cego. Ela aprendia de ouvido repetindo o que ele tocava. Ela diz que sempre foi muito ávida por música: “Tudo que era música eu me interessava, tudo eu queria absorver, tanto em relação aos outros instrumentos quanto à música no geral, a música que você aprecia, que você escuta e que quer conhecer”.

Aos 15 anos, formou-se na única escola de teclado da sua cidade, sentindo o desejo de estudar fora. Ela relatou que foi um processo complexo sair do teclado e aprender o piano num curto espaço de tempo. Ingressou aos 16 anos de idade no Curso de Licenciatura em piano na Universidade Federal de Uberlândia, mas se considerou despreparada para enfrentar o curso: “Bom, eu acho que a minha formação prévia à Universidade teve muitos buracos... muitos mesmo. Porque eu queria música, música, música, mas eu não sabia a realidade do curso, o que eu ia encontrar” (ES, p. 6).

⁹ No momento da coleta de dados, Sofia ainda iria cursar um semestre antes de realizar o seu último recital de graduação.

No início de sua formação universitária, relatou que sentiu muitas dificuldades, pois considerava todos da turma melhores que ela:

Todo mundo sabia muito e falavam das coisas como se fossem naturais... assim... dos compositores, dos períodos e das características. Eu pensava: meu Deus, eu não faço ideia do que tá acontecendo... eu não vou conseguir me virar aqui... nunca! Porque eu entrei pelo piano e, apesar das outras matérias estarem me aterrorizando muito, eu pensei... se o piano não está indo, o que eu vou fazer aqui? Não sei, foi muito difícil. Aí foi quando eu cheguei até o professor de piano desesperada e eu realmente não sei se eu teria ficado. (ES, p. 7).

Segundo Sofia, o apoio do professor de piano, a consulta a livros de história da música, a escolha adequada do repertório e muita dedicação ao instrumento foram fundamentais para sua permanência no curso.

Ao longo de sua formação universitária, participou de festivais de música: “os primeiros foram choques de realidade, assim como foi o choque quando eu entrei no curso. Mas tudo serviu para um crescimento ímpar na minha vida e eu acho que foram essenciais”.

Sobre sua participação em concursos de piano, ela comentou com nostalgia:

(...) concursos... fiz concursos... nossa! Concursos... assim como festivais faz a gente crescer demais, a gente passa por um processo mais intenso de estudos, de foco, de concentração, até que chega aquele momento. Eu acho que todo pianista tinha que passar por esses momentos. Isso foi muito bom para mim... tocar...” (ES, p. 7).

Tive a oportunidade de observar que as experiências de prática musical na sua formação prévia à Universidade desencadearam uma série de dificuldades no processo de ingresso ao curso superior de música. Sofia passou por um período de insegurança, fragilidade diante dos colegas, perplexidade diante das dificuldades, não só no piano como em outras disciplinas. Como ela considerava em primeiro plano a sua satisfação no piano, tudo se tornou complexo e aterrorizador.

Segundo Dewey (1959), o pensar reflexivo parte de um estado de dúvida, perplexidade, hesitação. Todas as situações apresentadas por Sofia apontam um verdadeiro problema em questão. No conflito, nessa bifurcação de caminhos, ela parte para a figura do professor de piano. Tendo tomado consciência da necessidade do apoio e direcionamento, foi em busca desse objetivo. Felizmente, ela recebeu a acolhida de que tanto necessitava e procedimentos, desde a escolha

adequada do programa a leituras de apoio, somadas à sua dedicação, determinaram a permanência no curso. Dewey (1959) já dizia que: “A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (DEWEY, 1950, p. 24).

Sua determinação e dedicação foram essenciais no prosseguimento da sua trajetória. A importância das atitudes que, segundo Dewey (1959), desenvolvem o pensamento reflexivo, é um desejo, uma disposição pessoal que nos move e aperfeiçoa nossa maneira de pensar. Admirável foi a capacidade que Sofia teve de transformar as dificuldades em oportunidades de crescimento e conhecimento. Ao relatar sua experiência em festivais de música, ela disse de forma genuína: “Os primeiros foram choques de realidade, assim como foi o choque quando eu entrei no curso. Mas tudo serviu para um crescimento ímpar na minha vida e eu acho que foram essenciais”. Ao reconhecer e recordar com alegria a importância dos concursos de piano, percebe-se por trás desse processo o papel estimulador do professor. Nesse sentido, Dewey (1959) reforça:

O professor que desperta tal entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter [...] quando alguém está absorvido, o assunto o transporta (DEWEY, 1959, p. 40).

3.1.2.1 *Sobre sua prática de estudo*

Sofia considerava-se muito disciplinada e anotava frequentemente todos os horários livres e o que precisava estudar:

Se não dá para estudar tudo no dia, eu vou colocando durante a semana. Eu chamaria de um cronograma. Depois eu separo por dificuldades. Aí, quando eu vou estudar a obra, eu já vou direto naqueles trechos que não estão saindo, depois passo tudo direto. Eu estudo sempre 50 minutos e descanso 10. Descanso mesmo! Fecho os olhos e fico quietinha. Quando tenho um tempo menor não tem como fazer esse intervalo. Esse é o meu processo (ES, p.8).

Alguns procedimentos de estudo, como o uso do metrônomo e maneiras de estudar os reflexos, foram assim relatados por ela:

Ah, metrônomo! Depois de dividir tudo e de pensar no tempo, em quanto tempo eu quero ler, fazer o meu cronograma... o uso do metrônomo. Às vezes para um trecho sair mais rápido eu apago a luz, toco de memória. Eu apago a luz para não ver e me concentrar mais nos toques. Quando tem saltos não dá tempo de ficar olhando... então eu apago a luz. Às vezes dá certo, às vezes não... é engraçado. Estudo bastante reflexo, que é a questão do salto. Trechos, por exemplo, a três vezes, eu estudo uma voz, a outra voz, depois junto duas, as outras duas. Aí coloco bem lento no metrônomo e depois vou aumentando até chegar ao ponto que eu não aguento mais. Aí falo: não vai passar daqui. Então deixo para amanhã. Aí no outro dia eu faço o mesmo processo e consigo um pouco mais. Acho que é isso! (ES, p. 9).

Observando o relato de Sofia, percebe-se a sua preocupação quanto aos procedimentos de estudo, que vão desde a montagem de um cronograma, organizando as prioridades de acordo com as dificuldades encontradas, até o equilíbrio entre as horas de estudo e descanso. Além disso, o metrônomo serviu como parâmetro andamento para avaliar o máximo de velocidade que ela conseguia alcançar no estudo. A forma como encarou sua prática de estudo revelou uma sucessão ordenada de ideias. Esse procedimento reporta ao pensamento de Dewey (1959), quando ele afirma que: “Temos pensamento reflexivo quando a sucessão de ideias é tão controlada que se torna uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das ideias precedentes” (DEWEY, 1950, p. 55).

Sofia adotou uma forma particular de perceber mais sensorialmente seus gestos, apagando as luzes do ambiente de estudo. Esse procedimento também foi utilizado para trabalhar saltos em geral. Em relação a esse último aspecto, ela não se sentiu segura quanto aos resultados positivos e comentou: “Às vezes dá certo, às vezes não... é engraçado”. Essa dúvida de Sofia me fez conectar com a relação que Dewey cria entre o pensamento reflexivo e nossas crenças. De acordo com esse aspecto, o educador afirma que “[...] o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1959, p. 18). Nesse ponto de vista, Sofia parece ter uma crença, mas não se sente suficientemente segura para afirmar com convicção a sua ideia.

3.1.3 A Trajetória de Tony¹⁰

Tony, natural de Uberlândia, iniciou seus estudos de piano aos dez anos de idade, dividindo-se entre aulas particulares e as oferecidas no Conservatório. Quando ingressou no Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, considerou-se preparado:

Naquela época eu acho que sim, hoje eu acho que não. Se eu entrasse hoje, nossa! Seria outro curso, totalmente diferente, muito melhor, nossa! Eu sairia outro, dá até vontade, só que não dá tempo. Eu não me preparei para entrar. Eu me preparava para os concursos de piano, eu já tinha repertório para entrar, eu não me preparei para entrar... não precisei (ET, p. 10).

Tony não sentiu uma mudança brusca ao iniciar o curso de música na universidade. Segundo ele, entre sair do Conservatório e entrar no curso não houve diferenças. Entretanto, sentiu dificuldades em relação ao nível do programa, pois, como ele mesmo relata: “Foi um ano que não fiz nada, nada, nada, nada. Eu não consegui terminar nenhuma obra”. Em seguida, devido à sua entrada no exército, ficou um ano afastado da universidade. Tony confessou que sentiu que o curso começou verdadeiramente após esse retorno. Ele relata que realizou muitas atividades estimulantes: “Tantas atividades! Concursos de piano, música de câmara, recitais na Universidade e fora dela e masterclasses”.

Por esses relatos, percebi que Tony não sentiu de imediato uma mudança brusca na passagem do Conservatório para o curso superior. Sua bagagem musical bem-sucedida em concursos de piano garantiu-lhe a preparação de um repertório prévio, facilitando o seu ingresso. Porém, no seu primeiro ano na universidade, começou a sentir dificuldades na aprendizagem do programa, devido à complexidade das obras que lhe foram impostas. Ele revela sua frustração por não conseguir finalizar o estudo proposto.

Como professora, observo que, mesmo com suas experiências passadas, ainda que significativas quanto aos seus conhecimentos musicais, o repertório inadequado fez com que Tony deixasse de concluir o estudo de várias obras. Isso parece ter-lhe provocado um sentimento de frustração e uma sensação desconfortável de tarefa não concluída. Esse processo relatado nos faz lembrar da

¹⁰ Tony finalizou o Curso de Licenciatura em Música/Piano, no ano de 2013.

responsabilidade do educador. Segundo Dewey (1971): “Recai sobre eles a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro” (DEWEY, 1971, p. 44).

3.1.3.1 *Sobre sua prática de estudo*

Tony revelou que durante o curso dedicou-se com afinco aos estudos de piano: “Eu estudei bastante, mas muito mesmo, muito, muito, acho que até desnecessário... e às vezes até sem saber o que eu estava estudando, só repetindo. E às vezes nem precisava daquilo tudo”.

Entretanto, em relação ao seu processo de aprendizagem atual, ele considera:

Hoje... hoje eu melhorei muito a leitura... muito, muito, muito. A primeira vista eu pego a peça e já tá quase pronta, né? Falta pouca coisa para estudar. A leitura já ajuda muito e fica faltando pouquinha coisa... técnica e interpretação. Eu precisei pegar a *Sonata* de Brahms que toquei na minha formatura para estudar, então foi só lembrar a técnica. A leitura estava toda, a memória estava toda, a interpretação ia voltando aos pouquinhos... a gente vai lembrando. Aí tinha uma partitura toda rabiscada que ajuda [risos] (ET, p.11).

Assim, complementou alguns desses aspectos anteriormente enunciados:

Porque eu consigo resolver mais rápido. Vou tentar explicar: se eu não dei conta de tocar o que precisava ser tocado na leitura à primeira vista, eu só volto para resolver o que eu não consegui resolver e pronto! Eu estudo pensando no objetivo e não no tempo: agora é no objetivo. Pensar só no tempo, você perde muito fazendo coisas que não precisa... você podia resolver em dez minutos e passa lá uma hora repetindo tudo ao invés de ir só ao ponto (ET, p. 11).

Depois de sua formatura, ele procurou expandir seus conhecimentos a outras áreas musicais:

Agora eu tenho estudado com muita frequência com outros objetivos, não os mesmos da faculdade. Hoje eu penso muito mais em aprender as coisas que eu não aprendi na faculdade. Por exemplo: música popular, harmonia, improvisação e tirar música de ouvido (ET, p.11).

Com a mudança de objetivos na sua trajetória, ele complementou:

Agora eu mudei meus objetivos e não são mais as mesmas estratégias. Hoje eu ouço muito... muito, muito... e isso é uma estratégia de estudo. Eu ouço muito, mais que antigamente. E ouço não ouvindo por curtição. Ouço ouvindo tudo mesmo e tentando tocar junto. É... hoje eu não perco tempo mais à toa, até porque eu não tenho tempo a perder. Então eu vou direto aos problemas que tenho que resolver e quando eu preciso usar a partitura eu não perco muito tempo com ela não. Hoje, por incrível que pareça, mesmo sem precisar eu gravo muito. Eu gravo mais o resultado final. Antigamente eu não gravava... ficava só na lembrança (ET, p. 11).

Tony, segundo seu relato, não tem o costume de fazer anotações na partitura:

Eu não gosto de anotar nada na partitura. Não gosto de escrever nada! Eu não anoto meu dedilhado... nada, nada, é desnecessário. Hoje em dia eu consigo tocar uma vez e depois repetir o mesmo dedilhado. Uma coisa que ficou automática (ET, p.12).

Logo em seguida ele retificou dizendo:

Não preciso anotar se tiver aqueles dedilhadinhos de referência que não são em todas as notas. Se não tem, você só põe os principais e, se não der certo, você resolve os problemas práticos... você passa mais uma vez, resolveu e segue adiante (ET, p. 11).

No momento da coleta de dados, Tony era correpetidor no Conservatório de sua cidade. Com referência a esse trabalho, ele diz que foi muito importante porque parou de perder tempo com a leitura: “Tem que sair, tem que fazer na hora... é uma vez que você tem para acertar. Então vai treinando isso, treinando que isso fica bom. Tem gente que perde tempo demais com leitura”.

Mais uma vez apoio-me em Dewey (1959), que diferencia claramente entre a ação rotineira ligada aos impulsos e a ação reflexiva caracterizada por uma visão mais ampla de perceber as situações. Quando Tony relata ter gasto horas infindas no estudo do piano durante o curso, muitas vezes sem saber a razão para tanto dispêndio de tempo, percebe-se uma ação estritamente rotineira, sem um exame reflexivo da situação. Suas repetições aconteciam sem propósitos, de forma impensada. Dewey (1959) faz uma distinção entre o pensar e o pensamento reflexivo:

O pensar, chama-se, às vezes, a esse curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente, ao passo que o pensamento reflexivo não consiste em uma sucessão de coisas pensadas, mas, sobretudo, traz além da sequência uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia se engendra à seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere (DEWEY, 1959, p. 14).

Durante o seu relato, Tony comentou não ter o costume de anotar seus dedilhados, principalmente quando já vêm enunciados na partitura. Nesse sentido, ele não sentiu necessidade de fazer suas próprias escolhas. Posteriormente, Tony reconheceu que seus conhecimentos se ampliaram após finalizar os estudos na universidade, ou seja, ele procurou explorar áreas que não foram trabalhadas durante seu período acadêmico, o que lhe proporcionou uma leitura musical mais objetiva. Os problemas que surgiam durante a sua aprendizagem eram resolvidos de forma mais ágil. Nesse sentido, recordou com entusiasmo o retorno do estudo da *Sonata* de Brahms – *opus.1 n°1*, executada no seu recital de formatura, ou seja, os aspectos da memória, interpretação e leitura fluíram com muito mais destreza na retomada da obra. Nota-se, portanto, que a ampliação de suas experiências musicais fez com que ele pudesse encontrar novos significados nas suas experiências.

O fato de Tony admitir ter gasto horas excessivas no estudo do piano durante o curso de graduação já evidencia um pensamento crítico e uma atitude reflexiva frente a um costume anterior de estudo, principalmente quando ele conclui dizendo: “As vezes nem precisava disso”. A incorporação do ato de ouvir de forma ativa, ou seja, ouvir a música de modo atento e capacidade de relacionar e organizar estruturalmente o texto musical colaborou para que ele desse um novo significado e compreensão à sua escuta, assim como o registro de suas execuções, garantindo uma audição mais atenta ao seu produto final. A possibilidade de recordação desse material potencializou sua autocrítica e desenvolveu, por conseguinte, seu pensamento reflexivo. Ao rever seus registros sonoros, Tony pôde imprimir uma nova dimensão de escuta mais refinada em torno de aspectos musicais legados à qualidade sonora. A valorização de descobertas e uma atitude positiva em suas reflexões foram atitudes aplicadas nessa sua nova fase de aprendizagem.

3.2 Coleta 2 – Relato de estudo dos *Dois Momentos Nordestinos*, Primeira gravação (G1) e Entrega da análise musical elaborada pela pesquisadora

Nessa etapa, cada participante gravou individualmente a obra e logo em seguida fez seu relato de estudo. Os dois procedimentos foram gravados em vídeo. Ao final de cada relato e gravações, registrei minhas reflexões e percepções de forma detalhada. Ao considerar atitudes relevantes do professor, como ser cuidadoso e detalhista sobre o assunto que lhe compete ensinar, necessitei de uma dissecação um tanto ou quanto conscienciosa no tocante ao material gravado pelos participantes. Duke (2014) afirma que os alunos aprendem a ser meticolosos dependendo da maneira como pensam. E eu creio que as atitudes do professor interferem na maneira de pensar do aluno. Duke reforça que, para ensinar bem, o educador precisa saber o que está fazendo, o que está pensando (DUKE, 2014).

Após a gravação (G1), a análise que fiz da obra foi entregue em mãos a cada um deles. No momento em que esse material foi oferecido, as concepções expressas no texto não foram discutidas, pois o objetivo consistia em observar se haveria impacto ou não na gravação e no relato da análise feito por eles posteriormente, ou seja, na coleta 3. Rink (2002) ao fazer uma reflexão sobre a análise musical para intérpretes no seu artigo *Analysis and (or?) performance*, nos adverte para não elevarmos a análise a um status demasiadamente relevante, nem usá-la como um meio de subjugar e constranger o músico. Segundo o autor, sua utilidade deve ser reconhecida, assim como suas limitações. Em suma, ele conclui dizendo que: “A música transcende nesta e qualquer outra abordagem que tenha como finalidade compreendê-la. Projetar a música é o que mais importa e todo o resto é apenas um meio para se atingir uma finalidade” (RINK, 2002, p. 42).

Nesse contexto, a análise entregue aos participantes teve como objetivo servir como um apoio para transmitir alguns aspectos musicais que considerei importantes ressaltar, como: estrutura formal, rítmica, gestos musicais e imagens de que me apropriei do cenário ritualístico do Nordeste brasileiro.

3.2.1 Aline – Relato de Estudo (REA) e Primeira Gravação (G1)

Lamento

Em relação ao primeiro Momento Nordestino, *Lamento*, Aline afirmou que, assim que entrou em contato com a partitura, sentiu-se assustada com a escrita. Mas o contato com a bula trouxe-lhe ideias mais claras:

Bom, o meu contato com essa peça... é... eu nunca tinha visto uma partitura assim, então a gente tem que recorrer à bula, né? Quando eu vi, eu fiquei um pouco assustada, mas assim que eu vi a bula, é bem explicado, e aí eu comecei a experimentar isso no piano. Bom, eu não tive tanta dificuldade porque, apesar de não ter fórmula de compasso, eu vi que ele tem notação de figuras. Então, eu tentei me organizar pelo valor dessas figuras. A maior duração, a menor duração e ele mescla bem... duas escritas diferentes que ele coloca nessa peça. Um pouco do meu medo é em relação às durações dos glissandos e a questão da dinâmica, que foi algo que eu tenho um pouco de dificuldade e dúvida também (REA, p.13).

A participante parece ter valorizado a notação das figuras como meio de adquirir fluência, mas mostrou-se pouco à vontade na hora da execução pelo fato de não ter atentado para a dinâmica sinalizada na partitura:

Pensando bem, as dinâmicas são bem explícitas na partitura. Porém, quando eu comecei a estudar, a minha primeira preocupação foi com a leitura da peça e a fluência. Então, depois que eu resolvi essa fluência eu olhei para a dinâmica. Até então eu não tinha me atentado para isso. E na hora da execução, como o último processo que eu fiz foi trabalhar a dinâmica, isso pode ter atrapalhado um pouco na hora da execução por não estar tão sólida (REA, p.13).

Ao longo do seu estudo, Aline sentiu-se incomodada com o fato de ter que levantar-se e assentar-se durante a execução:

Foi um pouco incômodo tocar esse primeiro movimento pela posição. Nossa posição normal seria sentada com as mãos aqui [mostrou com o gesto no piano]. Mas a forma como a gente fica em pé para poder alcançar as cordas do piano... não é ruim tocar ali [direcionou as mãos para as cordas do piano], mas a posição que a gente fica é incômoda (REA, p.13).

Ao referir-se ao título do *Lamento*, ela levantou questões referentes à ambientação sonora e musical, mas teve dificuldade principalmente quanto ao sentido dos glissandos nessa atmosfera lamentosa:

A dinâmica, como eu já tinha dito antes, foi a última coisa que eu pensei. Mas eu imaginei que para interpretação é preciso imaginar esse momento nordestino, esse lamento. Esse lamento... não sei... [dúvida] o que o compositor quis passar com essa forma diferente de tocar dentro do piano. Glissandos nas cordas... qual é a sensação, qual é o significado disso... por quê? (REA, p.13).

Nesse sentido, Aline supõe que o compositor não escolheu esses recursos tímbricos por acaso:

Eu imagino que tem todo um ambiente que o compositor quis criar com essa exploração dentro do piano, aqui no teclado, com as diferentes regiões dentro do piano. Imagino que tenha sim um significado e o intérprete precisa realmente entender e viver esse lamento (REA, p.13).

Para tanto, pareceu-lhe importante idealizar uma ambientação nordestina:

Eu imagino que, como tem o primeiro movimento que é o *Lamento* e o segundo que é uma *Dança*, então é um contraste claro entre esses dois movimentos e eu fiquei imaginando um cenário nordestino para esses dois momentos. Mais ainda para o primeiro, eu fiquei imaginando um cenário nordestino, um sofrimento, uma história por trás disso. Eu pensei todo esse processo sobre a peça *Lamento*. Mas na minha execução eu não cheguei a concretizar tudo o que pensei (REA, p.13).

Percebo, no relato de Aline, que ela encontrou boas soluções para resolver a organização do tempo no movimento *Lamento*, através da valorização da figuração assinalada pelo compositor ($\text{♩}=40$). Apesar de demonstrar pouca familiaridade com esse tipo de notação musical, a bula presente na obra permitiu-lhe encontrar com clareza as formas de execução. Observei que só mais tardiamente reconheceu alguns elementos importantes na interpretação, ou seja, a dinâmica só foi valorizada após a aquisição da fluência no movimento. Ela admitiu que, na hora de sua execução, o agregar tardio desse aspecto pode ter comprometido o resultado musical desejado.

Fiquei gratificada ao ver o processo reflexivo da participante, ao suscitar dúvidas sobre o que estaria por trás da forma da escrita adotada pelo compositor, o que gerou a criação de imagens relacionadas a um cenário nordestino que retratasse sofrimento, sugestionado pelo título *Lamento*. Ela expressou predisposição a valorizar o discurso simbólico contendo relações da música como metáforas das emoções humanas. Com isso, reuniu elementos importantes, que podem produzir sentido e significado para a sua própria interpretação.

Para Neuhaus (1973), a técnica instrumental é a consonância entre a imagem mental da obra e sua execução, e a técnica deve servir à execução de uma concepção artística desenvolvida pelo músico.

Ao rever a gravação em vídeo do resultado da primeira performance de Aline, percebi que as questões da dinâmica não foram observadas atentamente. O controle, principalmente dos gestos tônicos¹¹, não mostrou relação com a dinâmica sinalizada pelo compositor. Alguns resultaram em ataques produzidos com muita força (G1A, 23', 24'). Há um sinal de *decrescendo* que não foi considerado e Aline executou ambos os gestos de forma verticalizada e com glissando interrogativo (Anexo 9, p. 294), bem fortes (G1A, 2'10'', 2'13''). (Exemplo 1)

1 - Lamento
Calimero Soares (1981)
Lento - $\text{♩} = 40$
pp
Pedal...
ataques muito fortes
F (Teclado)
executou com muita força não obedecendo o sinal de decrescendo

Exemplo 1 – Aline – Ataques fortes nos gestos musicais – *Lamento* (1° e 4° sistemas)

O fato de ela ter deixado a dinâmica como último aspecto a ser considerado no seu estudo pode ter retardado o seu processo de reflexão quanto ao amadurecimento e planejamento no seu discurso musical. Porém creio que, ao reconhecer o problema, Aline já se predispõe a solucioná-lo. Dewey (1959) afirma que: “O juízo formado é uma decisão, encerra, conclui a questão a solucionar”. (Dewey, 1959, p. 129).

¹¹ Na análise que fiz dos *Dois Momentos Nordestinos* (Apêndice 3, p. 197), nomeei os quatro tipos de gestos musicais presentes no primeiro movimento “Lamento”, de acordo com a carga expressiva que cada um deles me proporcionou: 1) gesto tônico – gesto percutido com a lateral da mão (mais determinante por causa do ataque direto); 2) gesto conclusivo – glissando descendente (direção para o grave com caráter de repouso); gesto interrogativo – glissando ascendente sugerindo momento de tensão e suspense); 4) gesto tônico – glissando vertical no grave (caráter de repouso semelhante ao do primeiro gesto).

A distância entre a saída das mãos no ultimo gesto interrogativo nas cordas em direção ao teclado fez com que a participante agisse apressadamente no deslocamento, talvez pela ansiedade no acerto da posição correta da nota mi bemol. (G1A 00'38", 00'39"). (Exemplo 2)

The image shows a musical score for '1 - Lamento' in a slow tempo (Lento, quarter note = 40). The score is in G major with one flat (F major). The first system shows the right hand playing a melodic line with a fermata over the final note, and the left hand playing a bass line. The dynamic is *pp*. The second system shows the right hand moving towards the keyboard, with a dynamic of *f* (Teclado) and then *p*. Red circles and arrows highlight the transition, with text labels: 'pressa entre o deslocamento das cordas' and 'para o teclado'. A 'Pedal...' marking is present at the beginning of the first system.

Exemplo 2 – Aline – Deslocamento apressado entre cordas e teclado – *Lamento* (1° e 2° sistemas)

O deslocamento entre o teclado e cordas foi realizado com mais naturalidade, por ser tratar de clusters sem uma posição tão determinada . (G1A 1'15", 1'16"). (Exemplo 3)

The image shows a musical score for 'Lamento' (2° and 3° sistemas). The right hand is labeled '(Teclado)' and the left hand is labeled '(Teclado)'. The score features clusters of notes. Red circles and arrows highlight the displacement, with text labels: 'deslocamento mais calmo entre teclado e cordas'. A dynamic of *p* is indicated.

Exemplo 3 – Aline – Deslocamento mais calmo entre teclado e cordas – *Lamento* (2° e 3° sistemas)

Aline ignorou praticamente todas as pausas de semínima sinalizadas na mão esquerda, impedindo a realização de momentos de respiração necessários para garantir o impulso à medida que os eventos musicais se renovam (G1A, 00'22", 00'31", 1'24", 1'39", 2'34", 2'36", 2'55").

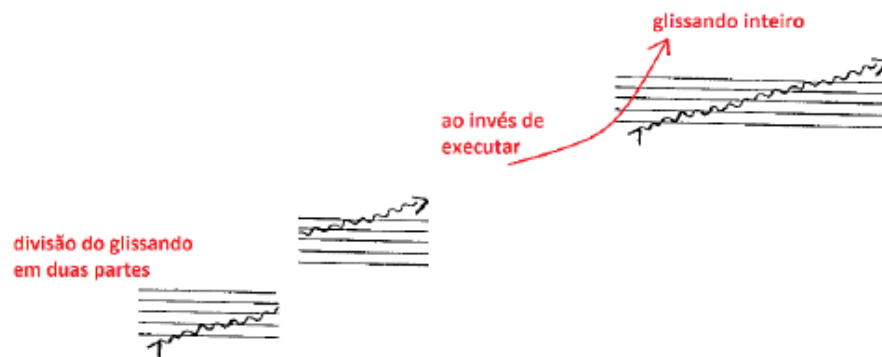
Considerarei a fluência de um modo geral muito boa, exceto por alguns ritmos imprecisos (G1A, 00'44", 1'08", 1'49"). (Exemplo 4)

The image shows a musical score for 'Lamento' (2° and 3° sistemas). The right hand is labeled '(Teclado)' and the left hand is labeled '(Teclado)'. The score features clusters of notes. Red circles and arrows highlight small delays, with text labels: 'pequenos atrasos'. Dynamics of *mf* (Teclado) and *p* are indicated.



Exemplo 4 – Aline – Pequenas imprecisões rítmicas gerando atrasos – *Lamento* (2° e 4° sistemas)

Já no final do movimento, Aline produziu o glissando ascendente dividindo-o em dois ataques, ao invés de executá-lo em um gesto contínuo, ininterrupto (Exemplo 5)



Exemplo 5 – Aline – Divisão dos glissandos ao invés de um gesto contínuo - *Lamento* (6° sistema)

Dança

No relato de estudo da *Dança*, Aline julgou necessário começar por esse movimento, porque sentiu-se temerosa diante dos aspectos do andamento e leitura que a peça apresentava:

Bom, o segundo movimento, na verdade foi o movimento que eu comecei a estudar. Eu fiquei com medo da leitura, do andamento. Então eu dividi da seguinte forma: nas primeiras semanas eu li a primeira página de mãos separadas e tentando fazer algumas relações das notas. Então, quando eu vi aqui o primeiro compasso [tocou a mão direita separada], eu percebi que tinha uma repetição (REA, p.14).

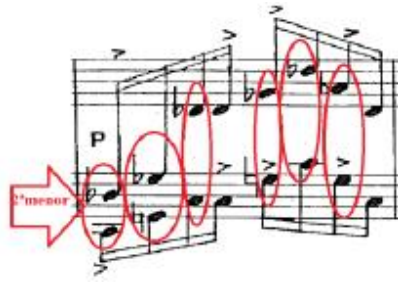
Além de criar relações entre os materiais musicais, ela percebeu que a memorização do trecho seria um passo importante para adquirir fluência. (Exemplo 6)

Então tinha sempre três compassos iguais com o mesmo motivo e mudava. Ia para outro motivo, repetia esse motivo e mudava. E assim até chegar na segunda página. Então eu treinei muito de mãos separadas para gravar esse movimento, gravar as notas. Depois eu fiz o mesmo trabalho com a mão esquerda bem lenta. No final, quando isso já estava mais firme, nos dedos, eu juntei de forma bem lenta tentando dar sentido (REA, p. 14).

Exemplo 6 – Aline – Memorização dos agrupamentos – *Dança* (c. 9 a 22)

Quanto às relações intervalares e o estudo através de progressões, Aline comentou: (Exemplo 7)

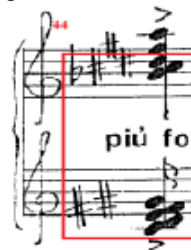
Eu percebi que são segundas menores. Isso facilitou na hora da execução para mim. Eu fiz um treino de movimento também para que ficasse melhor (tocou as progressões em acordes). Então fiz esse trabalho de movimento para ficar fluente a peça (REA, p. 14).



Exemplo 7 – Aline – Percepção das relações intervalares – *Dança* (c. 9)

Logo após esse estudo, com duração de duas semanas, Aline seguiu para as duas páginas finais sem dificuldades. (Exemplo 8)

Depois que li nas duas primeiras semanas essas páginas, eu passei para as duas páginas finais. Eu não tive tanta dificuldade. Eu fiz o mesmo processo nas notas repetidas na nota lá, eu procurei notar o que ele estava fazendo aqui. Eu percebi que a mão direita fazia como se fosse um cromatismo e a mão esquerda parou numa pentatônica [tocou a escala]. Isso facilitou na hora que a peça estava em movimento, para não ter que ficar parando e pensando no momento do estudo. Assim que eu percebi isso na peça... que eu entendi, eu consegui fazer tudo de forma mais fluente (REA, p. 14).



Exemplo 8 – Acorde “pentatônico”¹² – classificação segundo a percepção de Aline – *Dança* (c. 44)

Aline prosseguiu seu relato de estudo sem mencionar a Parte C da *Dança*:

Depois desse estudo das duas primeiras páginas, que elas já estavam um pouco melhor, fluentes, eu passei para as duas páginas finais. A última página é uma repetição do início com coda para finalizar. Então isso já estava pronto! Não houve tanta dificuldade no momento da leitura. Eu achei tranquilo, achei que encaixa muito bem nas mãos (REA, p. 14).

A participante relatou ter sentido um pouco de dificuldade técnica para realizar a sessão de notas repetidas na Parte A' da *Dança*. (Exemplo 9)

Um pouco de dificuldade que eu ainda tenho são as notas repetidas que eu tensiono um pouco o braço e na volta da primeira casa. A primeira vez, eu faço bem relaxada, quando eu volto estou mais tensa e a hora que eu termino a peça eu estou com um pouco de dor... aqui [aponta para o braço] (REA, p. 14).

¹² Nome dado por Aline para esta sonoridade em cluster.

Exemplo 9 – Aline – Dificuldade mecânica na execução das notas repetidas – Parte A' – Dança (c.32 a 45)

No tocante à dinâmica, Aline admitiu: “Então, novamente a dinâmica foi a última coisa que eu pensei aqui nessa peça. Então, quando eu atinei, eu falei: tem dinâmica e eu preciso fazer”. Ela prosseguiu:

Eu percebi também que a dinâmica dele também é uma dinâmica que parece ser em blocos. Ele faz *p*, depois ele faz *mf*, ele faz essa transição das notas, faz *mf*, transição de novo e faz um *f*. Depois tem um *crescendo* aqui e um *decrescendo*. Então a dinâmica ainda foi a última coisa que eu pensei e eu não consegui me sentir totalmente segura na hora da execução da peça (REA, p. 14).

Com relação aos acentos sinalizados pelo compositor, Aline encontrou dificuldades para realizá-los: “Os acentos... outro momento de dificuldade, porque eu não escuto muito bem se eles estão no lugar certo, se eu estou fazendo isso corretamente”.

No momento desse relato, Aline percebeu que a partitura oferecia opções de execução quanto ao toque dos acordes da mão esquerda. (Exemplo 10)

Bom, olhando agora a partitura eu vi que tem uma opção aqui na página quatro... nesse momento aqui! [tocou as progressões]. Ou você faz essas notas de passagem com as notas indicadas ou cluster com teclas brancas usando a mão espalmada (REA, p. 15).

PARTE C
a tempo
46

b) ou cluster com teclas brancas usando a mão espalmada

Exemplo 10 – Opções de execução observadas por Aline – Parte C – *Dança* (c. 46)

Aline, ao adotar o estudo fragmentado, relatou dificuldades em unir os trechos após esse procedimento: “Assim que eu li a peça toda, quando eu sentava no piano para estudar eu ia diretamente naqueles lugares que eu achava que eu tinha dificuldade. Ia diretamente para esse momento aqui”. (Exemplo 11)

Exemplo 11 – Trechos do estudo fragmentado adotados por Aline – *Dança* (c. 9 e 10)

Prosseguindo seu depoimento, relata dificuldades na conexão entre as partes fragmentadas: (Exemplo 12)

Depois eu fazia a Parte B inteira. Voltava e repetia. Tive um pouco de dificuldade de juntar esse início com a parte das notas repetidas. Quando eu estudava isso, eu estudava e parava. Fazia novamente e passava para outro trecho diferente. Então, na hora de conectar esse início de notas repetidas com muito acento com a outra parte, eu tive um pouco de dificuldade (REA, p. 15).

Parte B (c. 09 a 31)

The image shows two musical staves. The top staff is labeled 'Parte B (c. 09 a 31)' and contains two measures of music. The first measure starts with a red '9' and the second with a red '10'. The bottom staff is labeled 'Parte A (c. 01 a 08)' and contains four measures of music. It starts with a red '1' and a tempo marking 'Vivo - ♩ = 100'. The first measure has a '2/4' time signature and an 'a)' marking. The second measure has a 'P' dynamic marking. The music consists of eighth and sixteenth notes with various articulations like accents and slurs.

Exemplo 12 – Desafio de Aline na integração entre Parte B (c. 9 a 31) e Parte A – *Dança* (c. 1 a 8)

Pelo que pude perceber nos relatos de estudo de Aline, desde o início de seu estudo foi estabelecida a organização da leitura por páginas. À medida que as relações entre os materiais foram se tornando perceptivas, o processo de leitura progrediu de forma mais rápida. A necessidade de memorizar os agrupamentos permitiu-lhe alcançar fluência, assim como o reconhecimento das relações e semelhanças intervalares auxiliaram na sua execução. Seu processo reflexivo foi elaborado progressivamente a partir das associações entre os materiais encontrados no discurso musical. Dewey (1959) considera que não existe reflexão quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro. Nesse sentido, Aline buscou progressivamente compreender as relações entre as estruturas.

Em relação às passagens de notas repetidas, ela admitiu sentir dores nos braços, sem perspectivas para resolução do problema. Novamente, admite ter deixado a dinâmica como o último elemento a ser considerado no seu estudo. Ela percebe as relações gradativas de intensidade que o compositor estabeleceu, mas não conseguiu assimilá-las a tempo de demonstrá-lo na primeira gravação.

Aline percebeu a necessidade de fragmentar as partes da peça, mas teve dificuldades no momento de reintegrá-las. Apesar de reconhecer pequenas partes, enfrentou desafios em dimensioná-las, unindo-as às outras frases. É natural que, mesmo que o estudo fragmentado seja realizado na aprendizagem, as habilidades técnico-musicais sejam adquiridas com a prática consciente. Segundo Dewey

(1959), a compreensão acontece quando as várias partes das informações adquiridas foram apreendidas em suas relações mútuas.

Em G1, já nos ritmos iniciais percutidos na tampa do piano, Aline pareceu travar seus movimentos, impedindo assim que o ritmo fosse executado com mais flexibilidade. De modo geral, ela manteve a mesma frequência de intensidade ao longo da *Dança*, resultando numa sonoridade robusta. Entretanto, na Transição (c. 23 a 31) notei um som menos volumoso (G1A 0'33" a 0'44"). Nessa mesma parte, houve um movimento tímido na execução nas ligaduras de duas notas (c. 28 a 31 - G1A 0'39" a 0'44").

A indefinição dos acentos na sequência de arpejos, a partir do c. 09, deveu-se talvez à falta de um toque mais articulado, quase soando um toque *legato*. Careceu também, principalmente na Parte C (c. 46 a 52), do relaxamento do braço após o ataque dos acordes na mão esquerda (G1A 1'05 a 1'22").

Em relação ao andamento, ela optou por tocar com um andamento ($\text{♩}=95$), muito próximo da indicação sinalizada na partitura ($\text{♩}=100$). A permanência equilibrada do andamento por ela adotado até o final do movimento foi um ponto positivo a ser considerado.

3.2.2 Sofia – Relato de Estudo (RES) e Primeira Gravação (G1)

Sofia já havia executado os *Dois Momentos Nordestinos* no seu Recital de Formatura ocorrido no primeiro semestre de 2016. Ao iniciar seu relato de estudo, lembrou a sua experiência desde o primeiro contato com a obra:

Bom, quando eu entrei em contato com essa obra eu não tinha tocado nada dentro do piano. Eu fiquei fascinada porque eu gosto dessas coisas diferentes, coisas dissonantes e técnica estendida. Inclusive eu tive um certo interesse com música eletroacústica e tal. Eu fiquei muito empolgada. O primeiro passo que eu dei foi ver com meu professor o que faria lá dentro do piano, o que soava mais, o que não soava. Inclusive, amigos me deram dicas de como poderia tocar no grave fazendo mais nuances de dinâmica. Porque no início eu estava tocando muito linear, muito reto (RES, p. 15).

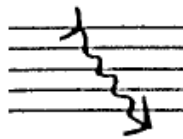
Lamento

No que se refere ao aspecto rítmico característico desse movimento, Sofia comentou:

Quando eu comecei a estudar o *Lamento*, eu me lembro que o maior problema foi o ritmo. Geralmente eu não tenho dificuldade com células rítmicas nem com ritmo. Eu passo nas percepções com muita facilidade! Mas eu não conseguia delimitar um tempo para os glissandos. Aí, de repente, eu já não sabia onde eu estava mais. E aqui não tem a delimitação de compasso. Aí eu ficava: 1 e...e...e...e. Aí eu colocava metrônomo para ver se estava fazendo certinho. Às vezes eu aumentava, diminuía e aí ficou aquele negócio reto, mas pela dificuldade rítmica mesmo do início. Talvez seja esse motivo de eu ter feito ela tão sem gracinha no início. Quadrado, totalmente quadrado. Mas era pela questão rítmica (RES, p. 15).

A descoberta de formas diferentes de friccionar as cordas do piano, ou seja, o contato físico com o instrumento e a resolução de problemas de execução foram surgindo através de diálogos com seus colegas, uma prática muito disseminada entre alunos de instrumento¹³. Assim, ela mencionou: (Exemplo 13)

Então como utilizar os dedos? Eles me deram a dica de usar o dedo médio para soar mais e para ter um equilíbrio maior. Porque, quando eu colocava todos os dedos, eu sempre fazia um som muito regular que eu não conseguia controlar (RES, p. 15).



Exemplo 13 – Sofia – Tentativa de execução dos glissandos – *Lamento*

Sofia, referindo-se a outras performances dessa obra, percebeu diferenças na maneira de tocar o glissando vertical: “E depois de ler a obra, eu ouvi outras pessoas tocando e vi que tinha coisas que as pessoas faziam diferente. E aí eu fui tentar entender o que estava diferente. Por exemplo, nos glissandos verticais, eu não fazia com esse raspar”. Quando Sofia disse a frase: “Eu não fazia com esse raspar”, eu compreendi que ela não deslizou com calma nas cordas. (Exemplo 14)



Exemplo 14 – Sofia – Movimento rápido nos glissandos verticais no interior do instrumento

O desafio maior para Sofia relacionou-se aos efeitos de dinâmica nas cordas do piano:

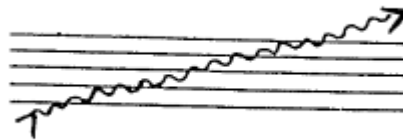
¹³ Para Zimmerman (1989), estudantes autorregulados são motivados e participantes ativos nos seus processos de aprendizagem. Segundo Allal (1988), a regulação externa pode ocorrer pelo aluno em interação com os colegas, ou seja, aprendizado desenvolvido na troca de experiências.

Eu acho que no começo o mais difícil nessa obra foi conseguir lidar com as nuances de dinâmica das cordas e ter controle do que eu queria fazer. O que era piano, o que era crescendo, o que era forte. E aí a obra foi ficando mais clara e mais emocionante para mim. Foi o momento que eu comecei a me divertir mais tocando ela (RES, p. 15).

Já na retomada do estudo da obra, percebeu que houve uma mudança de perspectiva em relação à flexibilidade do tempo:

E agora nessa retomada do primeiro movimento, como eu já havia estudado ela antes, eu senti que eu podia ter um pouco mais de liberdade para ouvir o que eu estava fazendo. Para deixar aquele som acabar e começar o outro. Não aquela ansiedade de contar os tempos, né? E ficar: ai, meu Deus, agora eu tenho que tocar o outro! Não... eu não tenho mais isso, eu tinha muito isso no início, e ficava aquela coisa não musical. E eu sinto que eu tenho mais liberdade agora depois de um tempo tocando ela. Para deixar esses sons soarem, que eu acho é a intenção do compositor (RES, p. 15).

Para valorizar o crescendo no último glissando do *Lamento*, ela sugeriu começar mais lento e acelerar proporcionalmente ao crescendo: “Aí eu tive a ideia de começar lento para dar esse efeito de um *crescendo* mais impactante”. (Exemplo 15)



Exemplo 15 – Sofia – Início do glissando lento e aceleração gradativa no *crescendo* – *Lamento* (6º sistema)

Sofia relatou a “emoção” de tocar as melodias modais: (Exemplo 16)

Você poder tocar cada nota tentando cantar mesmo. É muito boa a sensação!!! [empolgada]. Sabe, como se eu estivesse cantando mesmo, tocando e ouvindo cada som, cada nota... depois fazer esse *crescendo*. É isso! [risos]. (RES, p. 16).

 Um trecho de partitura musical para teclado. O sistema superior (melodia) começa com um *mf* (Teclado) e inclui uma dinâmica *P* (piano) e um glissando ascendente. O sistema inferior (acompanhamento) contém uma trípla (tripleta) e um *mf* (Teclado). Há uma indicação de *8va* (oitava) no final da melodia.

Exemplo 16 – Sentimento de “emoção” relatado por Sofia ao executar as melodias modais – *Lamento* (2º sistema)

Revedo o relato de estudo de Sofia no seu primeiro contato com a obra no período de sua formatura, percebi seu entusiasmo pela possibilidade de conviver com uma linguagem musical diferenciada do seu repertório habitual de piano. A exploração de novos recursos sonoros no instrumento trouxe-lhe fascínio e empolgação. Dewey (1959) mencionou algumas atitudes que favorecem o aperfeiçoamento da ação reflexiva. Uma delas é o “espírito aberto”, ou seja, uma procura espontânea do que é novo e livre de preconceitos.

A partir do momento em que mostrou interesse no assunto, ela se jogou de coração, ou, como Dewey qualifica, “de todo coração”. Essa segunda atitude proposta pelo educador reflete-se nas ações de Sofia quando, ao questionar maneiras de execução nas cordas do piano, buscou diálogos dentro e fora do contexto de sua aula de instrumento e ampliando a sua escuta por meio de gravações de intérpretes. Dessa forma, ela refletiu nas formas do fazer, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente, uma curiosidade que a despertou, levando-a a dirigir seus pensamentos.

No momento em que comentou a sua dificuldade na realização do aspecto temporal do *Lamento*, principalmente nas durações dos gestos correspondentes às letras a (gesto tônico) e b (glissandos), ela criou um paralelo com a disciplina de percepção musical na sua graduação. Provavelmente, Sofia não percebeu que as relações de organização temporal desse movimento diferem da organização habitual, ou seja, quando o compasso é estabelecido na partitura. Acredito que, mesmo com o seu desconhecimento sobre os fatores que ocasionaram essa insatisfação, o incômodo causado pelos resultados obtidos foi o gatilho para dar início ao seu processo reflexivo.

À medida que detectou suas dificuldades em relação ao controle de dinâmica na execução das cordas do piano, ela passou a examinar detalhadamente as indicações marcadas e a experimentá-las com mais consciência. Portanto, nota-se que a curiosidade, que nasce de uma força interna, despertou nela o desejo de investigação. Segundo Dewey (1959), a curiosidade e o desejo de investigação despertam e guiam o pensamento reflexivo.

No momento da retomada da obra, relatou que passou a se ouvir mais, principalmente no que se refere à exploração das ressonâncias sonoras resultantes dos efeitos sinalizados na partitura. Sofia acredita que nessa flexibilização do tempo

há uma intenção implícita do compositor: “Para deixar esses sons soarem, que, eu acho, é a intenção do compositor”.

Percebe-se que sua experiência passada com a obra permitiu a construção de novos valores e clareza no ato de pensar. Nesse aspecto, Dewey (2010) esclarece que:

[...] há uma transformação e energia em ação refletida, mediante a assimilação dos sentidos vindos do leque de experiências passadas. A junção entre o novo e o velho não é uma simples composição de forças, mas uma recriação em que a impulsão atual ganha forma e solidez, enquanto o material antigo “armazenado” é literalmente ressuscitado, ganha vida e alma novas por ter de enfrentar uma nova situação (Dewey, 2010, p. 147).

Um dado específico na partitura chamou a atenção de Sofia: a execução de um glissando no final do movimento. Surgiu então a ideia de começar mais lento e acelerar proporcionalmente ao crescendo sinalizado. Dewey (1959) considera que: “Os dados observados formam o material a ser interpretado e as soluções sugeridas para as dificuldades que a observação trouxe à luz formam as ideias”. (Dewey, 1959, p. 109). Portanto, o levantamento dos dados e o surgimento das ideias assimiladas por ela vão aos poucos somando-se ao seu processo reflexivo e compreensão da obra.

Sofia demonstrou muito prazer em tocar determinadas passagens de caráter melódico e o fez com muito entusiasmo. A sensação do retorno do estudo ofereceu-lhe o desejo de expressar-se com mais intensidade: “Como se eu estivesse cantando mesmo, tocando e ouvindo cada som, cada nota”. Essa atitude nos remete ao pensamento de Dewey (2010):

As coisas retidas da experiência passada, que tenderiam a ficar mais batidas por causa da rotina ou inertes por falta de uso, transformam-se em coeficientes de novas aventuras e se revestem de um novo significado. Aí estão todos os elementos necessários para definir a expressão (Dewey, 2010, p. 147).

Ao observar a performance de Sofia no primeiro registro do movimento *Lamento* (G1), percebi uma compreensão do aspecto temporal, principalmente na realização das pausas de semínimas, que, a meu ver, permitem a sensação de suspensão e, ao mesmo tempo, de preparação para continuidade dos eventos musicais. Em alguns momentos ocorreram pequenas precipitações nessas pausas,

mas nada que prejudicasse o fluxo do tempo. Sofia demonstrou ser muito mais exigente com o refinamento da qualidade sonora, realizando escolhas fiéis às indicações sinalizadas na partitura e seus movimentos de idas e vindas entre as cordas do piano e o teclado demonstraram sua intenção de dar continuidade às frases mantendo uma direção no discurso musical. Seu amadurecimento musical com a retomada da obra foi também perceptível na expressividade e na plasticidade de seus movimentos. Tive a sensação, pelas imagens do vídeo, que seus gestos físicos e posturas foram aspectos conscientes e refletidos por ela. Dalcroze, estudioso da plasticidade e expressividade do movimento, se referiu ao gesto corporal como: “Uma consequência de uma consciência, (...) externalização espontânea de atitudes mentais, manifestação visível de elementos musicais sentidos e de pensamentos e emoções” (DALCROSE, 1967, p. 146 apud SANTOS 2001, p. 19).

Nessa gravação (G1), Sofia não executou corretamente as indicações de oitavas localizadas no 4º sistema do *Lamento*. Há uma sinalização de oitava acima que se refere unicamente à mão direita e a participante entendeu que o sinal correspondia às duas mãos. Optei por não corrigi-la naquele momento da coleta de dados, pois teria a oportunidade de orientá-la na aula ministrada posteriormente. (Exemplo 17)

fez oitava acima na mão esquerda

Exemplo 17 – Sofia – Enganos na localização das oitavas - *Lamento* (4º sistema)


Dança

No primeiro contato com o movimento *Dança*, Sofia comentou suas dificuldades em relação à acentuação sinalizada pelo compositor: (Exemplo 18)

A primeira dificuldade que eu tive foi nos acentos durante a música inteira. Não porque eram difíceis, mas porque o acento não podia soar agressivo e as outras notas tinham de soar menos que o acento. Porque ele pede piano e eu não podia tocar mais forte do que eu faço aqui na madeira [tocou na madeira] (RES, p. 16).

2 – Dança 2

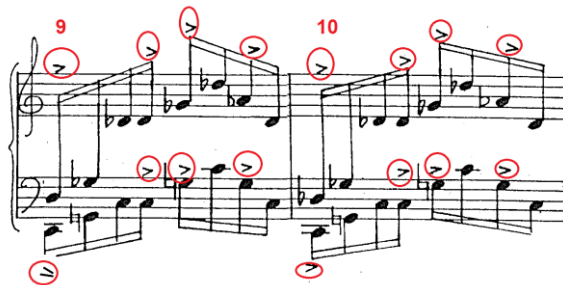
Vivo – $\text{♩} = 100$ Calimero Soares (1981)



Com Pedal = ar com a mão fechada, bater o ritmo na madeira do instrumento.
Knock the rhythm on the instrument's wood.

Exemplo 18 – Sofia – Desafio na diferenciação das notas acentuadas – *Dança* (c.1 a 4)

Sofia demonstrou dificuldade nos acentos sinalizados nos padrões rítmicos: “Depois ele coloca os acentos... até isso entrar na minha cabeça foi muito difícil”. [exemplificou no piano] (Exemplo 19)



Exemplo 19 – Sofia – Desafios na realização dos acentos nos padrões rítmicos – *Dança* (c. 9 e 10)

Nesse trecho (c. 9 a 10), Sofia reconheceu suas dificuldades para tocar as duas mãos sincronizadas. (Exemplo 20)

Outro problema que eu tive foi técnico mesmo, de dar esse salto, de voltar e as duas sincronizadas, porque a mão esquerda tem a tendência de ficar para trás. E às vezes ela trava, ela tá fazendo e para de fazer e deixa só a direita tocar. Na progressão seguinte as notas não caíram no lugar certo. Oh! Aqui ela já caiu na nota errada! (RES, p. 16).



Exemplo 20 – Sofia – Desencontros entre as mãos entre o final e início das progressões – *Dança* (final do c. 12 e início do c. 13)

Sofia buscou utilizar estratégias para tentar suprir essa dificuldade:

Aí, o que eu fiz para tentar ajudar? Reflexo, né! [tocou os arpejos em formas de acordes]. Outro exercício que eu fiz foi esse de pegar nota por nota [tocou repetindo os intervalos], porque os dedos não tinham independência nenhuma para fazer isso aqui [tocou a esquerda de mãos separadas], muito menos para fazer o acento com os dedos certos. Hoje está bem melhor! Mas, quando eu toco, esse problema ainda aparece, às vezes não aparece. Mas já melhorou muito depois desse trabalho de reflexo mesmo. De pegar acorde por acorde, tocar nota por nota (RES, p. 16).

Na tentativa de alcançar um resultado satisfatório, chegou a sentir dores nos braços:

Aí, depois que eu fiz isso, parece que os dedos se acostumaram com esse movimento [tocou repetindo indo e voltando nos intervalos] e voltava o mais rápido que eu conseguia. Foi um trabalho árduo... eu comecei a sentir dor nos braços. Aí eu parava e depois retomava. Tem um professor que diz que a mão é burra, mas eu acho que foi assim que eu ensinei ela [risos]... na dor mesmo! Apesar de parar quando doía, foi só assim que eu consegui fazer com que as duas mãos tocassem juntas, porque elas não tocavam juntas de jeito nenhum. Os acentos eu não fazia mesmo! Então, eu acho que foi o trecho mais difícil! (RES, p. 17).

Sofia prosseguiu detalhando seu entendimento dos padrões rítmicos repetidos: “Chegava aqui [tocou os movimentos descendentes], não tinha dificuldade. Não sei se é por causa dos movimentos, se são as notas que se encaixam mais nas mãos, se é um *crescendo*. Eu sei que tinha mais facilidade ali”. (Exemplo 21)



Exemplo 21 – Sofia – Facilidade na execução dos arpejos descendentes – *Dança* (c. 20 a 22)

Outra dificuldade relatada por ela surgiu no instante em que as mãos se distanciavam: “No momento em que as mãos começam a se distanciar uma da outra, parece que elas ficam mais sozinhas”. (Exemplo 22)

Exemplo 22 – Sofia –Desafio no distanciamento entre as mãos – *Dança* (c. 18 e 19)

Na Transição (c. 23 a 31), admitiu ter dificuldades na mudança súbita de dinâmica e no toque das terças sem arpejá-las. (Exemplo 23)

Agora essa parte me deu muito trabalho [tocou as terças] para fazer o piano súbito, sem deixar o acento agressivo... fazer isso ligado e não deixar que as terças ficassem [tocou as terças desencontradas e cantou “plo plo plo plo plo plo”]. Me deu muito trabalho! (RES, p. 17).

Exemplo 23 – Sofia – Desafios na sincronização das terças e realização do *p* súbito - *Dança* (c. 23 a 31)

No exemplo acima, o compositor sinalizou (c. 28 a 31) ligaduras que formavam um padrão em contratempo. No momento em que Sofia tocou para exemplificar a sua dificuldade com as terças, a sinalização não foi observada. A não percepção da tensão de seu braço a impediu de dar continuidade e fluência ao trecho.

Sofia prosseguiu detalhando a seção: (Exemplo 24)

Aí, depois esse pedaço [tocou as notas repetidas]. Às vezes eu fazia e parava muito nas outras, às vezes eu fazia acentuando as outras [tocou]. Aí ficava tudo demais e ele pede piano. Aí eu comecei a sentir muita dor para fazer isso [tocou os padrões] (RES, p. 17).

32 Parte A'

P subito

33

cresc

36

en

38

do

40

forte

42

44

piu forte

rall

Exemplo 24 – Sofia – Sensação incômoda na realização das notas repetidas – Parte A' – Dança (c. 32 a 45)

Seguindo as sugestões de seu antigo professor, Sofia passou a usar os movimentos dos punhos para realçar os acentos. Ela relatou que no início não conseguiu realizar a contento:

Pois os dedos quebravam e o punho não tinha função alguma. Mas, ao mesmo tempo, eu sentia que esse movimento facilitava a continuidade das progressões: “Porque a mão ela vai fazendo isso automático, né”? Dá uma quebradinha no punho (RES, p. 17).

As repetições tornaram-se um tormento para Sofia: “Como é repetitivo, repetitivo, repetitivo, eu chegava no *f* e já estava cansada, sem ar... e o *f* não saía *f*. Eu já caía aqui [acorde *ff*] sem *ralentando*, era um desespero total”. (Exemplo 25)

46
a tempo
4/4
FF
b)

Exemplo 25 – Sofia – Desafio na preparação do acorde *ff* – *Dança* (c. 46)

Segundo relato da própria participante, para fazer o *rallentando* (c. 45), ela recorreu à ajuda de um amigo que a regeu. (Exemplo 26)

Aí um amigo meu me regeu. E foi difícil... foram umas dez vezes até eu conseguir chegar com ele. Ele me segurava para eu tocar o próximo acorde. Foi só assim que eu consegui chegar nesse *rallentando* de verdade, sem desespero! (RES, Anexo 4, p. 206).

44
piu forte
rall
4/4

Exemplo 26 – Sofia – Controle do *Rallentando* – *Dança* (c. 44 e 45)

Buscando uma solução para uma dificuldade específica, qual seja, controle dinâmico, Sofia estudou na ordem inversa, isto é, começando do *piu forte* para o *p*. (Exemplo 27)

Outra coisa que eu fiz para tentar facilitar essa parte foi me jogar no máximo do *piu forte* de trás pra frente e chegar no *p*. Isso foi bom para eu não me desesperar no *f* e conseguir fazer esse *crescendo*, que é um grande *crescendo* repetitivo que eu tinha dificuldade” (RES, p.18).

The image displays a musical score for 'Dança' (c. 45 a 32), labeled '32 Parte A''. The score is written for piano and features several measures with dynamic markings and performance instructions. The first measure is marked 'P subito' and 'P'. The second measure is marked '33' and 'cresc'. The third measure is marked '36' and 'en'. The fourth measure is marked '38' and 'do'. The fifth measure is marked '40' and 'forte'. The sixth measure is marked '42'. The seventh measure is marked '44' and 'più forte' and 'rall'. The score includes various rhythmic patterns and dynamics, with red annotations highlighting specific rhythmic elements.

Exemplo 27 – Sofia – Estudo inverso dos padrões rítmicos – Parte A' – *Dança* (c. 45 a 32)

Durante o estudo, ela reconheceu alguns erros rítmicos cometidos na Parte C, ou seja, a colcheia seguida de semicolcheia foi executada somente por duas colcheias. (Exemplo 28)

The image displays a musical score for 'Dança' (c. 46 e 47), labeled 'RÍTMICO CORRETO' and 'RÍTMICO INCORRETO'. The score is written for piano and features two measures with dynamic markings and performance instructions. The first measure is marked 'a tempo' and '4/4 FF'. The second measure is marked 'b)'. The score includes various rhythmic patterns and dynamics, with red annotations highlighting specific rhythmic elements.

Exemplo 28 – Sofia – Percepção de erros rítmicos – Parte C – *Dança* (c. 46 e 47)

Só percebeu a ausência de uma sonoridade na sua execução (c. 51) quando o antigo professor tocou a Parte C durante a sua aula de piano. Ela não tocava o último acorde que ligava ao c. 52: “Eu vi o professor tocar e eu vi que tinha uma coisa que eu não fazia. Aí eu fui ler nota por nota e a gente descobriu que eu não

fazia esse acorde. Dava total diferença, ficava muito mais legal”. Desse modo, foi percebendo, aos poucos, maneiras de ampliar sua forma de percepção. Segundo Dewey (1936): “Pensar equivale assim a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. Tornar possível o proceder-se tendo um fim em vista” (DEWEY, 1936, p. 159). (Exemplo 29)

51

não tocava esse acorde

Exemplo 29 – Sofia – Percepção da falta do acorde – *Dança* (c. 51)

Sofia acrescentou que tinha dificuldade na realização dos acentos na Parte C [tocou]. (Exemplo 30)

PARTE C

46
a tempo

b) ou 'cluster' com teclas brancas, usando a mão espalmada.

Exemplo 30 – Sofia – Desafios na realização das acentuações – Parte C – *Dança* (c. 46 a 52)

Na Parte C, ela inicialmente ligou os acordes da mão direita, impedindo a acentuação sinalizada no acorde seguinte:

Eu queria acentuar tudo. Aí, a solução para isso foi desligar o primeiro acorde do segundo. Isso facilitou para que o acento caísse no segundo acorde, eu não sei por quê. Então eu adotei isso para fazer o acento que estava escrito. Eu não sei se é porque eu desligo... mas foi talvez um lembrete para mim que eu não posso acentuar a primeira. Foi um trabalho de prestar atenção! (RES, p.18).

Sobre a retomada da obra, relata:

A retomada da obra foi gostosa, prazerosa, porque eu já tinha estudado. Não tive tantas dificuldades técnicas como eu tive no começo. Mas tive, sim, que fazer alguns trechos separados, devagar, lento, com metrônomo, como os padrões rítmicos [tocou as sequências]. O trabalho de reflexo eu sempre mantive. Coloco o metrônomo lento, faço uma mão, faço a outra e junto. Aumento um pouquinho, faço uma mão, faço a outra, junto. Até chegar no 100. Quando eu consigo sem dor, eu aumento, né? Mas, geralmente, quando eu chego no 100, depois desse processo todo de usar o metrônomo, tentar fazer os acentos com dinâmica, eu já estou sentindo dor. Aí eu paro (RES, p. 18)

Sofia admitiu que alguns desafios anteriores não foram resolvidos:

Nos arpejos... ah! [queixa] sobre essa parte [tocou os arpejos do início] tive muitas dificuldades, até hoje que foram resolvidas, apesar de ter feito todo esse trabalho que eu falei. Talvez seja uma questão dos dedos mesmo, da bagagem musical, né... pra conseguir fazer (RES, p.18).

Em relação à assincronia entre as mãos, relatou:

Eu tive dificuldade de fazer juntas, de acentuar as duas juntas. As mãos se desencontram. Às vezes essa daqui faz mais rápido, às vezes essa daqui para, que nem eu falei. Hoje aconteceu isso! Às vezes ela consegue ir junto, às vezes vou tocar uma nota e acentuo outra. Eu consigo continuar, terminar e continuar, mas não está certo! (RES, p. 18)

Em contrapartida, ela percebeu que amadureceu em relação ao controle da dinâmica e andamentos. (Exemplo 31)

Alguns trechos eu já sinto muita maturidade para fazer. Para fazer esse *sf* [tocou o primeiro *sf*]. Segurar um pouco mais antes de atacar o pianíssimo seguinte [tocou]. Não tinha essa calma, queria fazer tudo a tempo. E aí o piano súbito nunca ficava súbito" (RES, p. 18).

Transição

23

sf

28

P subito

calma do sf para o súbito p

Exemplo 31 – Sofia – Preparação entre o *sf* para *p* súbito – Dança (c. 23 a 31)

A partir do c. 32, Sofia complementou: (Exemplo 32)

Eu não sinto mais dor como sentia. Tinha muita dor para fazer esse movimento repetitivo, esse *crescendo*. Sinto que eu tenho muito mais controle do *più forte*, *rallentando* e o *ff*, para fazer essa chegada como ele pede (RES, p. 18).

The image shows a musical score for piano, starting at measure 32. The score is in 4/4 time and features a piano part with various dynamics and articulations. Red annotations highlight specific performance elements: '32 Parte A', 'P subito', 'cresc', 'en', 'do', 'forte', 'più forte', 'rall', 'Parte C', 'a tempo', and 'FF'. The score includes a key signature change from one flat to two flats and a time signature change to 4/4 at the end.

Exemplo 32 – Sofia – Controle gradativo do *più forte*, *rallentando* e o *ff* – Dança (c. 32 a 45)

Em relação à retomada da obra, relatou seu sentimento de prazer:

Acho que é isso... na minha retomada. Mas no geral a minha retomada foi muito prazerosa, muito bom você pegar uma obra que você já estudou. Parece que você vê ela como algo que não é mais desconhecido, como algo que você está familiarizado, que você já tem um certo controle. Por isso a gente sente mais seguro e mais feliz estudando aquilo que a gente acha que sabe melhor, né? Que sente mais seguro pra tocar, pra ler de novo. E é uma obra que eu gosto muito. Então... é... é isso! (RES, p.18).

Durante o seu relato, Sofia sintetizou de forma clara uma comparação dos dois momentos distintos vivenciados desde o primeiro contato com a obra até a sua retomada. Os problemas persistentes se caracterizaram principalmente por uma assincronia entre as mãos nos arpejos, apesar de ter refeito os exercícios técnicos na retomada do estudo. Percebi que, nos desafios enfrentados por ela, seu pensamento estava focado nas dimensões mecânicas da obra e na preocupação de levantar possíveis soluções. Entretanto, não conseguiu detectar com clareza o cerne dos problemas levantados: “Talvez seja uma questão dos dedos mesmo, da bagagem musical, né? Para conseguir fazer”. O desconhecimento dos movimentos adequados para a realização de alguns trechos levou-a a sentir dores musculares sem que ela as definisse com clareza. Essa mesma falta de percepção ocorreu nos trechos que fluíram bem, ou seja, ela sentia conforto ao realizar determinadas passagens, ainda que não conseguisse apontar os motivos: “Chegava aqui, não tinha dificuldade. Não sei se é por causa dos movimentos, se são as notas que se encaixavam mais nas mãos, se é um *crescendo*”.

Nessas duas formulações hipotéticas, tanto no relato de suas dificuldades quanto das facilidades, ela não chegou a uma conclusão. Nesse aspecto, não houve uma verificação das hipóteses pela ação. Dewey (1959) reforça a importância de não nos deixarmos levar por pensamentos. Para o autor, pensar realmente é ser lógico. Para isso precisamos ser cautelosos e não tirarmos conclusões precipitadas. Portanto, essa lógica implica comparar, colocar provas e sugestões lado a lado, examinar, indo ao encontro de soluções. Em outras palavras, não há uma aceitação segundo um valor aparente.

Um procedimento muito comum entre os alunos é a troca de experiência. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre através da cooperação mútua, propiciando atitudes de socialização e coleguismo. As sugestões que Sofia recebeu de um de seus colegas foram de grande valia, resolvendo suas dificuldades relativas ao controle do andamento em alguns trechos. A intervenção, por meio da regência do colega, revelou uma nova maneira de pensar em como reter a velocidade no trecho musical.

Os aspectos positivos na retomada da obra foram o controle da dinâmica, assim como dos andamentos. A diminuição das dores provocadas pelos movimentos repetitivos talvez tenha ocorrido devido ao entendimento de uma coordenação

motora mais eficaz, aliada ao domínio gradativo da dinâmica, assim como da agógica.

Durante minha observação do primeiro registro sonoro (G1) de Sofia, o andamento aproximado escolhido por ela ($J=96$) foi considerado muito próximo da partitura ($J=100$). A participante conseguiu manter o andamento estável em todo discurso musical, mas travou seus movimentos nas batidas iniciais na tampa do piano, assim como seu movimento de punho ao executar as notas repetidas aparentou estar tenso.

Notei uma discreta assincronia entre as mãos na passagem dos arpejos localizadas no compasso 18 e entre os compassos 58 a 59 (G1S 00'24",1'59" a 2'02"). Esses pequenos desencontros aconteceram possivelmente devido ao não entendimento da articulação necessária para atingir a clareza e o equilíbrio. Pelo vídeo, ficou claro que ela utilizou o toque *legato* na sequência de arpejos, dificultando a transparência principalmente nos acentos sinalizados.

Houve uma nítida e linda preparação do *crescendo* entre o c. 7 e 8 (G1S 0'11" e 0'12"), retrocedendo à sonoridade *p*, com o intuito de realizar um *crescendo* progressivo. Isso também ocorreu no final do movimento, entre os compassos 64 e 65 (G1S 2'06" e 2'07").

O controle na agógica em relação ao *rallentando* que prepara o início da Parte C, entre os compassos 45 e 46 (G1S 1'00" e 1'04"), foi alcançado, assim como uma pequena preparação para o movimento descendente entre os compassos 19 e 20 (G1S 00'27" e 00'28"). Quando ela revelou não ter sentido mais dores nas repetições, a partir do c. 32, percebi, pela gravação, que a sua coordenação motora havia progredido com o uso correto do movimento do punho para frente, ao invés de abaixá-lo continuamente para realizar os acentos. De forma geral, as acentuações ficaram claras, entretanto, em seu depoimento, mesmo sentindo-se mais à vontade na execução, ela não demonstrou estar consciente dos motivos que possibilitaram esse conforto.

Observei poucas variações de dinâmica, predominando a sonoridade *f* ao longo do movimento, exceto nos trechos da transição que abrangem os compassos 28 a 31 (G1S – 00'41" a 00'46"). Em compensação, nesse mesmo trecho, as ligaduras de duas notas foram pouco ressaltadas pela falta de articulação, somando-se ao uso inadequado do pedal e assim prejudicando a clareza da passagem. No

final da transição, ela interpretou os últimos acentos como um *crescendo*, e não realizou a sonoridade *p* indicada na partitura. Ao adotar esse procedimento, o início da Parte A' foi concebida como *f*, ao invés da sonoridade *p*.

3.2.3 Tony – Relato de Estudo (RET) e Primeira Gravação (G1)

Lamento

Tony considerou que o principal desafio para estudar o movimento “*Lamento*” foi a falta do instrumento adequado:

Então eu estudava num piano de armário passando os dedos na madeira como se eu estivesse glissando. Era muito mais confortável, porque eu estava sentadinho e aí, quando tem que tocar aqui no piano de cauda, que fica em pé, ainda mais não sendo baixinho, dói as pernas, é desconfortável, o que mais?... ela [a música] é muito bonita (RET, p.19).

Ele relatou os desafios encontrados na execução: “Porque a música lenta é mais difícil. É difícil fazer cantado, é difícil controlar a dinâmica dela. Ainda mais lá dentro do piano. É difícil controlar lá. Mas eu acho que isso é o principal, né”? Nesse sentido, Tony mostrou claramente estar envolvido numa experiência reflexiva ao interpretar elementos do texto musical. Dewey (1936) considera que um dos aspectos gerais da experiência reflexiva é “uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências” (DEWEY, 1939, p. 164-165).

Ele admitiu não ter dado a devida atenção para as instruções de execução nas cordas:

Tirando que eu não li a bula direito... eu não tive possibilidade nenhuma de treinar a dinâmica, só hoje. Foi aqui, direto! Aqui foi o único contato com o piano de cauda, porque no piano de armário, apesar de ter corda, não dá para tocar elas, né? (RET, p.19).

Nesse relato, percebe-se que faltou tempo para o participante vivenciar aspectos importantes de assimilação da obra. Dewey (2010) adverte que a pessoa realiza arte quando tem uma experiência singular dotada de características estéticas, e complementa: “Quando vivencia um processo que, a despeito de suas diferentes partes constitutivas, alcança uma unidade enriquecida de significados, capaz de

fornecer a sensação de ter explorado ao máximo todas as possibilidades de ação” (Dewey, 2010, p. 554).

O participante considerou o aspecto rítmico do segundo movimento “Dança” fácil de realização e prazeroso de tocar. (Exemplo 33)

Porque sempre repetindo... quase inteira e aí quando muda esse ostinato de semicolcheias, vem essa parte que é muito gostosa [cantou *tã rã rã*]. É muito legal fazer isso [enfático]. Mas ela não encaixa no ouvido, às vezes, né? Embora não seja tão complicada como certas músicas contemporâneas, ela soa um pouquinho estranha até acostumar. Mas depois que acostuma, fica normal. A linguagem não é difícil... é até mais gostosa que a primeira (RET, p.19).



Exemplo 33 – Tony – Sentimento de prazer ao tocar a Parte C - *Dança* (c. 46 e 47)

Sobre suas impressões, ele continuou:

Agora a dificuldade de estudo? A leitura dela não é difícil, mas também não é fácil não. Ela é difícil até encontrar a organização. Lendo duas vezes você encontra. Porque você lê a primeira vez e você já grava (RET, p. 19).

Tony percebeu a organização das sequências apresentadas pelo compositor. (Exemplo 34)

Ele repetiu três vezes esse primeiro trechinho, aí repetiu mais três vezes o outro e mais três vezes o outro. E os três do meio que se encaixam, né? Parecidos... tirando o primeiro, que ele, em vez de descer para o sol, ele vai para o lá (RET, p. 19).

8 3x p

11 3x mf sem alteração na descida

14

17 3x sem alteração na descida

Exemplo 34 – Tony – Percepção da organização das sequências – *Dança* (c. 9 a 23)

Tony conclui seu pensamento: “E aí o fim dessa primeira sessão também é diferente, com o fim que ele usa para terminar a música. Uma ele faz descendente para continuar (c. 20 a 22) e a outra ele faz ascendente para terminar” (c. 65 a 68). (Exemplo 35)

20 movimento descendente sf

65 movimento ascendente sf(secco)

Exemplo 35 – Tony – Percepção das direções contrárias – *Dança* (c. 20 a 23 e 65 a 68)

Durante o seu relato, perguntei se ele havia utilizado algum recurso técnico para o estudo desse movimento. (Exemplo 36)

Ainda não... mas tem que usar, né? Agora, os acentos, são bem chatos ... porque eles estão fora do lugar. Estão no primeiro, no quarto, aí no primeiro de novo. E aí, às vezes, quando você faz devagarinho, você faz: tchãã tchã tchãã tchãã”. [tocou devagar a sequência tocando forte os acentos] (RET, p. 19)



Exemplo 36 – Tony – Desafios na realização das acentuações nos arpejos – *Dança* (c. 9 e 10)

Ele relatou dificuldades em valorizar os acentos à medida que houve a aceleração do andamento:

Mas aí na hora que acelera isso, não tem a sensação que você tá realmente fazendo. Até porque você tem que fazer o movimento. Eu não sei se sai, mas, às vezes, você estuda tanto que às vezes fica natural (RET, p. 20).

Em relação à complexidade de coordenar os acentos nos padrões rítmicos (c. 9 a 22), ele justificou dizendo:

A sensação, quando eu toco rápido, é que eu estou fazendo o primeiro e aí eu levo uma onda e volto para o primeiro de novo. Não tenho a sensação que está tão marcadinho, sabe? Não sei se é bom ou ruim. Eu acho que é bom... eu prefiro assim... mais bonito! E... tchá tchá tchá!!!! [falou o ritmo animado e rápido]. É até difícil fazer rápido com todos esses acentos... eu acho que tem que ser assim mesmo. Uhummm... [pensando] ah! (RET, p. 20).

A Parte A' foi o trecho em que ele sentiu-se mais desafiado quanto à leitura:

Essa parte que ele vai colocando as notas [tocou o trecho que tem acréscimo de notas nos acordes], a leitura dessa parte foi a mais difícil. Embora seja tudo repetido, né? Mas é que são notas esquisitas que ele vai colocando... aí, até achar os dedos corretos... porque tem a sequência do dedilhado. Porque você acha a sequência da sétima... aí eu também não coloco o dedilhado e fiquei ralando pra conseguir. Mas se eu tivesse colocado o dedilhado também, sabe... ah... vou colocar o dedo 1 e tal... também não ia funcionar. Eu tinha que experimentar, uma, duas, quantas vezes fosse necessário. Acho que foi isso (RET, p. 20).

Tony fez a comparação dos trechos de notas repetidas no começo do movimento “*Dança*” (c. 1 a 8), com a sequência mais extensa da Parte A' (c. 32 a 45). (Exemplos 37)

Os trechos de notas repetidas, que é no começo... mas no começo você não está com o braço cansado. Então às vezes até sai, mas falha

notinha... não é por causa do piano. Aí, quando chega a segunda parte, porque aí ela é mais longa também. Porque a primeira ele faz seis compassos só de nota repetida, né? A segunda parte são 14 compassos que você fica repetindo. Então o braço começa a ficar tenso e aí fica desconfortável (RET, p. 20).

Exemplo 37 – Tony – Menor tensão nos trechos iniciais de notas repetidas – *Dança* (c. 1 a 8)

Tony sentiu-se mais relaxado à medida que o compositor acrescentou mais notas aos acordes e prosseguiu:

Mas, se bem que quando coloca mais notas é mais relaxado [tocou o acorde cheio]. Enquanto está aqui, oh [tocou o compasso de uma nota repetida], eu tenho a sensação que estou tenso e esse piano é muito pesado. A mudança do dedilhado eu acho que ajuda (321). Ajuda principalmente por causa do acento que ele pede. Por que se eu ficar [tocou as notas repetidas sem mudança de dedilhado], aí eu fico mais tenso. Nessa parte eu ainda estou relaxado [entrada da mão esquerda]. Depois de tocar a música inteira e chegar nessa parte, não sai desse jeito. Já está tudo tenso, ainda mais da segunda vez. Acho que é isso! (RET, p. 20).

O participante admitiu que só depois de muito tempo estudando “errado” [suas palavras], percebeu a dinâmica sinalizada pelo compositor nos compassos finais do movimento “*Dança*”. (Exemplo 38)

O Calimério, danadinho que é, na primeira parte é uma extensão de crescendos [tocou as sequências], piano, crescendo, aqui já é bem forte, forte. E aí diminui depois pra continuar. Já no fim, a mesma coisa: piano, e vai crescendo [toca as progressões], aí forte, menos, meeenos, piano e crescendo. Eu só fui ver isso depois de muito tempo estudando errado. Danadinho o Calimério! (RET, p. 20).

The image shows a musical score for a piano piece. It consists of two systems of staves. The first system starts at measure 62, marked with a red '62' and a red oval containing the instruction 'começa fe decresce'. The second system starts at measure 65, marked with a red '65'. The music is written in 2/4 time and features a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes with accents. The piece ends with a 'st(secco)' marking in measure 68.

Exemplo 38 – Tony – Elemento surpresa no *decrescendo* – compassos finais (c. 62 a 68)

Percebo que o pensamento de Tony é mais conciso, ou seja, ele expressa suas ideias de forma sintética, indo direto ao âmago das questões. Ao admitir que não havia lido as recomendações de execução com a devida atenção, me vem à memória o pensamento de Dewey (1959) quando diz que apreender a significação de uma coisa é notar como ela opera ou funciona, uma vez que todo ato de conhecer tem como objetivo entendê-lo. Portanto, a leitura atenciosa das instruções para a execução do movimento “*Lamento*” seria o princípio de entendimento da obra, pois traz o direcionamento das ações do executante.

Tony decidiu experimentar, no piano de cauda, os efeitos sonoros indicados pelo compositor, poucas horas antes de realizar a sua primeira gravação. Desse modo, o curto espaço de tempo para experienciar os efeitos foram insuficientes para que ele pudesse se adaptar às posições incômodas executadas no interior do piano, bem como à rápida volta ao teclado.

No que diz respeito às dificuldades de coordenação dos acentos presentes nos padrões rítmicos do movimento “*Dança*” (c. 9 a 22), ele decidiu realizar somente o primeiro acento e os demais, como ele próprio diz, “Eu levo uma onda e volto ao primeiro acento de novo”. Essa atitude de Tony pareceu-me uma alternativa para esquivar-se da série de acentos presentes nessa passagem. Mesmo quando ele diz que “Eu acho que é bom... eu prefiro assim... é mais bonito”, contradiz com o que o compositor sinalizou. Percebo, nesse caso, uma adaptação diante de uma dificuldade. Segundo Dewey (1959), a busca de significações sem uma devida verificação pode se tornar inconsistente. Mesmo que as sugestões sejam estimuladas, elas precisam ser encaminhadas para uma fase de raciocínio, necessárias à sua completude.

As dificuldades de Tony na Parte A' (c. 32 a 44), cujos intervalos vão se adensando, foram claramente evidenciadas durante seu relato, porém, mesmo reconhecendo a importância de definir um dedilhado para essa sessão, ele admitiu não ter pensado no assunto e confessou ter feito um grande esforço para executar a passagem. Tony já havia mencionado uma certa resistência em anotar seus dedilhados na partitura, o que me parece uma atitude comum à sua rotina de estudo. Dewey (1959) afirma que a curiosidade se perde quando nos deixamos aprisionar pelos hábitos: “Alguns se deixam aprisionar tanto pela rotina que se tornam inacessíveis a novos fatos e problemas” (DEWEY, 1959 p. 47).

Já nos momentos finais da *Dança* (c. 62 a 64), Tony somente observou o sinal de *decrescendo* sinalizado pelo compositor depois de ter feito a dinâmica contrária por um longo tempo. A tendência mais comum nesse trecho seria, após alcançar a dinâmica *f* (c. 62), permanecer nessa intensidade devido à densidade ocasionada pelas progressões rítmicas e por se tratar de uma sessão conclusiva. Por isso, quando ele disse com humor: “Danadinho, o Calimério”, talvez estivesse implícito nas suas palavras o desejo do compositor de confundir o executante.

Ao ouvir a sua primeira execução em vídeo (G1), me surpreendi com sua habilidade e capacidade de realização dos efeitos tímbricos do movimento “*Lamento*”, apesar do seu pouco tempo de ensaio, ocorrido minutos antes de iniciarmos a gravação. O gerenciamento dos acontecimentos, tanto no interior das cordas quanto no teclado, demonstrou a sua rápida assimilação dos elementos tímbricos, assim como a escolha do andamento (♩ aprox. 35), muito próximo da sinalizada na partitura ($\text{♩}=40$). Entretanto, creio que sua execução poderia ter sido mais consciente, caso esses efeitos fossem experimentados com mais calma. Ao admitir não ter lido as recomendações de execução com a devida atenção, me vem à mente o pensamento de Dewey (1959) ao dizer que apreender a significação de uma coisa é compreender o seu funcionamento, uma vez que o ato de conhecer tem como objetivo entendê-lo.

Apesar de Tony ter mantido o andamento ao longo do movimento, sua execução me causou a sensação de certa pressa, talvez ocasionada por agitação na execução rítmica dos trechos melódicos (2° e 4° sistemas – G1T 00'30" a 00'36"), assim como os ataques com muita intensidade, principalmente nos gestos tônicos. Um aspecto positivo a realçar na sua execução foram os tempos de espera realizados corretamente nas pausas de semínima.

Em G1, Tony executou o movimento “Dança” de memória, mostrando-se seguro e fluente no aspecto mecânico. O andamento foi um pouco acima do indicado pela partitura ($\text{♩}=100 \times \text{♩}=105$). Não obstante, ele se queixou de alguns desconfortos corporais e pareceu-me pouco flexível nos movimentos com as mãos fechadas na tampa do piano.

O registro da gravação em vídeo não mostrou variações de dinâmica, predominando a sonoridade *f* em toda a extensão do movimento. Assim como os acentos marcados nos padrões rítmicos da Parte B (c. 9 a 23), a única nota acentuada é a primeira de cada padrão. Talvez a sua dificuldade tenha sido pela escolha do toque *legato*, dificultando a clareza do ritmo interno originado pelos acentos sinalizados ($\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$). A colocação do pedal desde o início do movimento “Dança” foi também um dos motivos dessa falta de definição dos acentos.

Apesar de reconhecer ter realizado um volume de dinâmica contrário à sinalizada na partitura, respectivamente nos compassos 19 e 64, que inclui um *decrescendo*, Tony não considerou essa indicação no momento da gravação. Dewey (1959) afirma que podemos perceber, apreender e entender o significado das coisas e, no entanto, nosso progresso intelectual seguir um ritmo de entendimento direto – apreensão e indireto – compreensão. Creio que Tony apreendeu o significado da passagem, mas não chegou ao nível da compreensão.

3.3 Coleta 3 – Relato da Análise, Segunda Gravação (G2) e Aula individual

O terceiro encontro da coleta de dados ocorreu no dia 24 de junho no Laboratório de piano do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia. Nessa etapa da coleta de dados os participantes relataram primeiramente suas impressões da análise que receberam no encontro anterior e em seguida fizeram uma nova gravação (G2). Para finalização dessa etapa todos os três receberam uma aula individual com a pesquisadora.

3.3.1 Aline – Relato da Análise (RAA) e Segunda Gravação (G2)

Ao refletir sobre o processo de leitura da análise, Aline ponderou suas dificuldades:

Bom, quando eu comecei a ler a análise pela primeira vez, eu senti um pouco de dificuldade. Eu fui lendo, lendo e parei. Na verdade, eu li assim... a primeira página. Ah!... tá falando como tá organizado esse primeiro movimento. Mas aí me deu preguiça e parei de ler. Da segunda vez que eu fui ler, eu já falei: eu vou ser um pouco mais prática. Vou ler com partitura, ou melhor, vou para o piano também que aí já vou começar a experimentar as coisas. E aí a leitura fluiu (RAA, p. 21).

Do ponto de vista dos gestos classificados na análise, Aline se mostrou mobilizada com a análise exploratória desses elementos:

Eu vi que no primeiro momento você fala um pouco como que está organizado, fala sobre a bula, depois você fala sobre os gestos! E isso me chamou muita atenção, porque eu nunca imaginei que tivesse essa relação do gesto tônico, conclusivo, interrogativo e, por mais que a gente veja que é diferente, às vezes a gente não sabe classificar ou dar um nome pra isso. Eu achei muito interessante! (RAA, p. 21).

O delineamento das frases estabelecidas na análise despertou a atenção de Aline para uma organização jamais pensada por ela. Partes fragmentadas passaram a ter uma significação quando foram associadas a outros elementos da partitura:

E depois veio a parte que eu vejo que tem frases nessa peça. Porque a gente olha e, não sei... eu não conseguia organizar ela em frases. Mas quando você começa a falar que ele tem o gesto interrogativo e conclui com o gesto tônico e aí tem as pausas de semínima sempre que ele coloca aqui no início e no final, eu comecei a observar: nossa... realmente tem uma frase aqui! Olha que interessante! E também tem a indicação da dinâmica que ele começa *pp* e depois, na hora que termina essa frase, a outra frase começa *mf*. E os gestos são musicais! [empolgação] (RAA, p. 21).

A partir da leitura dos aspectos mais subjetivos da análise, Aline passou a ter mais calma para interpretar o movimento “*Lamento*”. Nesse sentido, ela comentou:

Eu fiquei pensando: será que ela vai dar um panorama geral do olhar dela sobre a peça? Aí, no final, você fala sobre a relação dos tambores, das matracas e isso me ajudou a imaginar o cenário. E, na hora de tocar, ter mais calma, porque eu acho que eu toquei com muita pressa. Eu acho que eu não apreciei e nem pensei nos gestos. Nisso que eu acho que essa análise me ajudou. Para eu ter um pouco mais de calma para tocar a peça e

imaginar mesmo esses gestos interrogativos, essas melodias modais, esse cenário. Mais calma na hora de tocar! (RAA, p. 21).

Similar ao seu primeiro relato em relação ao movimento “Dança”, Aline já havia detectado os mesmos padrões rítmicos (c. 9 a 22) registrados na análise: “Essa mesma organização, quando eu fui tocar da penúltima vez, eu já consegui notar esses grupos que você também colocou na sua análise (3+1 3+1 3+3)”.

Ao referir-se aos acentos sinalizados na partitura, ela mostrou-se preocupada com a sua execução:

A minha preocupação é um pouco com esses acentos que eu sei que eles são muito necessários, mas eu não sei se eles estão realmente claros. E depois que eu li sobre o *tresillo*... é muito interessante esse ritmo que está escondido dentro dessas semicolcheias. Mas não sei se ficou claro na minha execução (RAA, p. 21).

Em relação à Parte C, Aline detalhou com entusiasmo: (Exemplo 39)

É o momento clímax da dança. As outras partes preparam para essa parte. Quando ela chega, ela chega de verdade! Nossa! Essa parte, quando eu li, nossa... eu viajei muito, porque a gente vê que tem uma característica de dança. Mas a forma que você pensou e colocou foi marcante pra mim. Você fala também na diferença dos acentos. Eu não sei se está explícito na hora de tocar (RAA, vide Anexo 5, p. 214).

Parte C
46

a tempo

4/4 FF

b)

49

52

I II

2/4 4/4

b) ou 'cluster' com teclas brancas, usando a mão espalmada.

Exemplo 39 – Aline – Parte C “momento clímax” – Dança (c. 46 a 53)

Refletindo sobre o relato de Aline em relação à análise, percebo que a sua primeira atitude partiu da leitura sem uma conexão entre partitura e instrumento.

Como não houve uma verificação dos dados descritos no texto, a leitura não foi suficiente para mobilizá-la e estimular sua atenção. Porém, a partir do momento em que ela fez a interligação entre a leitura, partitura e instrumento, a sua compreensão do texto fluiu com mais naturalidade e prazer.

Quando ela reconheceu elementos da análise e os relacionou com aspectos já descobertos por ela no primeiro contato com a obra, nos faz lembrar da afirmação de Dewey: “O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue” (DEWEY, 1971, p. 37). Aline enumerou vários aspectos mencionados na análise que, ao integrar com os acontecimentos anteriores da sua aprendizagem, ajudaram-na a considerar um número maior de possibilidades interpretativas. Segundo Perrenoud (2002): “Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu” (PERRENOUD, 2002, p. 31).

Portanto, a análise despertou em Aline uma atitude reflexiva com relação ao seu desempenho anterior, gerando novas descobertas a partir das seguintes percepções:

- significação dos gestos com aproximação de imagens
- construção da fraseologia musical e sua associação com a dinâmica
- valorização das cores modais nas melodias

Em seu relato, percebe-se que a curiosidade, o interesse e vibração pelo ato de aprender ficaram evidentes no seu processo. Segundo Dewey (1978), a etimologia do termo interesse marca a supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação.

É a união orgânica da pessoa e do objeto. Deixar-se absorver pela ação traz a vibração – sentimento de prazer, bem-estar. As emoções que acompanham o crescimento progressivo de uma ação, de um movimento contínuo de expansão e realização, constituem-se de felicidade (DEWEY, 1978, p. 70 - 80).

Partindo para a análise da segunda gravação de Aline (G2), seu gestual calmo e expressivo no movimento “*Lamento*” foi significativo. Percebe-se uma preocupação entre a relação conceitual estabelecida entre a classificação dos gestos na análise e a realização dos seus movimentos, tornando-os mais tranquilos

e elaborados. Acredito que essa associação resultou na escolha de um andamento mais tranquilo, além da flexibilidade dos movimentos já mencionada.

No tocante à leitura, Aline cometeu alguns enganos não ocorridos na primeira execução (G1), relativos à execução das melodias modais, ou seja, na primeira melodia da segunda pauta, ela interpretou a sinalização de oitava (m.d.) nas duas mãos (G2A 01:06 a 1:18). Houve uma pequena aceleração no final da melodia modal em direção ao ré bemol entre 1'12" e 1'13". (Exemplo 40)

The image shows a musical score for a keyboard instrument. It consists of two staves. The top staff is for the right hand (m.d.) and the bottom staff is for the left hand (m.e.). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The right hand part features a melodic line with a trill at the end. A red arrow points to the trill with the label 'aceleração'. The left hand part features a bass line with a triplet. A red arrow points to the triplet with the label 'fez oitava acima na mão esquerda'. The word '(Teclado)' is written between the staves.

Exemplo 40 – Sofia – Pequenos enganos e sutil aceleração – *Lamento* (2º sistema)

Aline desconsiderou dois gestos tônicos, respectivamente na 1ª e última pauta (G2A 00:23 e 02:50). Apesar de reconhecer a importância das pausas de semínima como articulação entre as frases, não lhes deu o devido valor. O último gesto tônico localizado na 5ª pauta foi executado *f*, contrariando o diminuendo sinalizado na partitura (G2A 2'13"). Nessa etapa, considere que talvez a sua preocupação com a reelaboração musical, tendo em vista o acesso que teve à análise, pode ter desviado a sua atenção, levando-a a cometer alguns enganos em relação às regiões de oitavas e a omissão de alguns gestos tônicos (G2A 00:23 e 02:50).

Partindo para o seu relato após a leitura da análise, percebi que houve uma expectativa de Aline no sentido de encontrar o meu olhar sobre a obra, ou seja, minhas imagens advindas dos significados dos elementos musicais presentes na partitura. Quando Aline percebeu, por exemplo, que o texto continha essa relação dos eventos musicais com ambientações e rituais existentes no Nordeste brasileiro, mais especificamente na Chapada Diamantina, ela constatou o quanto a análise colaborou na construção da sua performance. Sua motivação ficou registrada no seu relato: “Essa parte, quando eu li, nossa... eu viajei muito, porque a gente vê que tem uma característica de dança. Mas a forma que você pensou e colocou foi marcante pra mim”. Dewey (1978) conceitua a experiência educativa como: “Uma experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (DEWEY, 1978, p.16).

Aline mostrou-se preocupada e ainda duvidosa em relação à efetivação dos acentos nessa fase de sua performance. Ela tinha clareza do que desejava alcançar, mas demonstrou hesitação no resultado de sua ação. Dewey (1978) esclarece que: “O processo educativo é um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação” (DEWEY, 1978, p. 76). Nesse sentido, Merleau-Ponty (1971) afirma que a incorporação desses processos não se dá de forma automática: “Compreender é sentir o acordo entre o que visamos e o que é dado, entre a intenção e a efetuação – e o corpo é nosso ancoradouro do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 193).

A partir da leitura da análise, Aline optou por um andamento mais lento na *Dança*, (aproximadamente $\text{♩}=93$), privando-a, a meu ver, da fluência necessária a esse movimento. O início percussivo na madeira do piano soou retraído e pouco reverberado, somando-se à sua dificuldade no tocante às repetições das notas (c. 3), talvez pela opção da alternância do dedilhado, assim como o uso do mesmo peso sobre as notas. No tocante à Parte B, ela manteve o toque *legato*, semelhante à primeira execução (G1), porém dessa vez com mais desencontros entre as duas mãos. Essa assincronia foi perdendo intensidade a partir do c. 17, talvez pela repetição dos padrões rítmicos e o distanciamento das mãos que permitia um conforto técnico. (Exemplo 41)

assincronia entre as mãos (c. 09 a 16)



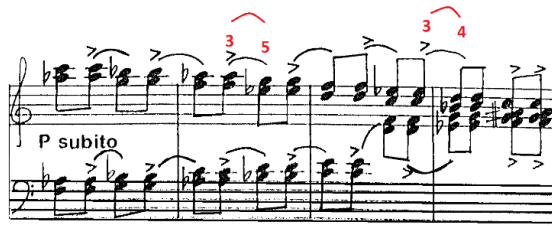
sincronia entre as mãos (a partir do c. 17)

Exemplo 41 – Aline – Assincronia (c. 9 a 16) e sincronia entre as mãos (a partir do c. 17) – *Dança*

Com o propósito de valorizar a descida dos padrões rítmicos a partir do c. 20, Aline realizou uma pequena respiração entre os compassos 19 e 20, provavelmente na intenção de preparar a progressão. Essa atitude não foi tão explícita durante a G1. A mesma intenção de respiração foi observada nos padrões

rítmicos dos compassos finais (a partir de c. 65). É importante dizer que esses aspectos interpretativos não foram explicitados na análise, portanto partiram espontaneamente ou como uma ação consciente da participante.

Nos compassos 28 a 31, que integram a Transição, Aline apresentou dificuldades técnicas quanto à realização das passagens de notas ligadas, possivelmente por causa da escolha inadequada do dedilhado. A meu ver, a opção da passagem do 3º dedo para o 5º provoca uma pequena cissura, dificultando o toque *legato*. Dessa mesma forma, a passagem do 3º dedo para o 4º causa separação. (Exemplo 42)



Exemplo 42 – Aline – Dedilhado inadequado – *Dança* (c.28 a 31)

Observando a postura de Aline ao iniciar a Parte A', percebo sua fisionomia tensa, assim como seu corpo. Nesse processo de repetições que parte de uma nota e que prossegue num crescente adensamento de intervalos, a participante conseguiu obter um relaxamento corporal à medida que esses intervalos se expandiram. Creio que isso foi possível porque, a partir dessa expansão, os movimentos tendem a impulsionar o antebraço de forma mais intensa para o interior do teclado, possibilitando maior relaxamento.

Na Parte C, Aline manteve os acordes da mão esquerda muito presos ao teclado, perdendo a oportunidade de se soltar após o ataque. O sinal de *rall* que prepara a entrada dessa parte foi pouco explorado, assim como o sinal de *diminuendo* sinalizado no c. 53, que antecede a entrada da Parte B'. (Exemplo 43)



Exemplo 43 – Aline – Mãos tensionadas nos ataques dos acordes – Parte C – *Dança* (c. 46 a 53)

Nessa etapa, senti, de forma geral, a participante pouco à vontade, talvez até pelo compromisso de mostrar nesse nível uma compreensão maior da obra, tendo em vista o acesso que teve à análise, somando-se também à tarefa complexa da assimilação de uma obra em torno do processo de aprendizagem. Esse último aspecto une-se ao pensamento de Merleau-Ponty (1971) quando diz que a partir do momento que o corpo compreende torna-se um hábito. Essa compreensão se dá através de um caminho constante de reflexão e internalização gradativa dos processos de aprendizagem.

3.3.2 Sofia – Relato de Análise (RAS) e Segunda Gravação (G2)

Sofia relatou dificuldades de compreensão no início da leitura da análise, passando a compreendê-la melhor à medida que relacionou a leitura com a identificação dos elementos musicais no piano. Entretanto, quando a leitura do texto foi realizada com o apoio do instrumento, o nível de interesse e assimilação do conteúdo aumentaram consideravelmente.

A primeira vez que eu li, eu não entendi nada, porque eu não estava no piano. Então eu fiquei pensando: gente, mas esse *Tresillo*, o que ela está falando? Depois eu tentei associar as partes porque, como eu estava sem o piano, eu não podia tocar quando eu li. Aí eu pensei: gente, eu vou ter que perguntar pra ela. Eu estou cheia de dúvida! Ai, depois eu comecei tocar, eu li parte por parte e reproduzindo. Aí foi fantástico! Chegou no final, e parece que eu tinha entendido e não tinha pensado nada antes. Eu vi um ritual... desses de dança de candomblé e tudo. Foi uma experiência assim incrível, principalmente no segundo movimento. Quando eu comecei a associar à dança parece que facilitou os acentos... porque fez sentido quando eu fui pensando em tudo que vi e que li. Nesse sentido foi outra coisa! Eu acho que toquei totalmente diferente. Não sei se vou conseguir isso hoje, mas foi totalmente diferente pra mim. (RAS, p. 22).

Sobre o movimento “*Lamento*”, Sofia comentou:

Eu não tinha pensando no *Lamento* dessa forma... no canto das rezadeiras! É fantástico pensar nisso e sobre os gestos de interrogação, os tônicos. Parece que a gente tira a obra do papel e traz pra gente! Os gestos viram música, porque você pergunta e conclui. Foi muito bom! Tem uma pontuação, é um discurso! E é difícil pensar nisso sem associar ao verdadeiro sentido que eu acho que ele quis dar. Eu acho que é isso mesmo! Não sei o tipo de pesquisa que você fez, mas eu não sabia e eu não busquei (RAS, p. 22).

Sobre a divisão das frases, ela relatou: “O jeito que você dividiu as frases faz muito sentido! Observar a questão dos modos, que eu não tinha feito isso ainda... tem tudo a ver! Ah, sobre as matracas e os tambores... aí, foi o máximo! Eu adoro, né? Parece que eu toco melhor”.

Sofia confessou não ter entendido a diferença do Tresillo com a síncope característica, e questionou: “Na *Dança*, eu não tinha notado que isso era um Tresillo. Eu nunca tinha escutado falar nessa palavra. Eu já escutei falar sobre síncope característica, mas o Tresillo não! E aí, eu queria ver com você qual é a diferença... porque pra mim é a mesma coisa”.

Essa dúvida apresentada por Sofia foi respondida por troca de e-mails, anexado à mensagem o seguinte quadro estabelecido por Sandroni (2002, p. 106).

Quadro 5 – Síncope característica, Habanera e Tresillo – Sandroni (2002)

	2/4	1	2	3	4	5	6	7	8
Síncope característica		x	x		x	x		x	
Habanera		x			x	x		x	
Tresillo		x			x			x	
Pontos comuns		x			x			x	

Fonte: Sandroni (2002, p. 106)

O fato de a análise ter suscitado dúvidas e questionamentos constituiu um alerta para perceber o quanto a participante estava mobilizada com o material.

Em seu detalhamento sobre a *Dança*, Sofia salientou:

A questão dos intervalos aqui... muito bacana! Dos atabaques começando... até anotei na partitura para eu começar a pensar nisso! A síncope como um freio, porque a gente tem uma tendência a se desesperar na transição, né? Da parte B para o A! A mudança de compasso! Eu não tinha visto! Na parte C! Começa 2/4 e vai pra 4/4! Gente! E o que ele quis dizer com isso? O compasso 4/4 é mais narrativo... cabem mais coisas! Nossa, a análise me ajudou de verdade! Eu acho que se eu tivesse tocado depois de ter lido essa análise, eu teria tocado melhor! Muito menos tensa, porque eu estava muito tensa, porque eu não entendia a obra direito. Já tinha as dificuldades técnicas e eu acho que facilitou muita coisa tecnicamente depois que eu li e comecei a tocar, principalmente aquela parte da *Dança*, a parte B. Não sei se é pelo tempo que já toco a obra, mas, depois que eu li a análise, eu comecei a pensar nesses acentos e no movimentar a *Dança*. Aí parece que facilitou e está saindo mais... bem mais que antes! E no final das contas, eu penso que não era tão rápido quanto eu achava. Não é essa coisa frenética... é uma dança com molejo! Eu só queria fazer rápido, rápido! Eu concebi mais lento agora! Eu acho que ela deve ser mais gingada! (RAS, p. 23).

Refletindo sobre o relato da análise de Sofia, foi perceptível o seu entusiasmo ao relacionar os materiais musicais da obra com as imagens presentes na análise. As sugestões trazidas na análise surgem como uma cadência de ideias para Sofia, ampliando seus conhecimentos. Dewey (1978) diz que: “Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais” (DEWEY, 1978, p. 17).

Ficou evidente na gravação do movimento “*Lamento*” que Sofia, após a leitura da análise, sentiu-se um pouco mais à vontade na execução dos gestos e na flexibilidade do tempo. Assim, as importantes significações aprendidas por ela ao longo de sua aprendizagem ficam associadas ao seu processo evolutivo. Nessa perspectiva, Dewey (1959) afirma que:

Educação, em seu aspecto intelectual, e obtenção de uma ideia do que é experimentado, são expressões sinônimas. Que vale uma experiência que não deixe, atrás de si, uma significação ampliada, uma melhor compreensão de alguma coisa, um plano e propósito mais claro de ação futura, em suma, uma ideia? (DEWEY, 1959, p.156).

Sofia pareceu-me bastante entusiasmada com as ideias musicais surgidas a partir da leitura da análise e esse comportamento se refletiu em sua performance com gestos mais incorporados ao conteúdo expressivo do *Lamento*. A integração da participante aos elementos musicais contidos no movimento proporcionou-lhe um potencial comunicativo muito maior. Sua sonoridade nas passagens modais destacou-se da gravação anterior (G1) por criar gestos corporais que acompanhavam o percurso das ressonâncias projetadas pelas notas acentuadas. Esse processo gradativo de compreensão musical de Sofia assemelha-se ao pensamento de Merleau-Ponty (1971): “A apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal”. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 212). Quanto aos aspectos relativos à estabilidade do andamento e à observação dos tempos das pausas, ela prosseguiu com as mesmas ideias apresentadas na G1. Similar à G1, cometeu o mesmo engano na realização das oitavas na 4ª pauta, submetendo a mão esquerda a uma oitava acima, ao contrário do que a partitura indicava (oitava acima somente para a mão direita).

Em relação ao movimento “*Dança*”, o andamento mais lento conferido ao movimento (aprox. $J=90$), uma vez que a partitura indicava ($J=100$), fez com que ela perdesse um pouco a fluência no início do movimento. Similar à G1, nessa gravação valorizou o sinal de *crescendo* no c. 7 (G2S 00’18”), realizando uma pequena respiração através da retomada da sonoridade *p*. Logo no início do c. 9 (GS 00’21”), manteve em todos os padrões rítmicos um *decrescendo* no final das sequências dos arpejos, fazendo com que os dois últimos acentos de cada compasso perdessem a intensidade e a clareza. Por outro lado, observou o sinal de *crescendo* no início do c. 20, resultando em uma bela respiração ao iniciar a frase (G2S 00’36”). Na Transição (c. 28 a 31), mais uma vez as ligaduras de duas notas não foram consideradas e o uso do pedal impediu a clareza desse tipo de articulação. Na parte A’, à medida que o andamento começou a fluir, os acentos se tornaram mais evidentes, talvez pela presença do impulso do antebraço nos acentos. Já na Parte C, Sofia mostrou uma pequena tendência em acelerar o andamento, ocasionando, na retomada da Parte B’, o andamento um pouco mais rápido em relação ao início da obra, com a presença de pequenos esbarros (G2S 2:11). Esse pequeno desequilíbrio pode ter causado a ausência do *decrescendo* antes da retomada da frase final da *Dança* (2’14”, c. 64), assim como a preparação para o *crescendo* nos últimos compassos (2’15”, c. 65).

3.3.3 Tony – Relato da Análise (RAT) e Segunda Gravação (G2)

Tony iniciou seu relato sentindo-se bastante à vontade e, de forma espontânea, comentou:

Eu tentei ler a análise olhando a partitura. Sabe: lê, olha, lê, olha e lê. Aquilo me deu um sono! Eu falei: Caramba! Aí, eu parei de ler. Mas quem que lê análise, né? Aí eu falei: eu tenho que achar outro jeito de ler, que não vai me dar sono. E o jeito de fazer isso era: estuda a música e vai lendo. Toca e lê, toca e lê, toca e lê (RAT, p. 23).

Sobre o movimento “*Dança*”, ele foi mais conciso nos comentários:

E cada pedacinho que você foi falando... por exemplo, na *Dança*. Você falou a primeira parte, só a parte que você está batendo no piano, né? Tem o ostinato da mão esquerda batendo no piano. Então eu estudei só essa parte e li. Depois eu fui para a segunda parte e li de novo (RAT, p. 23).

Ao relatar suas impressões sobre o movimento “*Lamento*”, Tony mostrou-se atraído pelos aspectos gestuais mencionados na análise:

Agora, no *Lamento*, é uma coisa só, né? Tirando a parte que está tocando as duas mãos ou que está tocando uma mão no teclado, é o tempo inteiro falando dos gestos. E aí fez muita diferença. Eu não sei se na hora que toquei fez tanta diferença, mas eu pensei como estava escrito na análise. Porque, quando eu toquei da primeira vez, eu não pensei em nenhum dos gestos. Por exemplo, eu não sei se saiu, mas eu pensei: os glissandos descendo estão repousando e os que estão subindo, interrogando e a batida da mão [fez o movimento com as mãos]... como é que você colocou lá? Ah! Gesto tônico! (RAT, p. 23).

Ele relembrou alguns momentos das aulas de piano que teve durante o seu curso de graduação, no tocante à gestualização. (Exemplo 44)

E pensei num outro também... das aulas... que eu não sei falar o nome. Sabe quando você tem que fazer uma ligadura e chegar numa nota que é impossível ligar? Você faz a ligadura com a força do pensamento? Eu chamei de *gesto mágico*. Então... é isso. É o tempo inteiro isso, né? Você tem que fazer o gesto... liga as coisas, ou não liga. E aí ela é o tempo inteiro isso. Eu pensei nos gestos como se fossem uma nota ligada, principalmente nos glissandos e quando tem a pausa. Porque o pedal fica o tempo inteiro soando, né? Só que o pedal soando por si só não significa que está ligado. Ele tá soando. Mas os gestos que você faz quando termina uma coisa da região que você começa e acaba. E na mão esquerda também. Você sai da mão esquerda, vai para a mão direita e um monte de pausa no meio. E a pausa que também tem sentido de... ela é a ponte... para as duas coisas. Eu acho que é mais isso no primeiro (RAT, p. 23).

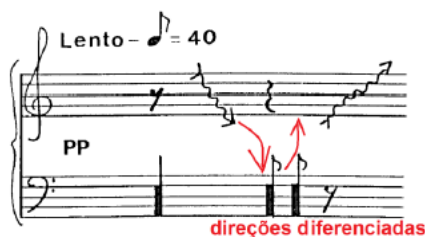
The image shows a musical score for the first system of 'Lamento'. It is in G major (one sharp) and 4/4 time, marked 'Lento' with a tempo of 40. The dynamic is piano (pp). The right hand has a melodic line with glissandos and slurs, while the left hand has a bass line with slurs and rests. Red arrows point to specific notes and rests, with labels 'gestos que ligam' and 'pausas que se ligam aos gestos' below the staff.

Exemplo 44 – Tony – Conexão entre os gestos – *Lamento* (1º sistema)

No tocante ao gesto tônico representado pelas duas colcheias na mão esquerda, Tony prossegue relatando que sua intenção foi tocar as duas figuras em distâncias um pouco diferenciadas para dar a impressão de um gesto redondo. (Exemplo 45)

Tem duas colcheias seguidas. Eu não toquei nenhuma delas no mesmo lugar. Foram todas um pouquinho mais pra trás, outra mais pra frente e o gesto assim, meio redondo, para não ficar seca a pausa. Agora, sobre os

gestos ligados, foi uma experiência minha, de você nas aulas. Você falava nos gestos, aí eu lembrava deles: e vai pra cá e vem pra lá no piano (RAT, p. 23).



Exemplo 45 – Movimentos sugeridos por Tony – *Lamento* (1º sistema)

Tony foi mais sucinto no seu relato da análise, demonstrando uma atitude de maior curiosidade em relação ao movimento “*Lamento*”. À medida que ele relacionou os gestos à classificação dos nomes, sua atenção se voltou para a sensação corporal que cada um deles provocava. Uma vez que as sugestões fizeram sentido, ele passou também a relacioná-las com suas experiências passadas: “Agora, sobre os gestos ligados, foi uma experiência minha com você nas aulas. Você falava nos gestos, aí eu lembrava deles: e vem pra cá e vai pra lá no piano”. Para criar a sensação do gesto *legato*, Tony até sugeriu uma denominação para referir-se a essa apropriação sensorial: gesto mágico. Nessa perspectiva de ressignificação das experiências, Dewey (1959) afirma:

Logo que uma qualidade é claramente discriminada, ganhando uma significação toda sua, o espírito imediatamente busca em torno outros casos aos quais possa aplicar esse significado aprendido. Tal significação vai permitindo que casos anteriormente separados pelo seu sentido se tornem assimilados, identificados dentro do novo sentido (DEWEY, 1959, p.160).

Na segunda gravação (G2) do movimento “*Lamento*”, ele descuidou-se de algumas pausas de semínima, fato não observado na G1. Porém, na G2, a incidência de toques muito fortes nos gestos tônicos foi menor. No que diz respeito ao andamento, não há diferenças significativas entre as gravações (G1 e G2). Notou-se em Tony uma certa agitação ao dar início à melodia modal da segunda pauta, pelo fato de abreviar o valor das notas pontuadas (G2T 00’31” a 00’36”). Em contrapartida, realizou com mais fidelidade o ritmo das quiálteras na quarta pauta (G2T 1’25” a 1’38”). De uma forma geral, a segunda gravação (G2) demonstrou um cuidado maior com o controle da dinâmica, principalmente nos ataques dos gestos tônicos.

No tocante ao movimento “*Dança*”, a escolha de Tony por um andamento mais tranquilo (\downarrow aprox. 92) permitiu a realização mais clara das respirações entre os momentos de retomada da sonoridade *p*, com o intuito de proporcionar o *crescendo*, assim como articular a entrada de uma nova estrutura musical. Similar à G1, a continuidade do pedal sincopado em cada compasso nos padrões rítmicos, desde as notas repetidas (G2T 00’05” a 00’11”), e a sequência de arpejos (00’12” a 00’26”) impediram a clareza dos acentos.

Alguns enganos na leitura de notas cometidos na G1 foram recorrentes na G2: Parte B (c. 8 a 10) e Parte B’ (c. 54 a 56); Parte C (c. 51). (Exemplo 46)

Parte B e B' 9 tocou sol# tocou sol# tocou sol#

Parte C 50 repetiu o mesmo acorde

Exemplo 46 – Tony – Erros de notas – *Dança* (c. 8 a 10; c. 50 e 51)

Ainda no aspecto da leitura, outro trecho que me chamou a atenção foi a alteração da nota si bemol do acorde, situado no final da Transição (c. 31), para si bequadro. (Exemplo 47)

28 31 tocou si bequadro ao invés de si bemol

P subito

Exemplo 47 – Tony – Alteração de notas – *Dança* (c. 31)

Observou-se uma pequena diminuição no andamento na entrada da Parte C (c. 46), a meu ver relacionada com a hesitação ocorrida pela incerteza do posicionamento do acorde e pela desaceleração provocada pelo *rall* (c. 45). A fração

de segundos, ocasionada pela indefinição do acorde, pode ter gerado esse discreto declínio no andamento (G2T 1'05" a 1'26"). (Exemplo 48)

rall + pequena indefinição do
acorde = queda do andamento

Exemplo 48 – Tony – Diminuição do andamento – *Dança* (c. 47)

3.3.4 A aula individual

A aula individual de piano configura-se como um momento de transmissão e troca de experiências e conhecimentos entre o mestre e o aluno. É uma prática estabelecida e valorizada por seu inequívoco poder de influência recíproca. Há sempre ajustes, modificações e situações que promovem reflexões e aprendizados em ambas as partes. Ray (2015) relata que os pedagogos da performance musical começaram a se destacar a partir segunda metade do século XVII, época da formação de instrumentistas a serviço das cortes e capelas reais. A autora destaca que a prática de ensino centrada em um relacionamento de mútua confiança entre o professor de instrumento e seu aluno continua sendo um elemento importante no ensino da performance musical. As aulas individuais aproximam alunos e mestres de maneira diferenciada da que ocorre nas disciplinas coletivas. Essa relação vai muito mais além do compartilhamento dos conhecimentos do professor sobre música, técnica e interpretação, mas resulta de uma convivência que pode formar círculos de amizades duradouros.

Ensinar é um diálogo constante agregando dúvidas e surpresas, ou seja, uma aprendizagem sem fim e, por essa razão, considero minha missão uma tarefa tão fascinante. Compartilhar o caminho de uma pessoa durante seu crescimento musical torna-se um trabalho sem verdades absolutas, sem garantias de métodos eficientes. Há sempre ajustes e modificações que promovem reflexões e aprendizados tanto para o professor quanto para o aluno. O número de horas envolvidas nesse processo leva-me a refletir sobre a importância da qualidade nesse relacionamento

sujeito a todo tipo de influências recíprocas. Habitualmente, a figura do professor ultrapassa a questão da unilateralidade na decisão dos assuntos musicais. Por isso, ele acaba exercendo um papel educativo mais amplo na vida do aluno. Por exemplo, ações, comportamentos, expressões verbais e não verbais tendem a exercer notada influência sobre seus alunos. Rubem Alves (2002) estabelece de forma poética a diferença entre o professor e o educador a partir da maneira como o indivíduo se relaciona com o processo de ensino: “Professor é alguém que ensina, é profissão, enquanto ser educador é uma vocação. A profissão é algo que se aprende de fora para dentro, é uma escolha” (Alves, 2002, p. 13-37). E prossegue:

Ao passo que a vocação brota de dentro para fora do indivíduo, não podendo ser ensinada nem aprendida. A vocação indica uma inclinação, uma busca interna, que pode se concretizar na escolha da profissão ou não. A vocação nasce com a gente, misteriosamente (ALVES, 2003, p. 107-109).

Portanto, em um contexto de respeito, compreensão e, acima de tudo, buscando o compartilhamento de vivências musicais e troca de experiências é que as aulas ministradas aos participantes foram conduzidas durante a pesquisa seguindo uma ordem estabelecida de acordo com a disponibilidade deles: primeira aula ministrada – Tony, segunda – Sofia e terceira – Aline.

Como previamente mencionado, os dados extraídos das aulas foram analisados segundo as categorias propostas nos Guias de Execução¹⁴ e doravante referidas como GEs (Chaffin et al., 2002) para entender os processos utilizados durante as aulas individuais.

Considero importante esclarecer que neste trabalho coexistem diversos tipos de análise: a que ofereci aos participantes, a dos vídeos e a da aula ministrada. As três modalidades buscam ressaltar questões interpretativas relativas à dinâmica, articulação, dimensões mecânicas e de movimentos, assim como dimensões imagéticas dos gestos e da sonoridade.

¹⁴ O termo guias de execução foi traduzido do inglês *performance cues* (terminologia utilizada por Chaffin) por Luís Claudio Barros (2008).

3.3.4.1 Aula do Tony (AT)

Lamento

Segundo Chaffin (CHAFFIN et al. 2002), a pianista Gabriela Imreh mostrou que suas definições de dedilhado já foram decididas pensando à frente nas questões interpretativas e/ou expressivas, ou seja, os guias básicos já previam as decisões interpretativas ou expressivas. A partir dessas questões, percebi que, durante a aula de Tony, sugeri uma divisão entre as frases através da pausa, dando uma ideia de estruturação para, logo a seguir, ligar as pausas entremeadas com as frases, remetendo à imagem pausada de um ritual:

Tony, na minha concepção, de acordo com a análise que eu escrevi, eu sinto um caráter ritualístico nesse movimento. Então, eu gostaria que você experimentasse agora tocar esse primeiro segmento pensando realmente nessa ideia. Ele [o compositor] não coloca o compasso, mas coloca uma indicação de tempo. Como é um caráter ritualístico, eu sugiro que você faça agora e veja depois como você se sente pensando nos tempos que estão escritos. Essa pausa separa uma semifrase da outra. Você não está seguindo o tempo, você está cortando o valor dela. É uma pausa de semínima! A respiração está afobada. Você tem que mostrar o valor dela, para mostrar que você está respirando de verdade, tá? Quando fizer o primeiro gesto conclusivo, você vai tentar na medida do possível enquadrá-lo dentro desse tempo interno (AT, p. 25).

Como pode ser inferido em minha fala, a ideia de pausa liga-se à compreensão estrutural e à questão expressiva do ritual. De fato, a passagem acima lida com a complexidade na comunicação de instruções ao relacionar pelo menos três tipos de GEs, a saber, básico, estrutural e expressivo. Como se sabe, isto não é incomum durante uma aula de piano, e sim rotineiro. Em outro momento relatei o fraseado (GEi) com a imagem da onda (GEex) e o entendimento do gesto (GEi) como elemento estrutural da frase (GEE):

Eu vejo essa frase como uma onda. Uma sensação física de um ir e vir. É uma outra linguagem que ele está usando, mas como se fosse uma melodia! Então eu vou desenhar essa melodia da forma mais expressiva. É uma melodia diferente, num outro contexto, com uma forte carga emotiva! E uma coisa importante de você pensar é que o gesto acompanha a música. Ele não é meramente um acessório. Por isso é importante você estar integrando esse primeiro gesto que inicia a obra com o próximo, fecha tudo dentro de uma linha só, ok? Então vamos pensar nesse primeiro extrato, nesse tempo. Vamos lá! (AT, p. 25)

Outra questão abordada durante a aula voltou-se para a reiteração da ideia de que o valor das pausas não é aleatório. Há um sentido por trás das pausas (GEb), que remete a um caráter de ritual (GEex), portanto trabalhamos o valor da pausa como um elemento importante na realização dessa imagem.

Salientei também que pequenas mudanças de andamento podem marcar início ou final de frases, ou seja, respirações que o intérprete realiza de uma frase para outra. Enfatizei esse aspecto interpretativo contínuas vezes ao dizer: “Respira de repente um fragmento, um pouquinho mais [entre] de uma semifrase para outra”. Nesse caso estava me referindo a mais de um GEs ao invocar estrutura e interpretação.

Em outro momento, ressaltai a importância do gesto (GEi) no emprego do acento (GEb), sugerindo então que ele separasse o si bemol do ré bemol dando um impulso com as mãos para trás e direcionando para frente no momento de executar o ré bemol. Minha intenção foi convencê-lo da necessidade de produzir um ataque impetuoso. (Exemplo 49).



Exemplo 49 – Aula do Tony - Formas de ataque – *Lamento* (2º sistema)

Nesse momento, Tony questionou o ataque sugerido, já que no contexto da análise havia uma indicação de acento expressivo e, portanto, ele assimilava a uma sonoridade menos forte e a um som mais prolongado. Respondendo à sua questão, disse que era um ponto de chegada convicto e mesmo assim não deixava de ser expressivo. O fato de Tony ter feito esse questionamento em relação à leitura da análise foi importante para que criássemos uma reflexão acerca das variadas formas de conceber os sinais de intensidade na interpretação de uma obra.

Em se tratando de um lamento, usei a imagem da dor, lamentação (GEex) associada à ideia de calma em relação ao tempo, ao andamento (GEi). Assim, passei a seguinte sugestão:

Tony, sabe quando eu falo “calma”? Sente esse tempo! Quando você tem calma para pensar no tempo, vem a coisa do lamento, da dor, é uma lamentação. Por isso você tem que ter calma, não ter pressa nesse tempo... com doçura esse som! (AT, p. 33)

Ao final, criei novamente uma imagem de “nuvem” (GEex) para ilustrar a ambientação para esse movimento:

Eu sinto o primeiro movimento como se fosse uma nuvem... sabe aquela nuvem? Que acontecem muitas transformações dentro dela? Imagens que se modificam, mas que fazem sentido. E você está ali dentro. Não é ficar produzindo gestos mecânicos, aí fica um vazio e isso é música. Tem um tempo! Ele escreveu! Vamos entrar dentro dessa atmosfera, dentro desse tempo. Aí ela fica maravilhosa. Aí faz valer a pena, entendeu? (AT, p. 39)

Com relação aos (GEb), ele foi advertido sobre os sinais de dinâmica sinalizados e a permanência contínua do pedal em torno do movimento, já que ocorreram algumas trocas desnecessárias. Ao final da aula, Tony, de forma cândida, revelou algumas curiosidades sobre esse movimento fazendo os seguintes questionamentos: “Será que os filhos do Calimério iam saber falar alguma coisa da música do pai deles? Será que o Calimério queria assim? Mas você não tem curiosidade de saber o que ele pensava? Eu tenho demais”!

As incertezas de Tony me remeteram a Humberto Eco, que diz:

Por mais que o autor tenha certeza dos efeitos que ele pretende criar no intérprete com a sua obra, ele não pode prever todas as escolhas interpretativas e nem controlar os significados que serão construídos pelo intérprete. Este fato se deve à existência dialética entre os direitos do texto e os direitos do intérprete (ECO, 2005, p. 27).

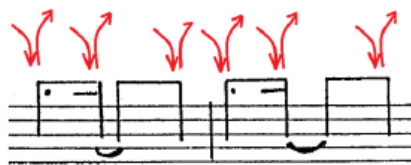
Portanto, à medida que se dá o início do processo de interpretação, o intérprete tem a liberdade de explorar todas as possibilidades de significação que se mostram disponíveis. Eco prossegue:

[...] um texto, depois de separado de seu autor (assim como da intenção do autor) e das circunstâncias concretas de sua criação (e, conseqüentemente de seu referente intencionado) flutua (por assim dizer) no vácuo de um leque potencialmente infinito de interpretações possíveis (ECO, 2005, p. 18).

Dança

Antes de começar a execução, Tony explorou o ritmo inicial em locais diferentes na madeira do piano. Esse procedimento evidenciou sua preocupação com a qualidade e com o resultado sonoro do ritmo. Dentro do ponto de vista dos GEs, podemos dizer que foi o aspecto da sonoridade (GEi) mesclado ao parâmetro rítmico (GEb). Ainda nesse contexto relacionei o caráter da execução rítmica (GEb) com o aspecto dançante e gingado da *Dança* (GEex).

Para reforçar o caráter expressivo do ritmo, utilizei novamente recursos de imagens, fazendo referência a um percussionista (GEex) executando com toda a sua flexibilidade o ritmo (GEb) da colcheia pontuada: “Pense no percussionista... ele não tocaria o instrumento usando a mesma força! Eu daria uma intensidade [ressonante] nessa primeira batida da colcheia”. (Exemplo 50)



Exemplo 50 – Aula do Tony – Sugestões de movimentos e imagens – *Dança* (c. 1 e 2)

Outro elemento abordado relacionou-se ao uso excessivo do pedal (GEi) por Tony. Ele chegou a admitir que esse procedimento funcionava como uma muleta, ou seja, um suporte para ocultar sua dificuldade técnica com a passagem. Por conta da dificuldade técnica do participante em relação ao trecho de notas repetidas, trabalhamos o uso de determinados gestos com a finalidade de alcançar flexibilidade e clareza nos acentos. Foi realizada então uma conscientização e harmonização dos gestos (GEi), colaborando para a clareza técnica (GEb) do trecho.

Procurei realçar algumas mudanças sutis de andamento com a finalidade de marcar o início de uma nova seção. Essas respirações tanto podem ser vistas como guias interpretativos (GEi) como estruturais (GEe).

Certos termos expressivos e imagens foram empregados para realçar o aspecto rítmico: *scherzando*, *leggiero*, sensação do toque nas pontas dos pés, grupo de dançarinos executando uma coreografia. Os guias expressivos empregados (GEex) auxiliaram no entendimento da realização rítmica (GEb).

3.3.4.2 Aula da Sofia (AS)

Lamento

Iniciei a aula de Sofia sem a necessidade de recriar o ambiente ou imagens para esse movimento, até mesmo porque ela já havia executado a obra em recital. Dessa maneira, a participante demonstrou ter aceitado minha sugestão para criar a atmosfera ritualística que imaginei para esse movimento através da escolha de um andamento calmo (GEex) com gestos equilibrados (GEi), transmitindo um clima ritualístico:

Percebo seu corpo integrado à música principalmente com a associação da caracterização dos gestos, ou seja, interrogativos, tônicos. Fica nítido que para você os gestos não são acessórios. Eles são elementos significativos na sua interpretação. Sinto você integrada à esses elementos. Legal, já tem muita coisa bacana que você está fazendo! (AS, p. 60).

Mesmo tendo tocado a obra anteriormente, Sofia hesitou quanto aos valores das pausas de semínima (GEb). Nesse momento salientei a importância dessa pausa, que, além de servir como divisor estrutural, tinha a função de introdução de novos elementos. A pausa (GEb), dependendo do seu entendimento, transforma-se em guia interpretativo (GEi) e estrutural simultaneamente (GEE). Dediquei-me aos aspectos das proporções das dinâmicas (GEi) e correções de leitura (GEb) em relação às regiões de oitava sinalizadas na partitura. (Exemplo 51)

(Teclado)

sofia tocou a esquerda uma oitava acima

F (Teclado)

Sofia tocou a mão esquerda uma oitava acima de forma equivocada

Exemplo 51 – Aula de Sofia – Correções de leituras de oitavas (2° e 4° sistemas)

Tendo-me dado conta de que a aluna estava realizando a partitura a contento, com movimentos muito bem coordenados dos quais a projeção da expressividade era perceptível, optei por uma aula mais curta. De qualquer forma, finalizei recorrendo às imagens e sensações (GEx) com intuito de estimular a imaginação de Sofia:

Enquanto você tocava, eu estava aqui atrás, pertinho, regendo os tempos e cantando com toda a força expressiva. Então, quando você estiver executando, cante internamente. Eu me lembro que minutos antes, quando eu me preparava para entrar no palco, eu fazia isso também. Lá no camarim eu fazia os gestos iniciais e cantava. Era como se fosse uma coreografia. Eu vivia a música antes de entrar no palco. Tem que viver esse lamento, essa dor. O corpo já entrava concentrado. São movimentos lindos. Pense nisso quando você for tocar... claro, se fizer sentido pra você (AS, p, 64).

Dança

No quesito da execução rítmica (GEb) executada na tampa do piano, minha primeira interferência relacionou-se à imagem de um “bom percussionista” (GEx), que, ao tocar seu instrumento, utiliza para cada intenção musical um tipo de toque, força e gesto. Expliquei-lhe utilizando a seguinte comparação: “Nunca esqueça que você é um percussionista e está com seu instrumento à sua frente”. E, para minha satisfação, obtivemos bons resultados. Ainda no aspecto ritmo, trabalhamos a colcheia pontuada seguida de uma semicolcheia (GEb) com ênfase no seu aspecto expressivo. Sugeri à participante uma leve inclinação do corpo (GEi) para frente na figura mais longa, garantindo assim seu valor expressivo. (Exemplo 52)



Exemplo 52 – Aula de Sofia – Inclinação do corpo para enfatizar a figura pontuada – *Dança*

Assim como abordado na aula do Tony, ressaltai o uso comedido do pedal (GEi) como elemento de apoio nas acentuações. Ressaltei também o valor expressivo do cromatismo (GEb) presente nos padrões rítmicos.

Sofia apresentou dificuldades para manter um toque mais articulado (GEi) com ênfase nos acentos, executando os arpejos dessa seção ainda com tendência

de ligar as últimas notas. Nesse sentido, mostrei-lhe um conjunto de movimentos que poderiam garantir um toque mais claro e articulado e disse-lhe: “Pensa no retorno de cada frase como se fosse um movimento de impulso de uma baqueta” (GEex). (Exemplo 53)

movimento lateral do pulso que serve de trampolim para a primeira nota acentuada do arpejo

movimento circular

Exemplo 53 – Aula de Sofia – Sugestões de movimentos nos arpejos – *Dança* (c. 09)

Na transição, explorei um cenário como se fossem pequenas dançarinas que entram saltitantes (GEex): “Mas quero que você absorva o espírito, essa ginga gostosa que vai de uma frase a outra. Sinta o braço soltinho”. Na variação dessa passagem que evidencia o *legato* de notas, o uso do pedal (GEi) inadequado impediu a clareza da articulação. Além da sugestão da retirada do pedal (GEi), trabalhamos alguns movimentos no intuito de evidenciar a articulação sinalizada (GEi), a adequação da dinâmica e dedilhados mais apropriados (GEb). (Exemplo 54)

Exemplo 54 – Aula de Sofia – Movimentos trabalhados para obter clareza das articulações – *Dança* (c. 28 a 31)

3.3.4.3 Aula da Aline (AA)

Lamento

A aula de Aline, seguindo um modelo que frequentemente adoto, iniciou com a execução da aluna e, tendo-a ouvido atentamente, ofereci minhas considerações:

Mesmo antes de ter feito essa análise que entreguei a vocês, já havia dentro de mim uma ideia de ritual, de passos... passos. Me veio a imagem de procissão... será que estou num caminho muito distante, será que estou viajando demais? Só que, no momento em que eu fiz a análise, eu pesquisei sobre as rezadeiras do Nordeste. Aí eu vi que não estava tão distante daquela imagem inicial. Voltando à partitura, podemos ver que Calimério não colocou a unidade de compasso, porém ele escreveu *Lento* e a colcheia pontuando as pulsações. Então, internamente, eu sinto os passos da procissão, tranquilos e intercalados com o canto das rezadeiras. É comum nos cantos das procissões essa característica modal, não é verdade? Os passos imaginados aqui, indicados pelos clusters na mão esquerda, tornam-se presentes ao longo do movimento. Por isso eu percebi que era importante valorizar a indicação de tempo das figuras musicais, principalmente das pausas. Elas servem como um impulso para dar continuidade às frases, ao caminhar (AA, p. 79).

Dessa maneira, busquei associar as pausas (GEb), indicação de caráter de tempo e fraseado (GEi), com imagens (GEex): passos e cantos da procissão, ritual e matracas. Contei com expressões que tivessem correlação com o fluxo da pulsação (GEb): “Agora você vai tocar e eu vou junto com você, através da minha voz, dos meus movimentos, do meu canto como se fosse uma injeção (GEex) de ...sinta essa pulsação interna, pulsando equilibradamente”.

Reforcei a importância do trabalho gestual (GEi) pontuando as frases através das expressões: “ouvir as ressonâncias durante as pausas... gestos que ligam, integram, música redonda” (GEex). No decorrer da aula, foi gratificante ver a integração do corpo de Aline na ação de tocar nas cordas e teclado (GEi).

Outros exemplos de imagens (GEex) foram surgindo no desenrolar do nosso encontro, como imagens de peregrinação, de súplica e, por fim, de resignação. Ao final, como um cenário, expressei a seguinte ideia (GEex):

Vai deixando o gesto do último glissando aos poucos, vai se recolhendo, entrando dentro de você, a música ainda está acontecendo, está se distanciando aos poucos, os passos estão se distanciando, as pessoas da procissão se afastando (AA, p. 86).

Para estimular a imaginação de Aline, após a execução dos últimos gestos interrogativos no agudíssimo, sugeri a última imagem das duas mãos descansando sobre a parte da madeira do piano, análogo ao que acontece durante a missa, quando todos ficam de pé e apoiam as mãos sobre o banco da frente: “Essa imagem final te ajuda a equilibrar diante de uma força maior [...] é difícil terminar com o último gesto no ar. Aí essa ideia de repouso das mãos te ajuda a encontrar um ponto de equilíbrio diante dessa força” (33’34” a 33’40”). (Exemplo 55)

The image shows a musical score for piano, specifically the 6th system of 'Lamento'. It features two staves, treble and bass clef. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. A red arrow points to a section of the score with the text 'imagens criadas após os gestos finais...'. Below this, there is a 'rall.' marking and a final asterisk at the end of the system.

Exemplo 55 – Aula de Aline – Sugestões de imagens e gestos – *Lamento* (6° sistema)

Devido a pausas de semínima (GEb) terem sido negligenciadas ao longo do movimento, trabalhamos diligentemente no significado e na importância de sentir cada pausa corretamente.

Dança

O primeiro aspecto que valorizei na execução de Aline foi o uso comedido do pedal (GEi). Entretanto, com o intuito de valorizar os acentos indicados, sugeri o emprego de uma pedalização rítmica. (Exemplo 56)

The image shows a musical score for piano, specifically measures 9 to 12 of 'Dança'. It features two staves, treble and bass clef. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. Red arrows point to specific accents in the score, indicating rhythmic pedaling.

Exemplo 56 – Aula de Aline – Sugestões de pedalização nos acentos dos arpejos – *Dança* (c. 9 a 12)

Para a realização desses padrões de arpejos, enfatizei a importância do toque mais articulado (GEi) para permitir o equilíbrio dos níveis de dinâmica (GEi). Imaginei e comentei uma cena para enfatizar o aspecto da articulação:

Tente associar a ideia de um percussionista tocando esse movimento na marimba. Ele jamais tocaria essa dança ligando os sons e seus braços estariam todos soltos e liberados. É assim que você deve tocar e visualizar essa imagem. Como é prazeroso tocar esse movimento completamente solto, *staccato* e articulado! (AA, p. 100).

De forma semelhante ao que transcorreu na aula dos participantes anteriores, o ritmo da colcheia pontuada seguida de semicolcheia (GEb) foi trabalhado para ressaltar seu caráter expressivo através do uso de imagens alusivas à percussão (GEex): “Se eu estivesse tocando um instrumento de percussão, a minha baqueta ia atacar com todo o molejo na figura pontuada”.

Aline apresentou dificuldades na realização dos arpejos. Modificamos o dedilhado para garantir a firmeza nas acentuações, ou seja, o emprego do segundo dedo nas notas acentuadas no meio dos arpejos, visto que o terceiro dedo, empregado por ela, não possibilitava firmeza e equilíbrio à passagem (GEb). Sugeri evitar um deslocamento na mudança de um bloco de arpejos para o outro, mantendo as mãos rentes ao teclado, principalmente entre as mudanças do 5º para o 1º dedo. Ressaltei que, mesmo com o acento após a mudança do dedilhado, ela deveria pensar numa coisa só, numa frase inteira, numa continuidade (GEe): (Exemplo 57)

colocação do 2º dedo nessas notas indicadas

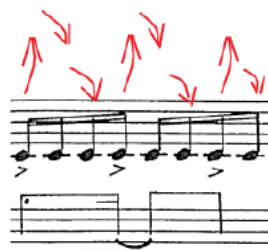
manter as mãos baixas na mudança de dedilhado

Exemplo 57 – Aula da Aline – Sugestões de dedilhado e movimentos das mãos – *Dança* (c. 9)

Aline optou pela troca de dedilhado nas passagens de notas repetidas. A meu ver essa mudança impede a acentuação clara. Dessa forma, sugeri que fosse realizado o movimento do pulso para frente para evidenciar os acentos (GEb e GEex). (Exemplo 58)

Utilizo o movimento do punho para frente para realçar os acentos como se fossem baquetas de um percussionista [...] inclusive eu utilizo dois dedos

(2° e 3°) juntos sobre a nota dó, dando uma leve inclinação do punho para frente sem colocar muito impulso no início (AA, p. 97).



Exemplo 58 – Aula de Aline – Sugestões de modos de ataque nos acentos – *Dança* (c. 1)

O nível de diversidade nas reações, comportamentos e atitudes de cada participante em relação aos aspectos musicais que foram surgindo ao longo do processo de aprendizagem me fez refletir sobre a importância de considerar as diferenças perceptivas dos alunos, respeitando suas decisões musicais. Schön (2000) relata as reflexões do escritor Leon Tolstói¹⁵ ao descrever a reflexão-na-ação de um instrutor ao produzir instruções adequadas às capacidades e dificuldades de estudantes específicos:

Todo o indivíduo deve, para adquirir a arte de ler no tempo mais curto possível, ser ensinado separadamente de qualquer outro, devendo, assim, haver um método específico para cada um. Aquilo que constitui uma dificuldade para um não é um problema para outro e vice-versa (Tolstói, 1861/1967, p. 57-58 apud Schön, 2000, p. 88).

Tolstói acrescenta que o bom professor é aquele que tem um arsenal de explicações, variedade de métodos, habilidades para inventar novos e, acima de tudo, compreensão da individualidade de cada aluno. O melhor método seria aquele que respondesse às dificuldades apresentadas pelo aluno, ou seja, não um método, mas uma arte. No contexto descrito em relação aos participantes, foi importante perceber que procurei interferir na medida em que as dificuldades surgiam no desenrolar das aulas.

Aline apresentou dificuldades na realização do *legato* de duas notas, pela falta de definição do dedilhado (GEb) e compreensão do gesto (GEi). (Exemplo 59)

¹⁵ Leon Tolstói (1828-1910) foi um escritor russo, autor de "Guerra e Paz", obra-prima que o tornou célebre. Profundo pensador social e moral foi considerado um dos mais importantes autores da narrativa realista de todos os tempos.



Exemplo 59 – Aula de Aline – Falta de compreensão na realização do *Legato* de duas notas – *Dança* (c. 28 a 31)

Na seção de transição do movimento “*Dança*” (c. 23 a 31), aludi à imagem de um grupo de meninas que entravam dançando outra coreografia, mais solta e leve, como se estivessem nas pontas dos pés (22’53” – GEex). Como se pode notar, as recomendações são semelhantes, mas para cada aluno procurei adotar um modo diferenciado de caracterizar a passagem musical pela entonação da minha voz ou mesmo com variados movimentos corporais adequados à representação da minha intenção imagética. Durante a aula de Aline, refletimos sobre a distribuição gradual da dinâmica, valorizando principalmente o toque mais curto ao atacar as notas.

3.3.4.4 Reflexões sobre as aulas ministradas aos participantes sob o olhar de Schön (2000), Duke & Simonns (2006) e Creech & Papageorgi (2014)

Schön (2000), no seu livro *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*, convida o leitor a observar os processos utilizados por profissionais em várias áreas de atuação. No que tange à música, ele descreve três exemplos de masterclasses em execução instrumental, relatando o processo de interação entre os estudantes e seus instrutores. Os modelos descritos por Schön foram muito importantes para analisar a minha atuação com os participantes desta pesquisa, principalmente quanto às noções fundamentadas na reflexão em ação e reflexão sobre a ação.

Discutimos abordagens técnicas, análise de gestos pianísticos e ofereci sugestões interpretativas. No decorrer de cada aula, coloquei-me ao lado do participante ou tocando no piano paralelo ao seu para facilitar as demonstrações. Encorajei-os a reproduzir da maneira mais próxima possível o que eu executava. Com isto, busquei garantir sua atenção para a realização de efeitos musicais e

busquei ferramentas técnico-interpretativas e meus argumentos para estabelecer a reflexão-na-ação.

Alarcão (2006), parafraseando Schön, dizia que a prática dos bons profissionais caracteriza-se não no sentido de produção normalmente concebido como obra de arte, mas como um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade artística designada como *artistry*. Essa competência profissional lhes permite agir no indeterminado, assenta-se em um conhecimento tácito que nem sempre pode ser descrito, mas que está presente na sua atuação, mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Essa competência é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar ferramentas próprias e traduz-se na aquisição de novos saberes.

Schön (2000) descreve com riqueza de detalhes a interação entre mestre e aluno e os processos de imitação ocorridos nas aulas. O autor entende que o padrão de demonstração e imitação constitui maneira particular e coerente da execução de uma peça musical porque incentiva a recriação do aprendiz a partir dos exemplos recém-demonstrados.

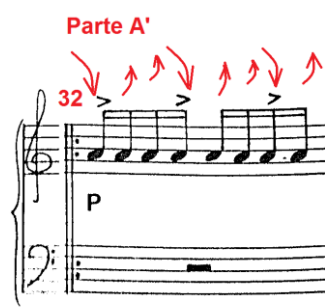
A maior parte das ideias oferecidas durante as aulas surgem para facilitar as dificuldades evidenciadas na execução dos participantes. Tony, por exemplo, demonstrou pouca flexibilidade na execução do ritmo executado na tampa do piano, localizado no início da *Dança*. Em nosso diálogo percebe-se minha preocupação com o caráter musical da passagem. Assim, procurei comunicar minhas ideias: “Eu acho que esse ritmo é bem dançante e é importante valorizar o gingado que ele tem. Não é simplesmente fazer assim”. Propositamente, executei em seguida o ritmo com as mãos bem fechadas e o punho sem flexibilidade na tampa do piano para que ele percebesse o resultado sonoro não desejado. Como resposta, Tony tocou de forma mais expressiva, ou seja, o punho ficou mais solto nas colcheias. (Exemplo 60)



Exemplo 60 – Aula de Tony – Sugestões de movimentos de punho na madeira do piano – *Dança* (c.1)

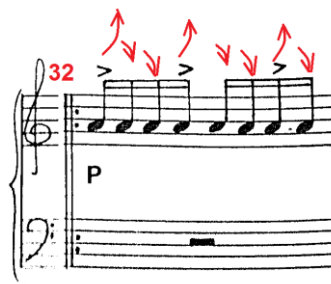
Aproveitei a oportunidade para relacionar o movimento sugerido à seguinte imagem: “Pense no percussionista... ele não tocava o instrumento usando a mesma força! Eu daria uma intensidade nessa primeira batida da colcheia”. Ao mesmo tempo que eu tocava, eu cantava e descrevia aspectos da interpretação. Portanto, a demonstração e o meu canto tendem a ocorrer ao mesmo tempo que a minha descrição do trecho em questão. A cada nova passagem, procurei utilizar variadas formas de linguagem, abrindo possibilidades de transmitir minhas intenções musicais. Ingrid Hanken (2008) afirma que tanto nas aulas individuais quanto nas coletivas, as metáforas são utilizadas de forma frequente para evocar imagens que auxiliam na interpretação, assim como a linguagem não verbal. Nesse sentido, os professores dançam, gesticulam, cantam, no intuito de incentivar uma resposta musical da performance dos estudantes.

O vídeo revelou-se muito útil, pois, à medida que transcrevia, ia percebendo dificuldades não diagnosticadas durante a aula. Pude notar, por exemplo, que Tony, ao realizar o trecho de notas repetidas na *Dança*, não impulsionou o movimento das mãos para frente nos acentos marcados na partitura. Ao contrário, direcionou o punho para baixo, resultando em movimentos excessivos e dificuldades em relação à clareza dos acentos e flexibilidade do punho. Nessa reflexão sobre a ação, percebi que no curto espaço de tempo da aula não tive como orientar todos os aspectos, ou seja, alguns escaparam. Portanto, caso houvesse outra oportunidade, eu ofereceria uma sugestão mais eficiente. (Exemplo 61)



Exemplo 61 – Aula do Tony – Movimentos escolhidos por Tony – *Dança* (c. 32)

Para tornar os acentos mais claros e o punho flexível, apresentaria a seguinte sugestão ao participante (Exemplo 62)



Exemplo 62 – Aula do Tony – Sugestões futuras – *Dança* (c.32)

Nesse sentido, Alarcão (1996) salientou os benefícios da reflexão-na-ação no âmbito profissional:

A reflexão sobre a reflexão na ação leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (ALARCÃO, 1996, p. 17).

Portanto, nesse contexto, rever minha reflexão-sobre-a-ação através da recapitulação dos vídeos contribuiu para que eu detectasse com mais exatidão as dificuldades técnicas do participante e, assim, buscasse novas soluções.

Durante as aulas, demonstrei, pela experimentação, maneiras de execução, buscando integrar o aluno por meio da demonstração, ou seja, a percepção da prática como experimento. Essa dinâmica foi construída no sentido de criar uma parceria numa investigação e não um papel de executor e crítico. Schön (2000), ao considerar a imitação como um processo construtivo no qual o aprendiz interpreta e consequentemente interioriza a atuação do mestre como sua, explica também que a qualidade da realização da imitação relaciona-se diretamente com a sua capacidade de reflexão.

Na transcrição das aulas, esse procedimento ocorre na maioria dos meus relatos:

Tocamos juntas, lado a lado. Aline de vez em quando dividia seu olhar para observar meus movimentos. Essa forma de exemplificar a execução acompanhando a aluna em outro instrumento facilitou o processo de aprendizagem, além de proporcionar uma interação e prática prazerosa. Foi visível a facilidade que ela teve na execução da Parte A', pois, à medida que houve a internalização do movimento, a passagem fluiu com mais naturalidade. Mostrei o arranjo que fiz para facilitar a acentuação das notas no acorde com notas mais espaçadas (AA, p. 88).

Nos processos relatados por Schön (2000), o convite à imitação proposta pelos instrutores é, além do mais, um convite ao experimento, uma vez que, para imitar, o estudante deve construir na sua execução o que ele joga como essencial na demonstração do instrutor. Segundo Schön (2000):

Siga-me, é fundamental para um ensino prático reflexivo. Às vezes, especialmente nas primeiras etapas do ensino prático, o estudante terá de seguir seu instrutor, mesmo quando ele não estiver muito seguro do que ele descobrirá seguindo-o (SCHÖN, 2000, p.162).

Schön (2000) observou que o que os instrutores demonstraram e esperavam que seus alunos imitassem era, de fato, uma maneira nova e importante no desenvolvimento da sua prática e na realização de suas execuções. Como ocorrido nas masterclasses relatadas por Schön, o jogo imitativo ocorrido entre os participantes e minhas demonstrações transcorreu em ambiente leve, produtivo e prazeroso. É evidente que nem sempre as respostas aconteceram de forma imediata, pois cada um deles refletiu e assimilou em tempos distintos. Entretanto, todos foram encorajados a realizar da melhor forma e estimulados a refazer e a refletir sobre suas ações com mais calma no seu ambiente particular de estudo.

Do ponto de vista da experimentação em conjunto, formamos uma aliança significativa. A transcrição a seguir deixa clara essa conexão:

Cantei os dois segmentos fora do instrumento dando ênfase na gestualização. Era como se eu tivesse o instrumento diante de mim. Aline repetiu comigo os mesmos gestos no instrumento, realizando um lindo gesto expressivo no final da primeira pauta, dando início ao canto da mão direita (AA, p. 81).

Durante as aulas relatadas por Schön (2000), os instrutores evocavam imagens musicais, variados meios de linguagem (falada/tocada), bem como falavam enquanto tocavam para enfatizar seus argumentos. Assim, descreveram aspectos da interpretação, canto, dança e o uso de sílabas e palavras para ressaltar qualidades das estruturas musicais. Esses aspectos estiveram presentes em vários momentos das minhas aulas: “Eu vejo essa frase como uma onda. Uma sensação física de um ir e vir. É uma outra linguagem que ele está usando, mas como se fosse uma melodia! Então eu vou desenhar essa melodia da forma mais expressiva”.

Em outros momentos, utilizava sílabas cujos sons enfatizavam as qualidades das estruturas musicais: “Entoei um canto expressivo utilizando o contorno das

palavras para simbolizar o aspecto temporal e expressivo do percurso dos gestos musicais... *pronn prooon pon pon prooon pon 1 2*". Tony, por exemplo, estimulado com o meu canto e regência das frases, passou a integrar o seu corpo, assoviando juntamente com movimentos que sugeriam o balanço do tempo.

Essas associações entre o cantar, gesticular e dançar, de fato, tornam-se recursos didáticos para construir a carga expressiva e emotiva das frases. O meu canto e meu corpo movimentavam-se espontaneamente, servindo como uma metáfora corporificada para auxiliar na compreensão das inflexões, clímax e pontos de apoio das frases: "Inspirei o ar com toda a força para representar a pausa e segui cantando com as sílabas... *pa pa praaaaa ruuuuu praaaa*".

Em outros momentos da aula, percebi que acompanhava a execução dos participantes com gestos, a alguns passos atrás deles, como se fosse um regente. Havia uma integração entre a realização sonora do estudante e a sincronização dos meus movimentos. O contentamento era tão perceptível que um dos participantes externou sua alegria com o resultado alcançado enquanto tocava: "Muito melhor"!

Simultaneamente à execução dos estudantes, brotavam algumas expressões minhas, enquanto havia ainda rastros de ressonâncias provocadas pelo uso do pedal: "O som ainda está dentro de você. O seu olhar distante, lamentoso. É uma encenação também, está acabando, vai relaxando o corpo, parando e aí você está vendo a procissão chegar ao final... acabou"! Assim que a estudante silenciou o pedal, ela disse: "Ufa"! Essa expressão, a meu ver, mostra a carga expressiva por ela sentida e seu intenso grau de envolvimento. Essa situação é comum durante a aula de música quando, segundo Schön (2000), existe na relação professor-formador a identificação, tão necessária no início do processo para que se dê o movimento do sujeito na direção do aprender.

Voltando aos relatos de Schön (2000) quanto ao uso de uma linguagem sensível, nos quais os instrutores descreviam o caráter das passagens aos estudantes, ele cita expressões como "fantástico, adoro isso, desesperados, triunfantes" (Schön, 2000, p. 155). Similar às minhas instruções, em determinados momentos eu dizia:

É mágico do começo ao fim e viva a música, não importa quem estiver te olhando. A música é essa, a sua coautoria. Isso é a teatralização... é fantástico. Eu adoro isso, eu adoro! Você estava nessa procissão ou você percebe ela se distanciando. Importantíssimo! (AA, p. 86).

Frases como: “Tem que viver esse lamento, essa dor. São movimentos lindos. Pense nisso quando você for tocar, claro, se fizer sentido para você”. A cada momento, eu criava maneiras de envolver os participantes sempre com o intuito de refinar a sonoridade apropriada a cada contexto musical: “Agora você vai tocar e eu vou junto com você, através da minha voz, dos meus movimentos, do meu canto, como se fosse uma injeção de... sinta essa pulsação interna, pulsando equilibradamente”.

Schön (2000) acredita que toda essa experimentação conjunta pode ser usada para ajudar o estudante a perceber que ele é livre para estabelecer seu próprio caminho interpretativo. Nesse sentido, emergiram durante as aulas registros da minha fala que caracterizaram esse aspecto:

Esse momento final é “eterno”. Se você fizer isso “com o coração”, você colocará verdade na sua interpretação. Aí acontece um triângulo entre você, a música e a plateia. Já deixa de ser a música do compositor. É sua! Claro que tivemos o cuidado com os tempos e indicações que ele sinalizou, mas a “recriação” é nossa! Você poderá criar outras imagens que sejam mais convincentes que essa que sugeri a você. Ideias que me vieram à tona nesse momento – aqui, agora com você, e, que no momento que você estiver sozinha, poderão ocorrer outras. Que esse caminho que eu te ofereci possa servir para outras imagens que você vai criar (AA, p. 86).

Meu propósito foi convidar cada participante à recriação da obra e abrir formas possíveis de experimentação e opções interpretativas. Considero importante, também, o fato de que o estudante poderá construir suas próprias preferências e tomá-las para si.

Com base nas observações de gravações em vídeo de aulas ministradas por três professores de música renomados – Richard Killmer, Donald McInnes e Nelita True), Duke & Simmons (2006) os autores identificaram elementos comuns no processo de ensino dos professores especializados e as mudanças no desempenho dos alunos. O comportamento dos mestres foram classificados com o intuito de definir a natureza de seus conhecimentos em três categorias: Objetivos e Expectativas, Implementando Mudanças e Transmissão de Informações. Segundo os pesquisadores, a maioria das descrições partiu de observações diretas dos acontecimentos durante as aulas. As categorias propostas pelos autores serviram como parâmetros de comparações das aulas que ministrei aos participantes dessa pesquisa com a intenção de averiguar o nível de ocorrências semelhantes ou

diferenciadas. De acordo com os resultados comparativos no quadro abaixo (Quadro 6), foi possível notar uma equivalência nas habilidades presentes nas minhas aulas. Ressalto a motivação, a dedicação e a diligência dos participantes nesta pesquisa.

Quadro 6 – Objetivos e Expectativas – Quadro comparativo

OBJETIVOS E EXPECTATIVAS	
Duke & Simmons (2006)	Aula ministrada aos participantes
1.O repertório apresentado aos alunos está de acordo com as suas capacidades técnicas; nenhum aluno está encontrando dificuldades com as notas da peça.	1.A escolha da obra <i>Dois Momentos Nordestinos</i> de Calimério Soares estava de acordo com as capacidades técnicas e musicais dos participantes. Por se tratar de obra relativamente curta, considerei um fator motivador de estudo para os estudantes, levando em conta a carga de trabalhos exigidos no curso de graduação de piano.
2.Os professores têm uma imagem auditiva bem definida da peça que conduz seus julgamentos sobre a música.	2.A oportunidade de estudar e executar os “ <i>Dois Momentos Nordestinos</i> ”, no meu primeiro recital de doutorado, me proporcionou o estudo mais aprofundado da obra nas questões técnicas e musicais, contribuindo para que eu tivesse uma imagem auditiva dela.
3.Os professores exigem um padrão consistente de qualidade de som dos seus alunos.	3.Nas aulas de piano trabalhamos primordialmente com o som – um dos elementos essenciais da música – e sua ilimitada gama de intenções. Esse elemento foi explorado nas aulas de forma que os participantes pudessem experimentar, avaliar e decidir diante dos caminhos sugeridos. Esforcei-me para que o meu desempenho fosse único e renovado à cada encontro.
4.Os professores selecionam o objetivo da lição, ou seja, (metas proximais da performance) que sejam tecnicamente ou musicalmente importantes.	4.Como o nosso encontro seria único, procurei ter muita clareza dos pontos principais trabalhados e especificidade nas minhas colocações. Apesar de ter trabalhado a mesma obra com cada um deles, procurei me reinventar a cada aula. Portanto, os objetivos e sugestões foram selecionados na aula de acordo com a necessidade, potencialidades e limites individuais de cada um.
5.Os objetivos da aula são colocados em um nível de dificuldade mais próximo do nível de habilidade atual dos alunos para que estes objetivos possam ser conseguidos em curto prazo e a mudança seja percebida pelo aluno naquele momento.	5.O fato de conhecê-los, ter tido a oportunidade de orientá-los durante o curso e, por conseguinte, inteirar-me do perfil de cada um deles permitiu-me elaborar estratégias mais eficientes durante a aula.
6.Os professores fazem referências às aulas anteriores e frequentemente estabelecem comparações entre o presente e o passado, apontando as diferenças positivas e negativas dos alunos.	6.Como os estudantes tiveram uma única aula, as referências foram geradas a partir da gravação G2, realizada minutos antes da aula ministrada. Portanto, utilizei como parâmetro de comparação a gravação realizada antes da aula propriamente dita, reforçando os elementos musicais relevantes e fazendo as correções que

	eu joguei necessárias.
--	------------------------

Quadro 7 – Implementando Mudanças – Quadro comparativo

IMPLEMENTANDO MUDANÇAS	
Duke & Simmons (2006)	Aula ministrada aos participantes
7.As peças são executadas do início ao fim; assim, as aulas são como performances, com uma transição instantânea de caráter performático; quase todas as execuções são julgadas de acordo com o mais alto padrão, "como se estivessem realmente apresentando a obra".	7.Solicitei aos participantes que cada movimento fosse executado do início ao fim sem interrupção, até para que eu tivesse uma visão geral da performance de cada um deles, podendo orientá-los com mais eficácia. Ao final das performances eram feitas as observações, sempre de forma detalhada e objetiva.
8.Em geral, o transcorrer da música direciona a aula; os erros de execução dos alunos provocam interrupções.	8.Após a execução integral, os problemas encontrados na leitura quanto ao aspecto rítmico, de alturas e sinais de expressão foram detalhados e retrabalhados no decorrer da aula.
9.Os professores são rigorosos em relação à realização dos objetivos da aula, fazendo com que os alunos repitam as passagens alvo até que a performance esteja perfeita (ou seja, consistente com os objetivos).	9.A aula é um laboratório vivo no qual se busca uma aproximação com a rítmica precisa, o entendimento fraseológico, a adequação das dinâmicas e expressividade sonora. Portanto, a repetição torna-se um elemento indispensável. Questiono a "performance perfeita", sugiro a busca de um contínuo amadurecimento musical e pessoal.
10.Quando ocorre um erro técnico, este é imediatamente abordado; não é permitido que os ensaios de performance com técnica incorreta continuem.	10.Imprecisões foram corrigidas assim que detectadas para evitar que ficassem automatizadas e mais difíceis de serem revistas Segundo o provérbio, "a última impressão é a que fica", e imprecisões na leitura musical tornam-se difíceis de serem corrigidas quanto mais tempo se passa. Assim, a necessidade de correção imediata.
11.As aulas seguem num ritmo intenso e rápido.	11.Todas as aulas transcorreram de forma dinâmica e objetiva, com durações que variaram entre uma hora e uma hora e trinta minutos.
12.O ritmo das aulas é interrompido de vez em quando com pausas "intuitivamente cronometradas", durante as quais os professores fazem demonstrações prolongadas ou contam histórias.	12.De forma espontânea e sem uma rotina de procedimentos, houve momentos de interrupções nas aulas no sentido de mostrar múltiplas formas de concepções musicais, abrindo possíveis formas de experimentação e opções interpretativas. A minha intenção foi um convite à recriação da obra. A partir daí, eles poderiam construir suas próprias preferências e tomá-las para si.
13.Os professores permitem que seus alunos façam escolhas interpretativas na performance do repertório, mas com opções limitadas e determinadas pelo professor; os estudantes não podem fazer escolhas relacionadas à técnica.	13.As escolhas interpretativas foram discutidas nas aulas mutuamente e fundamentadas no contexto musical da obra estudada. Considero que as escolhas interpretativas se encontram intimamente ligadas com o aspecto técnico. No

	<p>caso do dedilhado, por exemplo, muitas sugestões do professor podem variar de acordo com a fisiologia das mãos de cada aluno. É uma relação íntima das mãos, teclado e desenho musical, portanto não há um padrão fixo para esse aspecto da técnica pianística. Impedir, por exemplo, a participação do aluno na discussão dessa escolha compromete até mesmo o resultado expressivo da sua interpretação. Creio que as sugestões devem ser examinadas e testadas em conjunto, ou seja, professor/aluno.</p>
--	---

Quadro 8 – Transmissão de Informações - Quadro comparativo

TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES	
Duke & Simmons (2006)	Aula ministrada aos participantes
<p>14.Os professores fazem discriminações bastante minuciosas quanto à performance dos seus alunos; estas são expressas consistentemente a eles, para que aprendam a fazer as mesmas discriminações de modo independente.</p>	<p>14.Procurei despertar a subjetividade da sonoridade, imaginação e expressividade utilizando todos os meios possíveis para que eles fossem capazes de valorizar e reconhecer os recursos disponíveis.</p>
<p>15.A técnica de execução é descrita em termos do efeito que o movimento físico tem sobre o som produzido.</p>	<p>15.Durante as aulas as sugestões para o aprimoramento técnico foram relacionadas à conscientização e ao emprego correto dos gestos musicais, visando ao refinamento da sonoridade.</p>
<p>16.O feedback técnico é dado, considerando a criação do efeito interpretativo.</p>	<p>16.O feedback técnico foi transmitido considerando as respostas musicais dos participantes durante a aula, ou para uma possível correção, ou para enfatizar o efeito das criações realizadas.</p>
<p>17.O feedback negativo é claro, enfático, frequente e é dirigido a cada aspecto específico da performance dos alunos, especialmente os efeitos musicais criados.</p>	<p>17.A inadequação de alguns aspectos musicais que não condiziam com a partitura, assim como a inadequação de gestos musicais, foram sinalizados de forma a não desconstruir as conquistas alcançadas por eles até aquela fase. Acredito que o elogio no momento apropriado colabora para a autonomia, revertendo muitas vezes o processo de dependência por vezes inconsciente do aluno.</p>
<p>18.Há exemplos raros, intermitentes e inesperados de feedback positivo, mas estes são, na maioria das vezes, de alta magnitude e de longa duração.</p>	<p>18.Exemplos de feedback positivo não foram raros durante as aulas ministradas. Pelo contrário, procurei valorizar os ganhos lembrando-me sempre de justificar os motivos de ter enaltecido determinados aspectos musicais. Sentindo-se valorizados, eles sentiam-se mais capazes. Duke (2014) advertiu-nos que “Ensinamos que o erro tem muito mais peso do que deveria ter”.</p>

19.Os professores executam partes do repertório dos alunos para demonstrar os pontos importantes; as demonstrações dos professores são excelentes em todos os aspectos	19.Procurei, de acordo com as necessidades dos participantes, demonstrar pontos que julguei importantes como referência sonora, apontando rumos e direções de realização técnica e musical.
--	---

Independentemente das características e habilidades individuais que caracterizam cada um dos alunos, acredito que as categorizações apresentadas anteriormente nos quadros 6, 7 e 8, abordam princípios de ensino-aprendizagem compreendidos e bem aceitos no contexto da minha área docente (definição dos objetivos de ensino, domínio sobre a matéria, oferecer feedback e bons modelos de instrução musical). Em uma instância, ocorreu um pequeno desacordo entre a coluna da esquerda e as minhas aulas. Como pode ser visto no item 18 – Transmissão de Informações, há uma elevada prevalência no feedback negativo por parte dos professores analisados. Ao contrário das minhas aulas, os exemplos de feedback positivos não foram raros e sempre vieram acompanhados dos esclarecimentos que motivaram as reações positivas de minha parte. Duke (2014) nos adverte que “Ensinamos que o erro tem muito mais peso do que deveria ter”. Creio que esse aspecto deva ser mais explorado e debatido na nossa área educacional de um modo geral.

Creech e Papageorgi (2014) no artigo “Concepts of Ideal Musicians and Teachers: Ideal Selves and Possible Selves”, afirmam que as definições do que venha a ser um bom educador tem sido explorado por pesquisadores há algum tempo. A maioria dessas pesquisas demonstra que o professor exerce um papel influente no processo de ensino-aprendizagem principalmente quando as qualidades internas que incluem confiança, conscientização, criatividade, estabilidade emocional, entusiasmo, espírito colaborativo, felicidade, independência e autocontrole prevalecem.

Nesse contexto, Creech e Papageorgi (2014), realizaram entrevistas com músicos no IMP (Investigating Musical Performance Research) e tendo como pauta central o “professor ideal”, as características foram categorizadas sob quatro temas globais: habilidades pessoais, sociais, de ensino e musicais (CREECH; PAPAGEORGI, 2014, p. 107-111). Baseada na minha crença, o bom professor é aquele que associa suas habilidades musicais e de ensino, incluindo atitudes

calçadas nos princípios éticos e humanos em suas relações em sala de aula e no contexto institucional em que esteja envolvido.

No Quadro 9 apresentei uma relação dessas características apontadas por Creech e Papageorgi (2014), confrontadas com a minha experiência com os participantes com o objetivo de averiguar se as mesmas foram incorporadas à minha prática.

Quadro 9 – Habilidades - Quadro comparativo

HABILIDADES	
Creech e Papageorgi (2014)	Meus comportamentos, atitudes e reações durante as aulas
<p>1.Pessoais: ser flexível, inventivo e inovador, positivo, entusiasta, honesto, intuitivo, humano e de fácil relacionamento.</p>	<p>1.Acredito que atitudes calcadas nos princípios éticos criam relações de dignidade que ao longo da vida se refletem na profissão. Portanto procurei durante as aulas preservar o lado humano em todas as situações. Flexibilidade para mudar direções e buscar novos caminhos esteve presente ao longo das aulas, pois tenho sempre em mente as diferenças individuais dos alunos no processo de aprendizagem. Dewey já dizia: “O entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual. O professor que desperta tal entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter”. (DEWEY, 1959, p. 40).</p>
<p>2.Sociais: manter um relacionamento pessoal com os alunos, serem amigáveis, compreensivos e empáticos e bons comunicadores.</p>	<p>2.Como visto nas aulas ministradas, a relação de confiança e amizade demonstrada por eles foi conquistada ao longo da nossa convivência durante o curso de graduação e refletiu-se de forma imediata durante a pesquisa. O meu entusiasmo, motivação e a minha crença na importância do bom trabalho na formação do aluno tornaram-se explícitos nas minhas atitudes, ou seja, na minha maneira de falar, de cantar, de gesticular e exemplificar durante as aulas. Minha vivência ensinou-me a avaliar o perfil do aluno, seu potencial e limites individuais, seus anseios e realidades de vida. A partir dessas características, o ritmo das aulas fluiu naturalmente e o interesse e envolvimento dos alunos tornou-se aparente.</p>
<p>3.Ensino: incorpora vários elementos de ensino, dá conselhos úteis em relação à aprendizagem, adapta o ensino às necessidades dos alunos, é respeitado por eles, tem uma abordagem holística de ensino, respeita seus alunos, acredita neles, se vê como facilitador da aprendizagem, ensina através de um modelo, é direto, ainda que solidário, paciente e prático.</p>	<p>3.Pelo fato de ter abordado o ensino da mesma obra aos três participantes, a princípio fiquei receosa de tratar o assunto de forma repetitiva, com padrões similares. Entretanto, pelo fato de ter em mente a importância de valorizar as experiências pessoais, saberes e convicções de cada participante, cada aula refletiu-se em contextos únicos e diferenciados. Considero, portanto, a sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos uma das principais características do trabalho docente.</p>

<p>4.Musicais: indivíduo de grande conhecimento, de um músico holístico, de um intérprete de grande habilidade, bem como o fato de se considerar um aprendiz ao longo da vida</p>	<p>4.Em todo o processo procurei passar as sugestões interpretativas numa linguagem acessível e dinâmica. Creio que o educador deve sugerir, não explicar tudo. Durante as aulas, admiti também a possibilidade de não conseguir, durante aquele único encontro com cada participante, ajudá-lo a encontrar o caminho certo. Admito também a possibilidade do erro, mesmo naquilo que se acredita como certo. Duke (2014) disse que o professor precisa ter uma atitude de saber lidar com a ambiguidade e incerteza de não saber a resposta certa. Infelizmente, inadvertidamente, ensinamos aos alunos que não saber a resposta é algo para fugir e evitar diante de cada oportunidade de aprendizagem.</p>
--	---

Evidenciou-se uma sinergia entre os conceitos relatados pelos pesquisadores e as características constatadas nas minhas aulas. Dessa forma, refletindo sobre a minha prática tanto do ponto de vista pessoal quanto relacional, estarei progredindo no meu desenvolvimento, construindo uma forma de me conhecer cada vez mais. Dewey (1978) diz que a educação é um processo de renovação e reconstrução da vida. Educar significa ressignificar valores cultivados pela humanidade.

3.4 Coleta 4 – Gravação Final (G3)

Ao final de quatro semanas e após receberem as instruções nas aulas individuais, os participantes realizaram a última gravação (G3) na Sala Camargo Guarnieri, localizada no Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, sendo-lhes facultado o acesso à gravação individual das aulas ministradas para efeito de recordação. Tony, gentilmente se prontificou a gravar todas as performances finais, sem a minha participação nessa etapa do trabalho.

Na análise dessa gravação (G3), procurei refletir sobre cada performance registrada em vídeo, buscando compreender o desenvolvimento técnico-interpretativo de cada participante. Acredito que a expressividade é um fenômeno amplo que, diante de elementos objetivos e subjetivos de natureza variada, possibilita uma multiplicidade de abordagens e significados. Dewey (2010) considera que: “O ato só é expressivo quando há nele um uníssono entre algo armazenado das experiências anteriores – algo generalizado, portanto – e as condições atuais” (DEWEY, 2010, p. 164). O autor acrescenta: “Expressa-se, no grau de sua

espontaneidade, a união íntima dos aspectos da existência atual com os valores que a experiência anterior incorporou à personalidade” (DEWEY, 2010, p. 162-164). Portanto, acredito que nesses registros gravados estejam contidos assimilações e significados das experiências anteriores dos participantes, somados às suas vivências presentes. O ato expressivo manifestado em cada um será valorizado em minhas reflexões, observado sob o ponto de vista da dinâmica, articulações, fraseados, ritmo e agógica.

3.4.1. Aline – Gravação final – G3

Lamento

Na interpretação final registrada por Aline, o *Lamento* foi executado com duração de (02'59'') e o andamento (♩ aprox. 35), similar ao sugerido na partitura, ou seja, (♩ =40). Logo de início percebi que Aline sentiu o tempo antes de iniciar o movimento como se criasse um impulso gerador interno. Todas as pausas foram executadas no seu real valor e o fluxo entre as ocorrências dos gestos e movimentos melódicos foi mantido, criando, com isso, uma força motriz. Ela demonstrou completo domínio e convicção sobre suas decisões interpretativas.

A sonoridade dos seus gestos produzidos nas cordas do piano implicou uma expressividade peculiar a cada um deles, com direções e sentidos claros. Foi possível perceber o caráter dos gestos interrogativos, conclusivos e tônicos pela forma clara, tranquila e ao mesmo tempo enfática como foram executados. A realização das dinâmicas conferiu com a indicação da partitura, exceto na realização dos gestos interrogativos respectivamente situados na 5ª pauta e no final da partitura. Ambos os trechos foram executados com muita intensidade.

Entretanto, esses detalhes mencionados foram pequenos diante da carga expressiva que Aline conferiu aos seus gestos corporais em completa sintonia com o discurso musical e ligados ao caráter lamentoso e ritualístico implícito no movimento. Dewey (2010) revela que, a partir do momento em que a relação entre o fazer e o vivenciar é percebida, transforma-se no ato artístico. Dessa forma, percebi a transformação na performance de Aline, ou seja, ela envolvida com seu ato de criação. Nesse sentido, Dewey (2010) complementa:

Quando a empolgação com o tema se aprofunda, ela resolve um reservatório de atitudes e significados derivados de experiências anteriores. À medida que são despertados para entrar em atividade, eles se transformam em pensamentos e emoções conscientes em imagens marcadas pela emoção. Inflar-se com uma ideia ou uma cena é estar inspirado (DEWEY, 2010, p. 154).

Dança

O primeiro aspecto que chamou a atenção na interpretação final de Aline foi a sua relação com o corpo. No início, marcado com o ritmo executado na madeira do piano, o impulso de seu corpo estava diretamente relacionado com as dimensões expressivas da *Dança*. Essa conexão corpo/música me remete às reflexões de Pierce (2010):

O movimento refina a escuta, que por sua vez altera a qualidade do movimento, fazendo com que ele se torne como música, tendo fluidez, coerência e forma. Assim, o movimento para a música fornece uma espiral para uma transformação contínua, tornando sua expressão mais fluente, coerente e com formas definidas (PIERCE, 2010, p. 1)

Sua busca por uma disponibilização corporal em passagens tecnicamente mais difíceis, tais como as repetições de notas, a sutileza na pedalização valorizando os acentos marcados, aspectos que até então não observados em suas execuções anteriores, foram notáveis em G3.

Cabe salientar que Aline decidiu permanecer com a alternância do dedilhado (321) no trecho de notas repetidas, o que, aliás, me surpreendeu pela sua fluência e clareza. Creio que essa capacidade de controle e relaxamento nas sequências de notas repetidas se deu pelo fato do seu corpo ter impulsionado os apoios de forma expressiva desde o início do toque percussivo na tampa do piano. Sua movimentação em resposta ao estímulo rítmico resultou em uma sincronia com o trecho de notas repetidas (c. 3 a 8). Para Pierce (2007) a contextualização surge de uma experiência incorporada da qualidade musical específica.

Tendo utilizado um dedilhado diferente do sugerido na aula individual, Aline manteve-se fiel às suas decisões desde a primeira gravação. Ainda assim, conseguiu integrar a flexibilidade corporal ao efeito expressivo do ritmo. O importante, nesse caso, é o resultado sonoro satisfatório, independentemente de ser semelhante ou não às recomendações do professor. Schön (2000), ao relatar as

aulas nas masterclasses, salienta que: “O estudante aprende a expandir sua atenção para incluir efeitos musicais diferentes, possíveis de serem adquiridos através de diferentes meios técnicos, e aprende a considerar, avaliar e escolher as alternativas possíveis de ação” (SCHÖN, 2000, p. 141). Nesse sentido, é extremamente gratificante perceber o desenvolvimento da autonomia de Aline ao tomar suas decisões e obter um resultado convincente e expressivo.

Além da fluência adquirida por ela e alcançada nas notas repetidas, destaquei alguns aspectos significativos que mostram um refinamento técnico-instrumental:

- 1) clareza nos acentos presentes nos arpejos, principalmente nos movimentos descendentes. (Exemplo 63)



Exemplo 63 – Aline G3 – Realização dos acentos bem definidos – *Dança* (c.9)

Apesar da clareza dos acentos, percebe-se ainda uma tendência de ligar nos finais dos arpejos.

- 2) *crescendo* expressivo a partir do c. 7 e o belo retorno à sonoridade *p* na Parte B (c. 9). (Exemplo 64)

Exemplo 64 – Aline G3 – Dinâmicas bem definidas – *Dança* (c. 9)

- 3) domínio da progressão de dinâmica a partir do *crescendo* (c. 34) (Exemplo 65)



Exemplo 65 – Aline G3 – Domínio na progressão do *crescendo* – *Dança* (c. 34)

- 4) apoio expressivo do corpo nos acordes, resultando num gesto amplo, necessário para produzir um acorde *f* e de longa duração. O caráter intenso da Parte C e o corpo ficaram interligados (c. 46). (Exemplo 66)



Exemplo 66 – Aline G3 – Realização de gestos amplos nos acordes – Parte C – *Dança* (c. 46 a 52)

- 5) respirações expressivas que evidenciaram o início de cada nova estrutura contemplando a clareza e conscientização na organização das seções (G3A 00'10", 00'25", 00'39", 00'56", 1'14", 1'50", 2'04").

3.4.1.2 Quadro comparativo das gravações de Aline (G1, G2, G3)

Apresento a seguir uma categorização em cores registradas na partitura¹⁶ para estabelecer os aspectos relacionados aos GEs, no intuito de observar as possíveis diferenças nas três gravações (G1, G2, G3), ou seja, aspectos de dinâmica, ritmo e andamento que potencialmente podem se modificar de uma execução para outra.

Lamento

Como pode ser visto na partitura (Figura 3), o nível de entendimento musical foi aumentando gradativamente à medida que Aline foi moldando seus sentidos

¹⁶ azul G1, verde G2, laranja G3. Todo sinal X marcado nas pausas e gestos tônicos indicou que o participante deixou de executá-los.

perceptivos, ou seja, sua capacidade auditiva, corporal, imagética, temporal, resolvendo aos poucos os desafios que envolvem a interpretação de uma obra. Entre G1 e G2, as marcações das cores coincidiram praticamente nos mesmos locais e raríssimas vezes a cor laranja foi lançada na partitura, mostrando com isso que o grau de precisão em G3 foi consideravelmente maior do que nas gravações anteriores. Dentre os elementos recorrentes em G1 e G2 em torno do GEb, observou-se:

- omissão das pausas de semínima
- enganos na localização precisa de registros
- dúvidas na interpretação dos glissandos mais longos (6° sistema)
- pequenas imprecisões rítmicas

Em relação ao GEi, constatei:

- execução dos gestos tônicos com sonoridade muito forte, incompatível com a dinâmica sinalizada
- precipitação entre cordas e piano (G2)

Em G3, no quesito GEi, observei:

- ocorrência de sonoridade muito forte na execução do gestoônico
- diminuendo insuficiente nos instantes finais do movimento “*Lamento*”

Figura 3 – Partitura *Lamento* – Aline (G1 G2 G3)

G1 ♩ ±32
G2 ♩ ±32
G3 ♩ ±35

Total:
G1 3'14"
G2 3'15"
G3 2'59"

Dois Momentos Nordestinos ALINE

1 - Lamento Calimero Soares (1981)

Lento - ♩ = 40

Piano **pp**

Pedal...

mf

mf ^{2^o}

mf ^{3^o}

mf ^{4^o}

mf ^{5^o}

mf ^{6^o}

mf ^{7^o}

mf ^{8^o}

mf ^{9^o}

mf ^{10^o}

mf ^{11^o}

mf ^{12^o}

mf ^{13^o}

mf ^{14^o}

mf ^{15^o}

mf ^{16^o}

mf ^{17^o}

mf ^{18^o}

mf ^{19^o}

mf ^{20^o}

mf ^{21^o}

mf ^{22^o}

mf ^{23^o}

mf ^{24^o}

mf ^{25^o}

mf ^{26^o}

mf ^{27^o}

mf ^{28^o}

mf ^{29^o}

mf ^{30^o}

mf ^{31^o}

mf ^{32^o}

mf ^{33^o}

mf ^{34^o}

mf ^{35^o}

mf ^{36^o}

mf ^{37^o}

mf ^{38^o}

mf ^{39^o}

mf ^{40^o}

mf ^{41^o}

mf ^{42^o}

mf ^{43^o}

mf ^{44^o}

mf ^{45^o}

mf ^{46^o}

mf ^{47^o}

mf ^{48^o}

mf ^{49^o}

mf ^{50^o}

mf ^{51^o}

mf ^{52^o}

mf ^{53^o}

mf ^{54^o}

mf ^{55^o}

mf ^{56^o}

mf ^{57^o}

mf ^{58^o}

mf ^{59^o}

mf ^{60^o}

mf ^{61^o}

mf ^{62^o}

mf ^{63^o}

mf ^{64^o}

mf ^{65^o}

mf ^{66^o}

mf ^{67^o}

mf ^{68^o}

mf ^{69^o}

mf ^{70^o}

mf ^{71^o}

mf ^{72^o}

mf ^{73^o}

mf ^{74^o}

mf ^{75^o}

mf ^{76^o}

mf ^{77^o}

mf ^{78^o}

mf ^{79^o}

mf ^{80^o}

mf ^{81^o}

mf ^{82^o}

mf ^{83^o}

mf ^{84^o}

mf ^{85^o}

mf ^{86^o}

mf ^{87^o}

mf ^{88^o}

mf ^{89^o}

mf ^{90^o}

mf ^{91^o}

mf ^{92^o}

mf ^{93^o}

mf ^{94^o}

mf ^{95^o}

mf ^{96^o}

mf ^{97^o}

mf ^{98^o}

mf ^{99^o}

mf ^{100^o}

mf ^{101^o}

mf ^{102^o}

mf ^{103^o}

mf ^{104^o}

mf ^{105^o}

mf ^{106^o}

mf ^{107^o}

mf ^{108^o}

mf ^{109^o}

mf ^{110^o}

mf ^{111^o}

mf ^{112^o}

mf ^{113^o}

mf ^{114^o}

mf ^{115^o}

mf ^{116^o}

mf ^{117^o}

mf ^{118^o}

mf ^{119^o}

mf ^{120^o}

mf ^{121^o}

mf ^{122^o}

mf ^{123^o}

mf ^{124^o}

mf ^{125^o}

mf ^{126^o}

mf ^{127^o}

mf ^{128^o}

mf ^{129^o}

mf ^{130^o}

mf ^{131^o}

mf ^{132^o}

mf ^{133^o}

mf ^{134^o}

mf ^{135^o}

mf ^{136^o}

mf ^{137^o}

mf ^{138^o}

mf ^{139^o}

mf ^{140^o}

mf ^{141^o}

mf ^{142^o}

mf ^{143^o}

mf ^{144^o}

mf ^{145^o}

mf ^{146^o}

mf ^{147^o}

mf ^{148^o}

mf ^{149^o}

mf ^{150^o}

mf ^{151^o}

mf ^{152^o}

mf ^{153^o}

mf ^{154^o}

mf ^{155^o}

mf ^{156^o}

mf ^{157^o}

mf ^{158^o}

mf ^{159^o}

mf ^{160^o}

mf ^{161^o}

mf ^{162^o}

mf ^{163^o}

mf ^{164^o}

mf ^{165^o}

mf ^{166^o}

mf ^{167^o}

mf ^{168^o}

mf ^{169^o}

mf ^{170^o}

mf ^{171^o}

mf ^{172^o}

mf ^{173^o}

mf ^{174^o}

mf ^{175^o}

mf ^{176^o}

mf ^{177^o}

mf ^{178^o}

mf ^{179^o}

mf ^{180^o}

mf ^{181^o}

mf ^{182^o}

mf ^{183^o}

mf ^{184^o}

mf ^{185^o}

mf ^{186^o}

mf ^{187^o}

mf ^{188^o}

mf ^{189^o}

mf ^{190^o}

mf ^{191^o}

mf ^{192^o}

mf ^{193^o}

mf ^{194^o}

mf ^{195^o}

mf ^{196^o}

mf ^{197^o}

mf ^{198^o}

mf ^{199^o}

mf ^{200^o}

mf ^{201^o}

mf ^{202^o}

mf ^{203^o}

mf ^{204^o}

mf ^{205^o}

mf ^{206^o}

mf ^{207^o}

mf ^{208^o}

mf ^{209^o}

mf ^{210^o}

mf ^{211^o}

mf ^{212^o}

mf ^{213^o}

mf ^{214^o}

mf ^{215^o}

mf ^{216^o}

mf ^{217^o}

mf ^{218^o}

mf ^{219^o}

mf ^{220^o}

mf ^{221^o}

mf ^{222^o}

mf ^{223^o}

mf ^{224^o}

mf ^{225^o}

mf ^{226^o}

mf ^{227^o}

mf ^{228^o}

mf ^{229^o}

mf ^{230^o}

mf ^{231^o}

mf ^{232^o}

mf ^{233^o}

mf ^{234^o}

mf ^{235^o}

mf ^{236^o}

mf ^{237^o}

mf ^{238^o}

mf ^{239^o}

mf ^{240^o}

mf ^{241^o}

mf ^{242^o}

mf ^{243^o}

mf ^{244^o}

mf ^{245^o}

mf ^{246^o}

mf ^{247^o}

mf ^{248^o}

mf ^{249^o}

mf ^{250^o}

mf ^{251^o}

mf ^{252^o}

mf ^{253^o}

mf ^{254^o}

mf ^{255^o}

mf ^{256^o}

mf ^{257^o}

mf ^{258^o}

mf ^{259^o}

mf ^{260^o}

mf ^{261^o}

mf ^{262^o}

mf ^{263^o}

mf ^{264^o}

mf ^{265^o}

mf ^{266^o}

mf ^{267^o}

mf ^{268^o}

mf ^{269^o}

mf ^{270^o}

mf ^{271^o}

mf ^{272^o}

mf ^{273^o}

mf ^{274^o}

mf ^{275^o}

mf ^{276^o}

mf ^{277^o}

mf ^{278^o}

mf ^{279^o}

mf ^{280^o}

mf ^{281^o}

mf ^{282^o}

mf ^{283^o}

mf ^{284^o}

mf ^{285^o}

mf ^{286^o}

mf ^{287^o}

mf ^{288^o}

mf ^{289^o}

mf ^{290^o}

mf ^{291^o}

mf ^{292^o}

mf ^{293^o}

mf ^{294^o}

mf ^{295^o}

mf ^{296^o}

mf ^{297^o}

mf ^{298^o}

mf ^{299^o}

mf ^{300^o}

mf ^{301^o}

mf ^{302^o}

mf ^{303^o}

mf ^{304^o}

mf ^{305^o}

mf ^{306^o}

mf ^{307^o}

mf ^{308^o}

mf ^{309^o}

mf ^{310^o}

mf ^{311^o}

mf ^{312^o}

mf ^{313^o}

mf ^{314^o}

mf ^{315^o}

mf ^{316^o}

mf ^{317^o}

mf ^{318^o}

mf ^{319^o}

mf ^{320^o}

mf ^{321^o}

mf ^{322^o}

mf ^{323^o}

mf ^{324^o}

mf ^{325^o}

mf ^{326^o}

mf ^{327^o}

mf ^{328^o}

mf ^{329^o}

mf ^{330^o}

mf ^{331^o}

mf ^{332^o}

mf ^{333^o}

mf ^{334^o}

mf ^{335^o}

mf ^{336^o}

mf ^{337^o}

mf ^{338^o}

mf ^{339^o}

mf ^{340^o}

mf ^{341^o}

mf ^{342^o}

mf ^{343^o}

mf ^{344^o}

mf ^{345^o}

mf ^{346^o}

mf ^{347^o}

mf ^{348^o}

mf ^{349^o}

mf ^{350^o}

mf ^{351^o}

mf ^{352^o}

mf ^{353^o}

mf ^{354^o}

mf ^{355^o}

mf ^{356^o}

mf ^{357^o}

mf ^{358^o}

mf ^{359^o}

mf ^{360^o}

mf ^{361^o}

mf ^{362^o}

mf ^{363^o}

mf ^{364^o}

mf ^{365^o}

mf ^{366^o}

mf ^{367^o}

mf ^{368^o}

mf ^{369^o}

mf ^{370^o}

mf ^{371^o}

mf ^{372^o}

mf ^{373^o}

mf ^{374^o}

mf ^{375^o}

mf ^{376^o}

mf ^{377^o}

mf ^{378^o}

mf ^{379^o}

mf ^{380^o}

mf ^{381^o}

mf ^{382^o}

mf ^{383^o}

mf ^{384^o}

mf ^{385^o}

mf ^{386^o}

mf ^{387^o}

mf ^{388^o}

mf ^{389^o}

mf ^{390^o}

mf ^{391^o}

mf ^{392^o}

mf ^{393^o}

mf ^{394^o}

mf ^{395^o}

mf ^{396^o}

mf ^{397^o}

mf ^{398^o}

mf ^{399^o}

mf ^{400^o}

mf ^{401^o}

mf ^{402^o}

mf ^{403^o}

mf ^{404^o}

mf ^{405^o}

mf ^{406^o}

mf ^{407^o}

mf ^{408^o}

mf ^{409^o}

mf ^{410^o}

mf ^{411^o}

mf ^{412^o}

mf ^{413^o}

mf ^{414^o}

mf ^{415^o}

mf ^{416^o}

mf ^{417^o}

mf ^{418^o}

mf ^{419^o}

mf ^{420^o}

mf ^{421^o}

mf ^{422^o}

mf ^{423^o}

mf ^{424^o}

mf ^{425^o}

mf ^{426^o}

mf ^{427^o}

mf ^{428^o}

mf ^{429^o}

mf ^{430^o}

mf ^{431^o}

mf ^{432^o}

mf ^{433^o}

mf ^{434^o}

mf ^{435^o}

mf ^{436^o}

mf ^{437^o}

mf ^{438^o}

mf ^{439^o}

mf ^{440^o}

mf ^{441^o}

mf ^{442^o}

mf ^{443^o}

mf ^{444^o}

mf ^{445^o}

mf ^{446^o}

mf ^{447^o}

mf ^{448^o}

mf ^{449^o}

mf ^{450^o}

mf ^{451^o}

mf ^{452^o}

mf ^{453^o}

mf ^{454^o}

mf ^{455^o}

mf ^{456^o}

mf ^{457^o}

mf ^{458^o}

mf ^{459^o}

mf ^{460^o}

mf ^{461^o}

mf ^{462^o}

mf ^{463^o}

mf ^{464^o}

mf ^{465^o}

mf ^{466^o}

mf ^{467^o}

mf ^{468^o}

mf ⁴⁶⁹

Quadro 10 – Quadro comparativo dos andamentos – *Lamento* – Aline

G1	G2	G3
♪ aprox. 32	♪ aprox. 32	♪ aprox. 35
Total: 3'14"	Total: 3'15"	Total: 2'59"

Fonte: da autora (2019)

Portanto, a conscientização dos aspectos de dinâmica, pausas, adequação rítmica e andamentos foram progressivamente ajustados. Em G1, G2 e G3, houve uma imprecisão rítmica no final da melodia modal (4º sistema), levando Aline a executar uma figuração presente na figura rítmica anterior. (Exemplo 67)

The image shows a musical score for piano (F (Teclado)) in 4/4 time. The 4th system is marked '4ª pauta'. A red circle highlights a rhythmic figure in the 4th system, with a red arrow pointing to it and the text 'considera o ritmo como síncope'.

Exemplo 67 – Aline G1, G2, G3 – Imprecisão rítmica – *Lamento* (4º sistema)

Em G3, a participante demonstrou uma evolução significativa. Seu amadurecimento reflete a conscientização das intenções em relação à sonoridade desejada. Duke (2012) afirmou que, para que a prática seja aperfeiçoada, os praticantes precisam perceber discrepâncias entre suas intenções e os sons reais que saem de seus instrumentos ou de suas próprias vozes. E, para que isso aconteça, eles precisam realmente ter uma intenção deliberada sobre as sonoridades que querem obter. Nesse sentido, ao analisar a performance de Aline, o resultado sonoro que obteve vai ao encontro desse pensamento.

Dança

Como pode ser observado na Figura 4, entre G1 e G2 as marcações das cores coincidiram praticamente nos mesmos locais. Em G3, três questões foram fundamentais para garantir a fluência e expressividade na execução de Aline: (1) articulação, (2) flexibilidade corporal e (3) acentuação mais definida.

Em relação ao GEb, foi possível observar em G1 e G2:

- falta de definição dos acentos devido ao toque *legato*

- rigidez e tensão corporal nas batidas rítmicas sobre a madeira do piano.

Em G2, quanto ao GEi:

- constatei uma pequena aceleração do andamento localizado no *ritornelo* na Parte C (1'33' a 1'49").

Ainda em G1, G2 e G3, com relação ao GEi:

- no início das seções a predominância foi da dinâmica *f*, contrariando a indicação *p*.

Em G3, no aspecto do GEi:

- o uso do pedal no *più forte* (c. 44 e 45) com o intuito de valorização do *crescendo* (00'53" a 00'56").

Figura 4 – Partitura *Dança* – Aline (G1 G2 G3)

Aline 2
2 - Dança Calimerio Soares (1981)

Vivo - $\text{♩} = 100$

Com Pedal - a) Com a mão fechada, bater o ritmo na madeira do instrumento.
Knock the rhythm on the instrument's wood.

40v. fma
mf
mf
mf
f

toque legatissimo final anpejo >
toque Legato sem definição das acentos

G1 $\text{♩} \pm 95$
G2 $\text{♩} \pm 93$
G3 $\text{♩} \pm 98$

Total:
G1 2'18"
G2 2'23"
G3 2'08"

The image shows a handwritten musical score for piano, consisting of six systems of staves. The notation includes treble and bass clefs, notes, rests, and various performance markings. The first system features a complex melodic line in the treble and a rhythmic accompaniment in the bass. The second system includes the marking "sf" (sforzando) in both staves. The third system has "P subito" (piano subito) in the bass staff and a handwritten "Mto f" in orange. The fourth system includes a "cresc" (crescendo) marking in the bass staff. The fifth system has an "en" marking in the bass staff. The sixth system has a "do" marking in the bass staff. The score is written in a single key signature with a 3/4 time signature.

4191

4

Musical notation system 1: Treble and bass staves with piano accompaniment. The treble staff features a complex rhythmic pattern of eighth notes with accents. The bass staff has a simpler accompaniment. A 'forte' dynamic marking is present.

Musical notation system 2: Treble and bass staves with piano accompaniment, continuing the rhythmic patterns from the first system.

Musical notation system 3: Treble and bass staves with piano accompaniment. The treble staff has a more complex texture. Dynamic markings 'più forte' and 'rall' are included.

Musical notation system 4: Treble and bass staves with piano accompaniment. The treble staff has a more complex texture. Dynamic marking 'a tempo' and 'FF' are included. A yellow highlight is present.

Accelerou o andamento no ritmo

Musical notation system 5: Treble and bass staves with piano accompaniment, continuing the rhythmic patterns.

Musical notation system 6: Treble and bass staves with piano accompaniment. The system is divided into two parts, I and II, with a 2/4 time signature change.

b) ou 'cluster' com teclas brancas, usando a mão espalmada.

5

Handwritten musical score for piano, page 5. The score is in 2/4 time and features several dynamic markings and performance instructions. The first system includes "p" (piano), "diminu" (diminuendo), and "Mtof" (mezzo-forte). The second system includes "mf" (mezzo-forte). The third system includes "F" (forte). The fourth system includes "ff decrescu" (fortissimo decrescendo). The fifth system includes "Cresc" (crescendo) and "sf (secco)" (sforzando secca). The score is written on five systems of grand staff notation, with various accents and slurs throughout.

Em relação ao andamento, houve flutuação na comparação das três gravações. Em G3 é possível observar a diferença metronômica evidenciada principalmente pela adequação dos aspectos corporais e segurança técnica. (Quadro 11)

Quadro 11 – Quadro comparativo dos andamentos – *Dança* – Aline

G1	G2	G3
Japrox. 95	Japrox. 93	Japrox. 98
Total: 2'18"	Total: 2'23"	Total: 2'08"

Fonte: da autora (2019)

O diferencial para garantir a fluência em G3 deveu-se ao toque mais articulado, maior leveza e, conseqüentemente, maior controle sobre as acentuações. Porém, ainda em G3, notou-se uma tendência de ligar o final dos arpejos nos padrões rítmicos. (Exemplo 68)



Exemplo 68 – Aline G3 – Tendência em ligar no final dos arpejos – *Dança* (c. 9)

Aline fez emergir aos poucos uma sincronia de movimentos com a ideia rítmica da *Dança*. Uma construção gradativa dos elementos musicais aos corporais para expressar sua música.

3.4.2 Sofia – Gravação final (G3)

Lamento

No movimento “*Lamento*”, Sofia demonstrou segurança, senso de direção frasal e projeção das ideias expressivas e estruturais. Gestos imbuídos de musicalidade e compreensão do caráter apropriado a cada um deles revelaram o significado apreendido pela participante. O sentido musical só é possível quando ocorre a internalização da música. Para Ponty (1971) “Quando a música está internalizada, existe por si só. Seus gestos são gestos de consagração: eles preparam vetores afetivos, descobrem fontes emocionais, criam um espaço expressivo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 157).

Após rever o vídeo de Sofia, percebi que a sensação corporal estava implícita na forma sutil como ela preparava o ir e vir dos gestos, configurando uma unidade de sentido musical. De fato, sem essa compreensão corporal não seria possível sentir, por exemplo, o percurso da ressonância dos gestos dando a sensação de continuidade. Para PIERCE (2010): “O conceito de ressonância é como uma contínua movimentação da ação” (PIERCE, 2010, p. 120).

No trecho em que a melodia modal se expande, foi significativo observar os gestos mais amplos de Sofia, ocasionados pelo impulso dos punhos em direção às notas acentuadas, resultando em sonoridade mais potente e expressiva nos pontos culminantes. (Exemplo 69)



Exemplo 69 – Sofia G3 - Gestos amplos nos acentos – *Lamento* (4º sistema)

Dança

Pelo corpo que se inter-relaciona com movimentos flexíveis do punho na tampa do piano, pode-se prever o caminho da construção musical de Sofia. Seu cuidado com as indicações específicas da partitura, controlando gradativamente as progressões de dinâmica, transmitem plena consciência do planejamento e segurança técnica. Segundo Dewey (1936): “As qualidades das coisas vistas e sentidas têm alcance sobre o que se está fazendo e são, por isso mesmo, vivamente percebidas; possuem uma significação, possuem sentido” (DEWEY, 1936, p. 155).

Sofia, de forma particular, por meio do cruzamento entre as mãos, realizou em G3 movimentos ascendentes e descendentes em um gesto que enfatizou de forma expressiva a nota acentuada superior do acorde (c. 46 a 53). Como resultado desse procedimento, seu corpo apresentava visivelmente movimentos mais flexíveis e mais amplos. (Exemplo 70)



Exemplo 70 – Solução apresentada por Sofia para tocar o acorde inteiro – *Dança* (c. 46 a 53)

Outro ponto significativo em G3, já nos momentos finais da *Dança*, foi a intenção de Sofia corporificar o efeito da pausa, com uma ação decidida da cabeça, após a retirada das mãos do teclado (GES 2'13"). (Exemplo 71)



Exemplo 71 – Sofia G3 - Representação corporal da pausa final – *Dança* (c. 68)

Percebe-se, de um modo geral, que as respirações estavam bem interiorizadas, em especial entre o c. 19 e 20, culminando na preparação de um belíssimo *crescendo* em direção ao *sf* (G3S 00'28" e 00'29"). (Exemplo 72)



Exemplo 72 – Sofia G3 – Respiração entre as frases – *Dança* (c. 20 a 23)

Outro ponto relevante na interpretação de Sofia foi o seu controle na condução da dinâmica nos padrões rítmicos na Parte A', a partir do c. 32 (00'45"). (Exemplo 73)

Exemplo 73 – Sofia G3 – Controle de dinâmica nas progressões - *Dança* (c. 32 a 45)

3.4.2.2 Quadro comparativo das gravações de Sofia (G1, G2, G3)

Lamento

Conforme Figura 5, percebeu-se em G3, diante do pequeno número de cores sinalizadas, que Sofia alcançou um nível de amadurecimento superior às gravações anteriores. Dentre os elementos recorrentes entre G1, G2 e G3 em torno do GEb, observou-se:

- pequena precipitação no valor da ligadura (2ª pauta) e no mordente (5ª pauta), havendo uma duplicação da nota superior. (Exemplo 74)

Exemplo 74 – Sofia G1 G2 G3 – Precipitação rítmica, duplicação do mordente e imprecisão rítmica – *Lamento* (2º 4º e 5º sistemas)

Ainda em torno do GEb, entre G1 e G2, observou-se:

- duas omissões somente das pausas de semínima (em G2 houve duas pequenas precipitações na realização das pausas mencionadas)
- lapso registral

Em relação ao GEi, nas gravações G1, G2 e G3 constatou-se:

- G1 – gestos tônicos com sonoridade muito forte, incompatível com a dinâmica sinalizada
- G2 e G3 – execução dos gestos tônicos com sonoridade muito forte, incompatível com a dinâmica sinalizada

Figura 5 – Partitura *Lamento* – Sofia (G1 G2 G3)

SOFIA

Dois Momentos Nordestinos
1 - Lamento
Calimerio Soares (1981)

Lento - $\text{♩} = 40$

Piano **pp**

Pedal...

Um pouco precipitado 8^{va} Um pouco PRECIPITADO

mf (Teclado) precipitado P (Teclado)

P

Ritmo IMPRECISO

F (Teclado)

Fez 8^{va} ac. Esquerda Hof

(Teclado) Mordente longo dimin. Hof Hof

rall.

*

G1 $\text{♩} \pm 32$

G2 $\text{♩} \pm 35$

G3 $\text{♩} \pm 35$

TOTAL:

G1 3'32"

G2 3'05"

G3 3'15"

Pouquíssimas alterações de andamento ocorreram entre as gravações G1, G2 e G3. (Quadro 12)

Quadro 12 – Quadro comparativo dos andamentos – *Lamento* – Sofia

G1	G2	G3
♪ aprox. 32	♪ aprox. 35	♪ aprox. 35
Total: 3'32"	Total: 3'05"	Total: 3'35"

Fonte: da autora (2019)

Seu processo de aprendizagem e aprimoramento musical foi-se organizando a partir da compreensão dos seus movimentos conectados aos contornos rítmicos e melódicos e ao entendimento do caráter expressivo do *Lamento*.

Dança

Em G2, ao retroceder o andamento, Sofia pareceu-me menos flexível corporalmente, fazendo com que as repetições das notas no início da *Dança* não criassem a sensação de continuidade (c. 3 a 8).

Conforme Figura 6, em relação ao GEb foi possível observar em G1 e G2:

- certa rigidez e tensão nas batidas rítmicas sobre a madeira do piano
- falta de definição dos acentos devido ao toque *legato*, especialmente nos finais dos arpejos
- punho tenso em G2
- pequenos erros de notas
- em G1, duas incidências de falta de respiração entre as frases

Em G1 e G2, em se tratando do GEi:

- uso do pedal sincopado impediu a clareza das articulações (ligadura de duas notas) no final da Transição (c. 28 a 31)

Ainda em G1, G2 e G3, com relação ao GEi:

- no início das seções a predominância foi da dinâmica *f*, contrariando a indicação *p*; alguns sinais de *decrescendo* foram desconsiderados

- G2 não retomou à sonoridade *p* (c. 7)
- G3 acento demasiado *f* no início do c. 10

Figura 6 – Partitura *Dança* – Sofia (G1 G2 G3)

SOFIA 2

2 - Dança Calimerio Soares (1981)

Vivo - $\text{♩} = 100$

MOV. TENSO *punho tenso*

a) *NOV. TENSO* *p* *Mlof*

Com Pedal - a) Com a mão fechada, bater o ritmo na madeira do instrumento.
 Knock the rhythm on the instrument's wood.

cresc.

3^{ra} respirou *p* *Mlof* *mf*

Toque legato/final arpejos o dease. dificulta a clareza dos acutos.

Pegueno desenganho entre as mãos

F

G1 $\text{♩} \pm 99$

G2 $\text{♩} \pm 90$

G3 $\text{♩} \pm 99$

Total:

G1 2'11"

G2 2'19"

G3 2'14"

Musical notation for the first system, featuring a treble clef and a bass clef. The treble staff contains a series of eighth notes with slurs and accents. The bass staff contains a series of eighth notes with slurs and accents.

Musical notation for the second system, featuring chords in both staves. The treble staff has chords with slurs and accents. The bass staff has chords with slurs and accents. Dynamic markings 'sf' are present in both staves.

Musical notation for the third system, featuring a 'P subito' marking in the bass staff. Handwritten annotations include 'Mto pedal' in green, 'sf' in orange, and 'p Mto sf' in yellow. The treble staff has slurs and accents, and the bass staff has slurs and accents.

Mto pedal - N faz ligadura de 2 notas

Musical notation for the fourth system, featuring a 'cresc' marking in the bass staff. The treble staff has slurs and accents, and the bass staff has slurs and accents.

Musical notation for the fifth system, featuring an 'en' marking in the bass staff. The treble staff has slurs and accents, and the bass staff has slurs and accents.

Musical notation for the sixth system, featuring a 'do' marking in the bass staff. The treble staff has slurs and accents, and the bass staff has slurs and accents.

4191

4

The musical score consists of several systems of staves. The first system shows a treble and bass staff with a 'forte' dynamic marking. The second system continues the piece. The third system features a treble staff with a 'tocou lá#' annotation and a 'più forte' dynamic, followed by a 'rall' marking. The fourth system is marked 'a tempo' and 'FF' (fortissimo), with an annotation 'acelerou o andamento'. The fifth system continues the piece. The sixth system includes first and second endings, marked 'I' and 'II', with a '2/4' time signature change.

b) ou 'cluster' com teclas brancas, usando a mão espalmada.

5

Handwritten musical score for piano, page 5. The score consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). The music is in 2/4 time, indicated by a "2/4 P" marking. The key signature has one flat (B-flat). The score includes various performance instructions: "r. diminuìu" (ritardando), "andamento + rápido" (moderato), "pequeno desaccelerando" (ritardando), "mf" (mezzo-forte), "F" (forte), and "sf(secco)" (sforzando). The piece concludes with a double bar line and a fermata.

Conforme Quadro 13, quanto ao aspecto do andamento, estabeleceu-se a seguinte margem entre as gravações (G1, G2 e G3), com uma pequena diferença metronômica em G2 (Japrox. 90).

Quadro 13 – Quadro comparativo dos andamentos – *Dança* – Sofia

G1	G2	G3
♩aprox. 97	♩aprox. 90	♩aprox. 97
Total: 2'11"	Total: 2'19"	Total: 2'14"

Fonte: da autora (2019)

Sofia construiu gradativamente a conscientização da sua produção sonora e técnica, elaborando movimentos a partir do seu controle sonoro e otimizando sua realização técnica a serviço da expressividade musical.

3.4.3 Tony – Gravação final (G3)

Lamento

Em G3, de forma geral, Tony enfatizou os gestos tônicos um pouco fortes em relação à dinâmica indicada. Entretanto, as duas preparações de *crescendo* (00'58" 2º sistema) e *decrescendo* (1'34" 4º sistema) foram executadas de forma expressiva e equilibrada. Em especial no *decrescendo*, notou-se claramente o cuidado de Tony no modo de ataque da última nota da finalização da frase com a finalidade de executar o mais leve possível. (Exemplo 75)

The image displays two systems of a musical score for the piece 'Lamento'. The first system, marked '8º', shows a piano part for the keyboard (m Teclado) with a *crescendo* dynamic marking. A red box highlights the start of the phrase with the note 'lá' (F4), and a red line indicates that the dynamics should remain *p* (piano) from that point. The second system, marked '4º', shows a piano part for the keyboard (F Teclado) with a *decrescendo* dynamic marking. A red circle highlights the final note of the phrase, with a red line indicating an 'preparação antecipada antes do ataque p na nota dó' (anticipatory preparation before the attack of the note 'dó').

Exemplo 75 – Tony G3 – Preparações expressivas no *crescendo* e *decrescendo* – *Lamento* (2º e 4º sistemas)

Por outro lado, ao executar alguns gestos tônicos, Tony direcionou a lateral das mãos, de forma que fez soar, em meio ao bloco de sonoridades, as notas dó#,

dó e ré (G3T 00'10" a 00'28"). O resultado dessa ocorrência sonora ocorreu possivelmente pela forma como Tony direcionou seu ataque nas cordas do piano, ou seja, com pontos de apoios próximos a essas notas. (Exemplo 76)

The image shows a musical score for a piano piece. The tempo is marked 'Lento' with a quarter note equal to 40. The dynamic is 'pp'. The score is in 4/4 time. The bass clef part has four notes circled in red, labeled from left to right as 'nota que soou predominante (dó#)', '(dó)', '(ré)', and '(dó)'. The word 'Pedal...' is written below the first circled note. The notes are D#4, D4, E4, and D4.

Exemplo 76 – Tony G3 – Notas vibradas involuntariamente – *Lamento* (1º sistema)

Tony apresentou uma pequena imprecisão rítmica no final da melodia modal (4º sistema), assemelhando-se ao ritmo da síncope anterior. Em compensação, o ritmo das quiálteras foi realizado com mais exatidão e tranquilidade. (Exemplo 77)

The image shows a musical score for a piano piece. The tempo is marked 'Lento' with a quarter note equal to 40. The dynamic is 'pp'. The score is in 4/4 time. The bass clef part has four notes circled in red, labeled from left to right as 'nota que soou predominante (dó#)', '(dó)', '(ré)', and '(dó)'. The word 'Pedal...' is written below the first circled note. The notes are D#4, D4, E4, and D4.

Exemplo 77 – Tony G3 - Imprecisão rítmica – *Lamento* (4º sistema)

Saliente o *decrescendo* expressivo realizado por ele nos gestos interrogativos finais do movimento “*Lamento*”. (Exemplo 78)

The image shows a musical score for a piano piece. The tempo is marked 'Lento' with a quarter note equal to 40. The dynamic is 'pp'. The score is in 4/4 time. The bass clef part has four notes circled in red, labeled from left to right as 'nota que soou predominante (dó#)', '(dó)', '(ré)', and '(dó)'. The word 'Pedal...' is written below the first circled note. The notes are D#4, D4, E4, and D4.

Exemplo 78 – Tony G3 – Preparação expressiva do *decrescendo* – *Lamento* (6ª sistema)

Dança

No movimento inicial, Tony inclinou sutilmente o corpo nos apoios do ritmo sincopado e foi se integrando, pouco a pouco, ao gingado da dança. A ênfase nos acentos dos arpejos em G3, especialmente nas duas últimas notas da sequência,

refletiram-se em uma ação incorporada e automatizada. Por construir seu discurso musical com tanta clareza e segurança, o resultado fluiu com naturalidade e leveza.

A respeito da forma como os conhecimentos se expandem a partir do processo reflexivo, Dewey (1978) apontou que: “As qualidades das coisas vistas e sentidas tem alcance sobre o que está fazendo e são, por isso mesmo, vivamente percebidas; possuem uma significação, possuem sentido” (DEWEY, 1939, p. 155).

Em G3, ao observar o vídeo, percebi que Tony abandonou a ideia da alternância de dedos (321) nas notas repetidas iniciais, prevalecendo a utilização do 3ºdedo sobre a nota dó (00’07” c. 3 e 4). Houve também mais agilidade e domínio técnico devido à direcionalidade e flexibilidade dos movimentos. Já na Parte C (00’11” c. 46 a 53), o movimento de retirada das mãos após o ataque nos acordes acentuados (m.e) permitiu a realização de gestos mais amplos e sonoridade mais vigorosa e decidida aos acordes. O controle progressivo das dinâmicas, conscientização das respirações e pontos de chegada foram incorporados e valorizados em sua performance. A transformação no aprendizado é, portanto, uma contínua ressignificação das ideias. Nesse aspecto, Dewey diz que: “O processo educativo é um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação” (DEWEY, 1978, p. 76).

3.4.3.1 Quadro comparativo das gravações de Tony (G1, G2, G3)

Lamento

Conforme Figura 7, em relação ao GEb foi possível observar em G2 e G3:

- pausas de semínima omitidas, especialmente em G2
- precipitação, imprecisão e uma tênue agitação rítmica em algumas passagens
- G1 – assincronia em gestos tônicos (final da 3ª pauta)

Em G1 houve estrita observância das pausas, o que não ocorreu em G2 e G3.

Em relação ao GEi, nas gravações G1, G2 e G3 constatei:

- predominância das sonoridades demasiadamente fortes nos gestos tônicos, incompatíveis com a dinâmica sinalizada
- G1 – melodia modal sem o *crescendo* indicado (2ª pauta)

Quadro 14 – Quadro comparativo de andamentos – *Lamento* – Tony

G1	G2	G3
♪ aprox. 35	♪ aprox. 35	♪ aprox. 32
Total: 2'30"	Total: 2'30"	Total: 2'50"

Fonte: da autora (2019)

À medida que Tony adquiriu mais confiança no seu processo de estudo, mostrou mais naturalidade e conexão consciente entre corpo e música. Seu fazer musical mais natural promoveu integração e sentido em sua execução. Ainda que o controle de alguns efeitos percussivos não tivesse sido completamente refinado à dinâmica sinalizada, foi importante considerar sua conquista qualitativa na construção expressiva do movimento.

Dança

Conforme Figura 8, em relação ao GEb foi possível observar em G1 e G2:

- rigidez e tensão nas batidas rítmicas sobre a madeira do piano
- indefinição dos acentos no movimento de notas repetidas (c. 3-4) e na sequência dos arpejos
- punho tenso
- imprecisões na leitura
- precipitação entre as frases
- pequenas assincronias entre mãos

Em G1 e G2, em se tratando do GEi:

- uso do pedal sincopado impediu a clareza dos acentos
- em alguns momentos, no início das seções, a predominância foi da dinâmica *f*, contrariando a indicação *p*
- G2 – alguns sinais de *decrescendo* foram desconsiderados

Em G3, com relação ao GEi:

- apenas um sinal de *decrescendo* foi desconsiderado

Figura 8 – Partitura Dança – Tony (G1 G2 G3)

TONY 2 - Dança 2

Vivo - $\text{♩} = 100$ Calimerio Soares (1981)

Com Pedal - a) Com a mão fechada, bater o ritmo na madeira do instrumento.
Knock the rhythm on the instrument's wood.

G1 $\text{♩} \pm 105$
 G2 $\text{♩} \pm 92$
 G3 $\text{♩} \pm 92$

Total:
 G1 2'05"
 G2 2'25"
 G3 2'50"

Início contunde com a cadeta final

The image shows a handwritten musical score for piano, consisting of six systems of music. The notation is in treble and bass clefs. The first system includes a handwritten note: "Início contunde com a cadeta final". The second system has "sf" markings. The third system has "P subito" markings and a handwritten "sf" above a measure. The fourth system has a "cresc" marking. The fifth system has an "en" marking. The sixth system has a "do" marking. There are also some blue and yellow highlights on the score.

sf

P subito

sf

cresc

en

do

4191

4

musical notation for the first system, including piano and forte dynamics.

musical notation for the second system, including *piu forte* and *rall* markings.

musical notation for the third system, including *a tempo*, *FF*, *lento*, and *um pouco mais lento* markings.

pequena
hesitação no
posicionamento
do acorde

repetiu o mesmo
acorde anterior

musical notation for the fourth system, including first and second endings.

b) ou 'cluster' com teclas brancas, usando a mão espalmada.
...with white keys using the flat hand.

Handwritten musical score for piano, page 5. The score consists of five systems of two staves each. It includes various performance markings such as *mf*, *p*, *sf*, *diminuendo*, *andamento + rápido*, *pequeno desenhado*, and *sf (secco)*. The time signature is 2/4. The score is annotated with handwritten notes in green and blue.

No quadro comparativo das gravações, G1 diferenciou-se de G2 e G3 por seu andamento mais rápido. Nas duas últimas gravações, a clareza de execução foi mais perceptível, especialmente em G3. (Quadro 15)

Quadro 15 – Comparativo de andamentos – *Dança* – Tony

G1	G2	G3
♪aprox. 105	♪aprox. 92	♪aprox. 92
Total: 2'05"	Total: 2'25"	Total:2'50"

Fonte: da autora (2019)

As discrepâncias de leitura também foram minimizando à medida que Tony foi concebendo os aspectos musicais da *Dança*. Seu corpo integrado ao instrumento permitiu naturalidade nos gestos. O aperfeiçoamento de um trabalho é uma somatória de experiências anteriores unidas à reflexão. Os enganos e acertos fazem parte do processo de aprendizagem e são necessários para o desenvolvimento da compreensão. Dewey (1978) observou: “É também essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando assim que algum avanço tenha ocorrido quanto à articulação consciente de fatos e ideias” (DEWEY, 1978, p. 76).

3.4.4 Um olhar retrospectivo das gravações dos estudantes (G1, G2 G3) e do meu processo de escuta

Ao examinar os vídeos dos participantes na execução do segundo movimento “*Dança*”, especialmente nas gravações de Aline e Sofia, identifiquei fases em seus processos muito similares às relatadas pelo pianista e regente Daniel Barenboim no que tange o estudo de uma obra. Barenboim (2009) descreve que, quando lê ou toca uma obra pela primeira vez, acredita que não existe nessa fase uma compreensão intelectual da peça. Portanto sua primeira reação é exclusivamente instintiva, ou seja, o resultado de uma primeira impressão. Já numa segunda fase, ele faz uma análise da peça, reflete sobre ela, vira-a do avesso, adquirindo mais conhecimento da música do que da primeira vez. Nessa etapa, perde-se o frescor. A primeira reação intuitiva foi o começo do processo que, no prosseguimento, tornou-se racional. O conhecimento da estrutura é uma parte do caminho para compreensão da música. A terceira é a fase do conhecimento mais detalhado da obra, dos materiais musicais que permitirão reviver o primeiro contato. Ele descreve

essas etapas como [...] “uma espécie de ingenuidade consciente”, que permite ao intérprete uma realização mais espontânea, resultado de um estudo deliberado (BARENBOIM, 2009, p. 60). Esse processo identificado por Barenboim aplica-se ao contexto da presente investigação, principalmente em relação à *Dança*:

Em G1 – espontaneidade

Em G2 – leve recuo

Em G3 – espontaneidade consciente e informada

Tanto Aline quanto Sofia optaram em G2 por um andamento mais lento na *Dança*, privando-as ao meu ver, da fluência necessária ao movimento. Tony, por ter escolhido um andamento em G1 excessivamente rápido, em G2, o recuo da velocidade trouxe-lhe calma nas respirações entre as frases.

Por outro lado, voltando o olhar em retrospecto ao meu processo de escuta das gravações, percebi que passei por três estágios de percepção. A primeira foi de contentamento e surpresa ao me deparar com performances expressivas, tratando-se de uma primeira gravação da obra. Esse resultado me proporcionou uma visão de como eu poderia elaborar minha futura aula com os estudantes, explorando níveis mais elevados de subjetividade musical e sonora da obra. Foi fascinante perceber que, ao dar aulas abordando a mesma obra, poderia criar perspectivas variadas para tratar o mesmo assunto. Para isso lancei mão de mecanismos didáticos, tais como a criação de imagens musicais, o meu canto e movimentos corporais auxiliando o contorno melódico das frases, minhas exclamações incentivando cada conquista musical dos estudantes, enfim dando suporte para a autonomização dos envolvidos no processo.

Na busca de um refinamento maior quanto à minha escuta das gravações feitas pelos participantes, realizei múltiplas audições. Com isso, deparei-me com uma dimensão diferente no meu modo de analisar as performances gravadas. Passei a ter uma atitude mais rigorosa baseada na imagem que eu tinha da obra, o que me fez distanciar do processo dos sujeitos. Comecei a dar mais atenção às falhas e os pontos positivos foram sendo colocados em segundo plano. O reconhecimento da necessidade de me distanciar das minhas concepções no sentido de compreender que a resposta do aluno nem sempre irá ao encontro das minhas expectativas levou-me a buscar novas dimensões de escuta.

Após um distanciamento consciente das minhas expectativas, voltei a escutar as gravações abrindo meu campo de percepções, buscando, enfim, atingir um novo estágio de reflexão. Os processos transformadores de cada um dos participantes e o respeito às suas necessidades individuais deram-me a certeza de que tanto eles quanto eu estávamos no caminho certo de construção artística. Segundo Perrenoud (1993): “Hesitar, temporizar, deixar correr as coisas significa também decidir” (PERRENOUD, 1993, p. 108).

A partir das percepções descritas, tanto do ponto de vista dos participantes quanto do meu processo de escuta, destaco o papel da importância da flexibilização do professor no processo ensino-aprendizagem sem perder de vista que os bons resultados em uma performance não podem ser baseados somente na idealização que o professor tem a respeito da obra que está sendo ensinada, mas a importância de considerar as possibilidades, sugestões e soluções que o aluno pode oferecer abrindo com isso um compartilhamento de ideias.

3.5 Coleta 5 – Depoimento dos participantes

A etapa final da coleta de dados concretizou-se com o depoimento escrito de cada participante registrando suas percepções em torno dos processos vivenciados durante a pesquisa (DA, p. 101). Com base nesses depoimentos, procurei identificar como construíram suas reflexões durante a aprendizagem da obra.

3.5.1 Depoimento da Aline (DA)

Inicialmente, a participante relatou alguns motivos que a incentivaram a estudar a obra: “Tocar uma peça de um compositor brasileiro que viveu perto de nós, que foi professor na Universidade em que estudo e ter uma aula com uma professora muito amada me deixou muito feliz”. A atitude espontânea de Aline, ao mostrar disposição e interesse, especialmente pelo objeto de estudo, teve um significado especial. A partir do momento em que se sentiu envolvida com o contexto da pesquisa, intencionalmente, ela buscaria maneiras de obter um resultado gratificante, de forma a proporcionar-lhe enriquecimento interior e da própria experiência, assim como o sentimento de prazer, satisfação e alegria. Dewey (1959) dizia: “Quando alguém está absorvido, o assunto o transporta”. (DEWEY, 1959, p.

40). Seu entusiasmo, também gerado pela oportunidade de ter aula com uma professora que lhe transmitia confiança, me fez lembrar novamente de Dewey (1959), quando diz que: “O aluno notará que os professores que lhe deixaram uma impressão mais duradoura foram os que neles despertaram o entusiasmo por um determinado campo de conhecimento ou de arte, criando o desejo de descobrir e procurar um impulso de agir por si mesmo” (DEWEY, 1959, p. 260).

Aline externa seu envolvimento antes mesmo de iniciar o seu processo de aprendizagem. Dewey (2010) diz que:

Toda experiência enriquecida por emoção e sentidos é «arte em estado germinal», pois, mesmo em suas formas rudimentares, uma experiência é «a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas», em que se apresenta a promessa da criação e da percepção prazerosa (Dewey, 2010, p. 84).

A princípio, Aline relatou acreditar que sua participação se daria a partir de entrevistas. Entretanto, quando soube que teria que tocar, sentiu-se apreensiva e temerosa. Porém, a responsabilidade na preparação da obra até a perspectiva de um próximo encontro fez com que ela percebesse que uma reflexão mais profunda seria a chave necessária para a compreensão do seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, segundo ela, percebeu: “Que esse processo seria mais pensado do que em outras obras estudadas. A entrevista já fez um pouco disso, instigar a pensar sobre o momento do estudo, quais caminhos, quais processos”.

Aline já se colocou numa postura que pressupõe uma prática reflexiva, ou seja, uma predisposição manifestada através do seu comportamento reflexivo que move a sua mente para a construção de uma tarefa. É a essa busca pelos sinais de procedimentos que Dewey atribui uma certa logicidade que se manifesta:

Com o cuidado sistemático de salvaguardar os processos de pensar, para que este seja verdadeiramente reflexivo. Neste propósito, “lógico” aplica-se ao ato de *regular* os processos espontâneos de observação, sugestão e verificação; isto é, significa pensar como *arte* (Dewey, 1959, p. 92).

Aline declara que a experiência foi enriquecedora, pois proporcionou-lhe conhecer uma obra nova, integrá-la ao seu programa e, por fim, executá-la no seu recital de piano. Segundo ela, isso “Fez com que esse estudo ficasse mais interessante”. Três fatores nesse processo foram considerados por ela como “Uma

grandiosa experiência” [...] estudar sozinha sem nenhuma orientação; a leitura da análise, que auxiliou a sua interpretação, e as orientações recebidas durante a aula”. Dewey (1959) afirma que: “Os gestos, os sons, as formas escritas ou impressas são existências estritamente físicas; mas seu valor inerente está propositalmente subordinado ao valor que adquirem como representantes de um sentido” (Dewey, 1959, p. 229).

Considero que as experiências diferem para cada pessoa, pois cada um, com sua vivência, toma para si os valores que lhe convêm. Seguindo esse raciocínio, vejo o quanto essa experiência trouxe ressonâncias positivas na trajetória de Aline.

Apesar de ter percebido o caráter mais “contido” no *Lamento* e mais “acelerado” na *Dança*, confessa que: “Nunca poderia imaginar que elas poderiam ser associadas com rituais e danças”. Afirma que: “As imagens oferecidas durante a aula fizeram com que a música não fosse apenas um aglomerado de notas e ritmos. A obra se tornou uma descoberta em cada execução”. Relatou também que, após a aula, tudo fez mais sentido:

Principalmente o primeiro movimento, que está mesclado com a notação musical tradicional e a escrita moderna. Nunca tinha tocado algo com essa mescla de notações e foi interessante ver que, mesmo apesar de dar um pouco mais de liberdade ao intérprete, a música tem um pulso, as pausas precisam ser respeitadas, as figuras escritas precisam ter suas durações e o mais difícil foi manter esse pulso interno durante a peça. Mas a aula proporcionou ver todos esses aspectos que até então estavam no anonimato (DA, p.101).

Ela faz questão de lembrar a importância do limite numérico das gravações, exigindo com isso concentração redobrada e maior controle da ansiedade e do nervosismo. Reitera no final do depoimento que, além da felicidade proporcionada pelo convite, teve a oportunidade de incluir uma obra brasileira em seu repertório pianístico. Quanto à aula, reporta: “Reveladora e enérgica. Uma experiência maravilhosa”.

Na filosofia Deweyana (2010), o componente estético ocorre tanto no final de uma experiência artística, quando há uma elaboração ou a reconstrução de significados e conseqüentemente a sensação de alegria e prazer, quanto no decorrer do processo perceptivo e ação da prática. Portanto, acredito que a prática musical constituída de experiências prazerosas poderá possibilitar uma sensibilidade estética, sem a qual, o próprio educador diz, não há experiência artística.

3.5.2 Depoimento de Sofia (DS)

Para Sofia, a experiência da retomada de estudo dos *Dois Momentos Nordestinos* foi como reaprender a obra, visto que na última etapa da pesquisa teve a oportunidade de concebê-la de maneira totalmente diferente se comparada à sua primeira execução. Sintetizou seu pensamento dizendo: “Uma concepção que agora faz mais sentido para mim, que possibilitou um amadurecimento da obra e melhorou minha performance musical”. Dewey (2010) defende a ideia de que a experiência artística oferece oportunidade para o exercício da enunciação, levando a pessoa à satisfação de criar e significar, colocar-se no mundo mediante a apresentação de algo novo. Acredito que o indivíduo imerso em situações plenas de significados torna-se capaz de incorporar ao seu modo as atitudes que afetarão seu modo de ouvir, de ver e sentir e, conseqüentemente, o seu modo de compreender as coisas. Durante um processo de elaboração expressiva está implícita uma multiplicidade de significados oriundos de experiências anteriores, os quais, por meio de uma ação reflexiva e um ambiente de aprendizagem estimulador, passarão por uma reorganização, alcançando novo patamar de entendimento.

Quanto a sua visão da análise, revelou:

A análise entregue a mim durante o estudo foi simplesmente espetacular e, quando eu falo sobre uma nova concepção, me refiro às imagens criadas pela professora e à maneira como ela abordou cada elemento musical presente na obra. Fiquei fascinada por aquele olhar (DS, p. 102)

Expressões como “espetacular, fascinante”, revelam o grau de mobilização de Sofia ao ter contato com o material de apoio durante a pesquisa. A emoção gerada durante o processo de reaprendizagem, a meu ver, potencializou a experiência artística da participante. Dewey (2010) enfatizava que a educação como experiência estética destinava-se a despertar a sensibilidade de todos os envolvidos no processo. A sua pedagogia pauta-se na promoção do acesso a significados que possibilitem a imaginação, levando as pessoas a atos de criação, reelaborações de si mesmas e também a almejar sonhos futuros.

Foi possível também perceber que havia uma conexão entre os desejos e propósitos de Sofia e o que foi proposto na aula ministrada. Nesse sentido, ela acrescentou:

Pensar no *Lamento* como um ritual me fez mergulhar em uma interpretação que eu particularmente gosto muito, pois me ajuda a entender os gestos musicais e principalmente a intensidade que eu quero colocar em cada toque, em cada glissando e em cada nota. Isso se fez ainda mais claro durante a aula, quando deliciosamente entramos no mundo da imaginação e aprendi a me preparar internamente para a atmosfera que eu, como intérprete, gostaria de criar durante a execução da obra (DS, p. 102).

Dessa forma, Sofia passou a valorizar as particularidades de cada elemento musical da obra. As especificidades são potencializadas e não silenciadas, como, por exemplo, o entendimento dos gestos musicais que estabelecem ligações com as imagens criadas a partir deles. Acredito que, no contexto do diálogo e de experimentações ocorridos durante a aula, criou-se uma rede de comunicações e significações, suscitando uma importante relação de troca de conhecimentos. Dewey (2010) afirmou que:

As linguagens artísticas constituem-se em ferramentas essenciais na instrução, pois é pela experiência rítmica – estética, artística e expressiva – que se torna possível exercitar a enunciação, ato de pensamento e ação que viabiliza transcender o existente (DEWEY, 2010, p. 581).

Ainda no contexto da aula, Sofia revelou que, no aspecto técnico, suas dificuldades diminuíram diante das orientações recebidas durante o processo:

No segundo movimento, eu tive dificuldades técnicas e sob um olhar atento da minha professora pude enxergar como alguns movimentos me prejudicavam e como o tipo de toque poderia resolver ou amenizar essas dificuldades. Após esse olhar atento, comecei inclusive a curtir a obra enquanto eu tocava, sem ficar “bitolada” com os erros ou problemas técnicos. Entendi que o importante era transmitir aquela energia, mostrar aquela dança e aquele ritmo envolvente que a obra trazia, carregado de gingado e significados (DS, p. 102).

Vê-se que o seu fazer torna-se aos poucos um ato de expressão contendo intenções e o desejo de comunicar algo próprio. Segundo Dewey (2010), como ato de expressão, o fazer também é um ato de arte. Sofia afirmou que, se tivesse tido a oportunidade de vivenciar esse processo de aprendizagem antes do seu recital de formatura, teria executado a obra com mais alegria e tranquilidade.

Por outro lado, acredito que as experiências na aprendizagem anterior da obra influenciaram no aprimoramento e amadurecimento de suas percepções e no exercício do poder da sua imaginação. Quando características sensoriais e

perceptuais adquiridas nas experiências passadas são mobilizadas, há o desejo de expressar algo novo.

Apesar do seu entendimento e concordância em relação às propostas descritas na análise e imagens sugeridas durante a aula, Sofia declarou que o tempo foi insuficiente para que suas intenções ficassem claras em G3. Entretanto, assegurou ter consciência dos meios necessários para aprimorar uma execução futura: “O tempo não foi suficiente para deixar tudo claro durante a gravação, mas eu tenho consciência do que poderia ter sido e o que poderia fazer para melhorar a execução da obra.

Seu ponto de vista me fez reportar às ideias de Schön (2000) em relação à reflexão sobre a ação, que repousa no ato de pensar sobre uma ação passada, consolidando o seu entendimento e, dessa forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia. Ao final do depoimento, Sofia sentiu-se agradecida pela experiência, não somente pelo fato de ter-lhe proporcionado o amadurecimento da obra, mas, como ela mesma disse:

Por ressuscitar em mim a criação dessas imagens que está intimamente relacionada com os gestos e a intenção de um pianista diante do instrumento. Muitas vezes, com o estudo excessivo, não paramos para pensar sobre a obra, sobre os movimentos e sobre as intenções do compositor e as nossas também, porém isso faz total diferença quando é algo claro para o pianista (DS, p.102).

Quando Sofia chama a atenção para o estudo excessivo acompanhado de automatismo e desviado da ação reflexiva, remeto-me a Dewey, que diferencia o pensamento reflexivo dos atos rotineiros guiados por hábitos e impulsos. É gratificante perceber o quanto ela procura fugir dos comportamentos automáticos, tão presentes em nossas ações e que nos distanciam da nossa capacidade reflexiva. Na reflexão está imbuído o desejo de mudar, inovar, descobrir e transformar e sua ausência poderá trazer a sensação de dependência e incapacidade de solucionar os problemas que surgem durante o processo de aprendizagem.

A palavra “ressuscitar” quer dizer voltar à vida, ressurgir, reanimar. Quando Sofia afirma que por intermédio dessa experiência ela ressuscitou ideias imagéticas, tidas como importantes recursos de interpretação, eu me sinto feliz por incentivar seu desejo de expressar algo próprio. Sua imaginação integrou-se ao movimento de

atuação, de construção, canalizando suas emoções para assumir um direcionamento de escolhas.

3.5.3 Depoimento de Tony (DT)

Em seu depoimento, Tony confessou ter sentido curiosidade no seu primeiro contato com o *Lamento*, que, segundo ele: “Era bem diferente das obras que eu já havia estudado, ou seja, não havia estudado muitas obras contemporâneas”. Dewey classifica: “A curiosidade como fator básico da experiência e, portanto, ingrediente primário no desenvolvimento do ato de pensar reflexivamente” (DEWEY, 1959, p. 45).

Quanto à sua primeira impressão do *Lamento*, que ele classificou como “Bem diferente”, não considerou o movimento “difícil, complicado”. Porém, ao se aprofundar no estudo, ele o considerou como sendo o mais difícil dos movimentos. Suas dificuldades ocorreram, como ele mesmo relata: “Pela falta de compasso, tempo definido, por ser livre, dando a sensação de falta de localização”. Ele ainda complementou dizendo: “Um tema tão simples e ao mesmo tempo tão difícil. O simples nesse caso é belo, é difícil, é traiçoeiro, engana o olhar desatento”.

Tony percebe qualidades e, ao mesmo tempo, pontos para serem trabalhados na sua interpretação do *Lamento*. Portanto, valorizei o fato de tê-lo considerado belo e ao mesmo tempo denso. Mesmo com as instruções recomendadas pelo compositor, ele confessa que ainda assim cometeu erros de leitura infantis, que foram corrigidos durante a aula ministrada. Infiro que, por trás da expressão “erros infantis de leitura”, o participante demonstra um grau de exigência que parece deixá-lo desapontado. Ele constatou que seu toque ainda era grosseiro, e que de certa forma isso relacionava-se com a falta de estudo no piano de cauda.

Erros de leitura são passíveis de ocorrer no contexto de uma escrita não habitual para o participante, como é o caso do *Lamento*. Preocupado em decifrar os códigos menos familiares, Tony encontrou dificuldade em reconhecer o fraseado e valorizar as pausas como elemento articulador entre as frases. Segundo Dewey, o fazer artístico resulta da assimilação da problematização, o que requer tempo para incorporar atitudes que afetarão no resultado da prática (2010).

Em relação à *Dança*, Tony considerou a parte técnica desafiadora, no sentido de atingir agilidade na execução das semicolcheias, segundo suas palavras,

“imprimindo um caráter grandioso e forte”. Entretanto, o realce das sutilezas constitui-se em desafio para ele. Nesse contexto, elencou aspectos como:

Fazer diferentes acentuações, usar o corpo, pulso, braço, mão, dedos. A diferença do toque *non legato*, que possibilita a acentuação correta, proporcionando uma sonoridade típica nordestina e velocidade ao movimento. O uso do pedal que faz efeitos especiais (DT, p. 103).

Dewey (2010) comenta que: “O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá, ou não saberá o que está fazendo nem onde vai o seu trabalho. Apreender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento” (Dewey, 2010, p. 124). Nesse sentido, Tony percebeu que, para aperfeiçoar a sua performance, precisaria realçar as sutilezas de movimentos que permitiriam alcançar sonoridades desejadas, articulações e fluência. Importante reflexão feita pelo participante, quando associou o uso de recursos técnicos para garantir a “sonoridade nordestina”, ou seja, a realização sonora compatível com o caráter da música. Nas suas próprias palavras, ele deixa clara uma possível solução: “[...] a diferença do toque *non legato*, que possibilita a acentuação correta, proporcionando uma sonoridade típica nordestina e velocidade ao movimento”. Dessa forma, os meios de expressão – técnica, modos de fazer, associações imagéticas – vão sendo valorizados como veículos de significação no decorrer do seu processo, que partiu de uma problematização, resultando na sua habilidade e sensibilidade para resolvê-los.

No que tange à leitura, Tony sentiu facilidade em ambos os movimentos. Porém a questão interpretativa foi o seu principal desafio. Ele revelou que: “A leitura, tanto do primeiro quanto do segundo movimento, foi rápida. A dificuldade começou no estudo interpretativo da obra. O estudo sozinho foi superficial, por falta ainda de experiência”. Nesse sentido, ele revela ter o conhecimento da importância dos aspectos mais subjetivos da sonoridade na preparação de uma obra e suas complexidades. A facilidade presente tanto no aspecto da leitura quanto na parte mecânica não foi suficiente para satisfazê-lo. Assim, ele destacou que durante as aulas percebeu que faltavam no *Lamento* sutilezas gestuais e diferenças de sonoridade, e na *Dança* um toque diferenciado, ágil e conscientização na utilização do pedal. Lamentou a falta do auxílio de um professor: “Na aula pude perceber a carência de um professor auxiliando. Foi a maior frustração. Estar formado em um

curso superior e não conseguir estudar uma obra sozinho, com profundidade, sem auxílio da professora”.

Essa frustração sentida por Tony após o confronto da aula pode ter relação com a falta de orientação desde a sua formatura. Ao mesmo tempo, sua fala revelou uma atitude desinformada. Segundo depoimento, Tony teria acreditado que ao finalizar o curso de bacharelado em piano saberia solucionar os problemas encontrados em obras novas no seu repertório. Dewey (1978) dizia que: “Educação é vida, não preparação para a vida. Temos que voltar para vida para ver como o que aprendemos nos auxilia a refazer e reorganizar a nossa própria vida” (Dewey, 1978, p. 37). Finalizar uma etapa de estudo não é garantia de completude no aprendizado. Eis a magia da vida – a possibilidade de aprender e reaprender com nossas experiências. E por que não nos apoiarmos em outros profissionais, seja na busca, troca ou confronto de ideias? Aliás, a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em termos em mente que a aprendizagem nunca irá se estagnar, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência.

Tony fez uma reflexão de suas impressões desde o início do estudo até o período antes da G3:

Após a aula, veio o período de estudo pré-gravação. Após isso, foi possível perceber o quanto a música evoluiu desde os primeiros estudos sozinho e após a interferência da professora. A diferença foi gigantesca, o que me entristece. Fez-me perceber o quanto ainda sou dependente da professora, perceber que sozinho ainda não consigo fazer uma obra por inteiro, só parte da obra, e a parte menos importante. Apesar disso o estudo da obra trouxe um bom ensinamento: que ainda é preciso muito estudo para que eu possa me tornar um intérprete independente e um bom professor (DT, p. 103).

Observei na sua fala dois sentimentos se contrapondo. Quando ele constatou a evolução “gigantesca” da obra desde o estudo individual até aula que recebeu, fica claro o reconhecimento da evolução do seu nível performático. Entretanto, sentiu-se “entristecido” quando atrelou a conquista desse nível mais apurado de percepção à dependência de uma orientação, admitindo que não se sentiu capaz de apreender aspectos relevantes para a execução da obra.

Em seu depoimento percebi um aspecto importante em relação à falta da orientação de um professor após a finalização da sua graduação. A ausência de um

acompanhamento mais efetivo interrompeu seu processo de aprendizagem. Portanto, confrontado com a experiência da aula, sentiu-se tomado de frustração.

Observei em seu relato que, por mais que alguns aspectos trabalhados durante a aula não tenham saído a seu contento, ele foi capaz de relacionar, ajustar, colocar em prática várias questões técnicas e musicais em curto espaço de tempo. A pedagogia Deweyana defende que o acesso aos signos e significados pode desenvolver a imaginação, levar as pessoas à elaboração de propósitos, atos de criação, reelaborações contínuas do próprio eu e também a sonhos esperançosos sobre o futuro. Nesse sentido, é gratificante perceber, no final do seu depoimento, o quanto essa experiência despertou-lhe o desejo de continuidade do estudo para tornar-se cada vez mais um intérprete com decisões próprias e um bom professor: “O estudo da obra traz um bom ensinamento: de que ainda é preciso muito estudo para que eu possa me tornar um intérprete independente e um bom professor” (DT, p. 103).

3.5.4 Síntese dos depoimentos

Como pode ser visto no Quadro 16, darei voz a algumas falas dos participantes e farei uma breve síntese de cada uma delas com a intenção de ressaltar o processo reflexivo intimamente conectado ao pensamento de Dewey. O educador norte-americano ressalta que [...] “o impulso é necessário para despertar o pensamento, incitar a reflexão e avivar as crenças” (DEWEY, 2002, p. 136).

Quadro 16 – Síntese dos depoimentos

Depoimentos	Síntese do processo reflexivo
<i>A experiência de retomada da obra foi como reaprendê-la, visto que, na última etapa, eu já concebia de maneira totalmente diferente da minha primeira execução. Acredito que a concepção que tenho agora faz mais sentido para mim, (...) possibilitou um amadurecimento da obra e melhorou minha performance musical (DS, Anexo 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração consciente das etapas de aprendizagem • Cria suas próprias concepções • Capacidade de reconstrução da experiência
<i>Ter que estudar a peça sozinha por um período de tempo até nosso próximo encontro fez com que esse processo fosse mais pensado do que em outras obras estudadas. A entrevista já fez um pouco disso, instigar a pensar sobre o momento do estudo, quais caminhos, quais processos (DA, Anexo 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a pensar por si; importância de uma postura reflexiva • Ação com uma finalidade consciente • Abertura e credibilidade perante o processo proposto

<i>Essas imagens que a professora proporcionou e esse ambiente criado durante a aula fizeram com que a música não fosse apenas um aglomerado de notas e ritmos. Ela se tornou uma descoberta em cada execução (DA, Anexo 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de criar relações intrínsecas no objeto de estudo
<i>Após a aula, veio o período de estudo pré-gravação. Após isso, foi possível perceber o quanto a música evoluiu desde os primeiros estudos sozinho e após a interferência da professora. A diferença foi gigantesca (DT, Anexo 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência e reconhecimento da valorização de cada processo vivido
<i>O estudo da obra trouxe um bom ensinamento, de que ainda é preciso muito estudo para que eu possa me tornar um intérprete independente e um bom professor (DT, Anexo 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de autoconhecimento e desejo de continuar a aprender; clareza da aprendizagem como um processo contínuo
<i>Apesar de entender e concordar com as propostas da análise e imagens que a professora colocou durante o processo de amadurecimento da obra, o tempo não foi suficiente para deixar tudo claro durante a gravação, mas eu tenho consciência do que poderia fazer para melhorar a execução da obra (DS, Anexo 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de formar propósitos e levá-los a efeito • Formação de um plano compreensivo e coerente de ação
<i>Muitas vezes, com o estudo excessivo, não paramos para pensar sobre a obra, sobre os movimentos e sobre as intenções do compositor e as nossas também, porém isso faz total diferença quando é algo claro para o pianista (DS, Anexo 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização da importância de refletir na ação

Fonte: Depoimento dos participantes (DA,DS,DT, p, 101-103)

A síntese tornou possível notar como cada participante organizou sua forma de perceber conteúdos e relações musicais durante cada etapa de seu aprendizado a fim de obter resultados significativos. Mais do que apreender o sentido produzido durante o processo, interessa o transcurso do desenvolvimento e transformação.

Pensar e refletir sobre a própria ação são elementos essenciais na construção de novos conhecimentos e, por meio da educação, vivenciaremos a prática e a possibilidade de refletir sobre ela.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo a investigação do processo de estudo de três estudantes de piano durante a aprendizagem/reaprendizagem dos *Dois momentos nordestinos* (1981) do compositor Calimério Soares, bem como a minha ação como orientadora. Cada etapa dos procedimentos de análise dos dados da pesquisa teve como foco a valorização da experiência dos estudantes envolvidos e a maneira como cada um deles construiu suas reflexões. Creio que uma experiência se torna singular quando os valores intrínsecos no contexto carregam uma carga sensível de sentidos e estão abertos à reconstrução pessoal. A aprendizagem de uma obra musical demanda uma série de procedimentos específicos, que, unindo-se a uma atitude reflexiva tal qual proposta por John Dewey (1959), exige participação mais ativa em relação ao pensamento rotineiro, autocrítica e criatividade e, como consequência, oferece um número maior de possibilidades e habilidades para desenvolver e solucionar problemas.

A literatura consultada que deu sustentação e inspiração para esta pesquisa foi consolidada nas ideias educacionais do filósofo e pedagogo John Dewey (1959-1952). O educador afirmou que: “Todo ser humano nasce ativo e com energia para a vida, dotado de uma impulsão para se desenvolver, sobreviver, progredir e conquistar” (DEWEY, 2010, p. 150). Há uma nítida valorização, na sua filosofia, da reconstrução da experiência, sendo a vivência anterior do aluno reestruturada na sua mente a partir das interações com o professor e seu meio educacional. A educação é um processo contínuo que muitas vezes se origina de questões que partem de uma dúvida e a abertura de um leque de soluções gerando novos conhecimentos. Portanto, o pensamento reflexivo integra as estratégias cognitivas que possibilitam a compreensão mais profunda de fenômenos e processos por meio da percepção das relações, da identificação dos elementos envolvidos, da análise e interpretação dos sentidos e significados, potencializando o processo de aprendizagem na busca constante de soluções. Entretanto, isso não significa que soluções sejam verdades absolutas, pois, para Dewey, conclusões são provisórias e sujeitas a constantes reformulações.

A partir da epistemologia deweyana, que tem em seu cerne o pensamento reflexivo, o processo de investigação foi-se expandindo em direção às concepções de Donald Schön (2000), que cunhou o termo “prática reflexiva” com o intuito de

aprofundar o estudo no campo do profissional. Situações conflitivas, imprevistos e incertezas fazem parte da docência e não podem ser resolvidas unicamente com prescrições ou manuais prontos. Nesse contexto, o autor refere-se às situações difusas e diversas com as quais o professor se depara, sendo levado a solucionar situações emergentes (SCHÖN, 2000). Como não existe um método infalível, é necessária uma postura pautada na reflexão e atenção à situação vivenciada, às experiências e teorias. Nesse sentido, o professor age reflexivamente, toma decisões e executa ações ampliando seus conhecimentos e sua capacidade de ensinar.

Inicialmente busquei uma abordagem metodológica que valorizasse a experiência anterior dos participantes através de relatos de experiência, práticas, assim como a observação e reflexão de como se processou a aprendizagem da obra escolhida para esta pesquisa – *Os Dois Momentos Nordestinos* de Calimério Soares. Desde a fase inicial, propus-me a oferecer um ambiente acolhedor, de confiança mútua e que estimulasse os estudantes a encontrar o máximo de oportunidades de crescimento pessoal e artístico. A riqueza e profusão das narrativas dos participantes corrobora a visão de que, a partir de experiências vivenciadas, o indivíduo se reconhece e se reconstrói por meio de suas necessidades e dificuldades, que lhe são peculiares.

Desde a entrevista semiestruturada, os momentos de fala e escuta, a sensibilização do entrevistador e do entrevistado e os encontros face a face fizeram de cada uma das fases da pesquisa uma situação única. Esses encontros foram marcados por relatos que já apresentavam uma percepção dos participantes em relação aos seus processos reflexivos. A partir do momento que cada um dos participantes relatava suas experiências processava-se uma reconstrução do pensamento. Ao lançar mão do desafio de compreender tanto o processo de aprendizagem dos alunos quanto a minha interação com cada um deles, percebi como foi importante aprofundar meus estudos sobre a prática reflexiva passando então a me guiar pela literatura apropriada para essa pesquisa.

A escolha metodológica voltada para a escuta das percepções dos participantes a cada etapa da pesquisa através dos relatos de estudo dos “*Dois Momentos Nordestinos*”, da análise da obra, gravações (G1 G2 G3), das aulas ministradas e por fim dos depoimentos, me deram uma visão muito mais aguçada dos processos de reflexão desencadeados. Desde o início da pesquisa estive muito

claro para mim que a comparação entre os sujeitos envolvidos não faria parte das minhas reflexões. E para meu contento, constatei que a performance final da obra, independente do tempo de reflexão e de expertise de cada um deles, foi surpreendente. Todos apresentaram um refinamento na execução quanto ao equilíbrio da sonoridade, tempo, flexibilidade corporal, respirações conscientes, fidelidade às indicações da partitura e acima de tudo o envolvimento com a música.

A análise oferecida como suporte aos participantes transformou-se em uma ferramenta de estudo durante os processos de aprendizagem vindo a contribuir para a valorização de imagens musicais e maior compreensão dos movimentos, além das sugestões de estruturação principalmente no movimento “*Lamento*”. Em se tratando da aula ministrada, considero que alcançar uma comunicação adequada, valer-se da complexidade dos signos e imagens musicais, bem como saber ouvir e interpretar as intenções do aluno é uma tarefa em constante aperfeiçoamento, particular de cada professor, e em permanente mudança e readequação. Segundo Perrenoud (1993) o profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência. (PERRENOUD, 1993, p. 186).

Portanto, considero elevado o nível de complexidade de linguagens utilizadas no transcorrer de uma aula de música, ou seja, o uso de linguagem falada, gestual e tocada ao mesmo tempo. Por vezes consiste tão somente em sílabas referentes às estruturas musicais com o objetivo de comunicar qualidades musicais. Esse aspecto para mim foi estimulante e transformador. Ao comparar minhas aulas com as categorizações estabelecidas na pesquisa realizada por Duke & Simmons e constatar elementos comuns do meu trabalho e a pesquisa por eles desenvolvida foi um indicador importante do efeito positivo de mudança de empenho, motivação e aperfeiçoamento da performance dos participantes ao longo do processo de aprendizagem da obra. Não houve nenhuma fase da pesquisa que eu não tenha identificado mudanças significativas no pensamento reflexivo dos estudantes.

Acredito que os objetivos do professor devem estar claramente enunciados e hierarquizados. Para que isso seja alcançado é necessária a aplicação das mais variadas formas de análise, observação sistemática de cada caso e participação ativa no processo. Estes processos são importantes uma vez que esclarecem os aspectos da prática de ensino que não podem ser facilmente mensuráveis pelo senso comum. Essa tese, portanto, procurou oferecer um olhar sobre a prática de

ensino compreendida por variados aspectos. Ressalto que temos muito a aprender quando estudamos cuidadosamente o nosso processo dentro e fora da sala de aula assim como o processo reflexivo dos nossos alunos.

Os quadros comparativos extraídos das aulas que ministrei aos participantes (Creech & Papagiorgio, 2014), confirmaram a importância das capacidades interpessoais e intrapessoais do professor no que diz respeito ao crescimento de seus alunos, sua autonomia e sua autenticidade. A atuação do professor reflexivo e a sua vontade de educar pela autonomia implica a adoção de um ambiente reflexivo. Nesse ambiente o professor exercita sua flexibilidade e bom senso para perceber o momento de tomar decisões ou de recuar nas suas ações, para conduzir seus alunos à resignificação e ampliação de suas experiências, imaginação e a capacidade de recriação. Andrade & Cunha (2016) acrescentam:

A pedagogia deweyana visa promover o acesso a signos e significados que podem desenvolver a imaginação, levar as pessoas à elaboração de propósitos, atos de criação, reelaborações contínuas do próprio eu e também a sonhos esperançosos sobre o futuro (ANDRADE & CUNHA, 2016, p. 317).

Ao dar voz final aos sujeitos principais desta pesquisa, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, pois tanto o processo de aprendizagem dos participantes quanto a minha atuação foram pautados em atitudes reflexivas com vistas ao conhecimento, assim como múltiplas disposições de acolhimento, curiosidade, exploração, experimentação, franqueza, perseverança – para seguir as coisas pensadas – e o olhar atento a cada cena que surgiu neste processo. Os depoimentos, assim como o expressivo registro final (G3) dos *Dois Momentos Nordestinos* de Calimério Soares, confirmam que a aplicação dos métodos descritos e empregados foram bem-sucedidos – o que me deixa muito realizada como professora.

Assim se constrói a educação – pela partilha de experiências e das descobertas advindas da reflexão. Questionar e analisar a minha prática, assim como a dos estudantes envolvidos, foi inspirador para o meu crescimento profissional e pessoal. Nessa perspectiva, espero que a prática reflexiva seja fomentada de forma mais profunda no ensino e na aprendizagem pianística e que a concentração nos aspectos daquilo que temos que fazer durante nossa ação se torne um hábito. Lopes (2007), parafraseando Duke, disse:

A correta prática, e conseqüentemente os hábitos de comportamento que ela origina, é que irá permitir a automatização de certas competências. No entanto o autor alerta que não é só a prática física que é importante, mas também a prática intelectual, do pensamento. É necessário ensinar o aluno a pensar, a estar concentrado nos aspectos mais importantes daquilo que tem de fazer (LOPES, 2017, p. 39).

De forma mais madura e consciente, constato que este tema de fato me mobiliza, me faz transcender, me impele na busca por transformação, por mudança de perspectiva e de atitude. Desejo, igualmente, que este trabalho suscite a atenção e o olhar de outros músicos para a importância da prática reflexiva, tanto em processos pessoais, construção de performances, docência, quanto em contribuições acadêmicas.

Nada mais apropriado para finalizar esta pesquisa com o pensamento de Dewey (1978):

A vida é, pois, tanto melhor quanto mais alargamos nossa atividade, pondo em exercício todas as nossas capacidades. Esse ideal é não somente individual, como social: o máximo desenvolvimento de cada um dirigindo de modo que se assegure o máximo desenvolvimento de todos (DEWEY, 1978, p.41).

Que as sugestões técnicas e musicais apresentadas aqui não sejam vistas como conceitos definitivos e sim como possibilidades replicáveis em novos contextos, sempre acompanhadas da reflexão.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Percursos e Pensamentos**. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2006.
- ALLAL, L. Métacognition en perspective. *In*: FIGARI, G.; ACHOUCHE, M. **L'Activité évaluative réinterrogée. Regards Scolaires et socioprofessionnels**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 142-146.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, M. V. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 2, 301-319, 2016.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, M. V. A música na pedagogia poética e retórica de John Dewey. **Anais do SEFiM**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2016.
- ARAÚJO, Rosane C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ALVES, Rubens. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2002.
- ALVES, Rubens. **Conversas sobre educação**. Campinas-SP: Verus Editora, 2003.
- BARROS, Luís Claudio. **A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Música). 2008. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BARENBOIM, Daniel. **A música desperta o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. **Practicing Perfection: memory and piano performance**. Mahwah: Erlbaum, 2002.

CREECH, A; PAPAGEORGI, I. **Concepts of Ideal Musicians and Teachers: Ideal Selves and Possible Selves**. *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning*. Routledge; December, 2014.

CUNHA, M. V. Leituras e desleitura da obra de John Dewey. *In: Bencosta, M. L. (orgs.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. Trad. Hayée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 5. ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. **Human nature and conduct: an introduction to social psychology**. New York: Prometheus Books, 2002.

DIONNE, H. Pesquisa ação para o desenvolvimento local. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.

DUKE, R. A. **Intelligent Music Teaching: essays on the Core Principles of Effective Instruction**. Learning and Behaviour Resources. Austin, Texas, United States of America, 2005.

DUKE, R. A. Their Own Best Teachers How We Help and Hinder the Development of Learners' Independence. *Music Educators Journal*, [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (56 min 49s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKs3iE1Huu8&t=114s>. Acesso em: dez. 2018.

DUKE, R. A; SIMMONS, A. L. The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 170, p. 7-20, 2006.

DUKE, R. Their Own Best Teachers How We Help and Hinder the Development of Learners' Independence. **Music Educators Journal**, December 2012.

ECO, Humberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, M.A.S. A Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, set./dez. 2005.

GERLING, C. C., Dos SANTOS R. A. T. Mapping the strategies employed by piano students during memorized performance. ISPS: 2013.

HANKEN, Ingrid. Teaching and Learning Music Performance: The Master Class. **Finnish Journal of Music Education**, v.11, n.1-2, p. 26-36, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, Liliana Sofia Vaz. **A Consciencialização da Técnica no Estudo do Canto**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, 2017.

MARTÍNEZ AQUINO, Selva Viviana. **Guias de execução na memorização do segundo movimento da Sonata n. 2 de Dimitri Shostakovich**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MARTÍNEZ AQUINO, Selva Viviana Martínez. A utilização de guias de execução por alunos iniciantes de piano. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PERFORMANCE MUSICAL*, 26, 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ABRAPEM - UFES – FAMES, 2014.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 33-38, mar. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MERRIAN, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. 2. ed. 1988.

NEUHAUS, Henrich. **The art of piano playing**. Nova York: Prager, 1973.

NOGUEIRA, Marcos. Perspectivas de uma estética do entendimento musical. *In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS*, 5, 2009, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Simcam, 2009.

PAGLIOSA, João Pedro Germano. **A prática reflexiva no processo de construção da interpretação e performance da obra “Pattapiana” de Dimitri Cervo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

PEDREIRA, Carolina Souza. Velas que são almas e velas que são caboclos. Natal/RN, ago. 2014. Trabalho apresentado na 29^o Reunião Brasileira de Antropologia, 2014, [Natal/RN].

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música, Experiência e Educação: Do pensamento deweyano às propostas novas de Educação Musical. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA*, 10, 2010, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: SEMPEM, UFG, 2010. p. 23-29.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIERCE, A. **Deepening musical performance through movement: the theory and practice of embodied interpretation**. Bloomington: Indiana University Press, 2010.

RAY, Sônia. **Pedagogia da Performance Musical**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SANDRONI, Carlos. O paradigma do tresillo. **Revista Eletrônica da ANPPON**, v. 8, p. 102-113, fev. 2002.

SANTOS, Regina Márcia. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Debates**, Rio de Janeiro. v. 4, 2001.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Modos de pensamentos reflexivos implícitos nos fatores de aperfeiçoamento da prática musical. **Revista Musica em Perspectiva**, UFPR, v.1, n. 2. UFPR, p.113-130 out. 2008.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. **O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2009.

SCHMITZ, Aillyn da Rocha Unglaub. **Reflexões sobre estratégias de estudo em Música de Câmara a partir do reconhecimento dos “Guias de Execução Musical”**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis - SC. 2010.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRANO, M. G. P. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

SILVA, Débora Borges da. **Guias de Execução e memorização, estudo de caso com violinistas pós-graduandos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, Calimerio. **Dois momentos nordestinos:piano**. Uberlândia: Editora da EDUFU, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In: Educação e pesquisa*. São Paulo, 2005.

TOLSTÓI, L.N. On Teaching the Rudiments. *In*: L. Weiner (org). **Tolstói on Education**. Chicago: University of Chicago Press, 1967. (Originalmente publicado em torno de 1861).

VASCONCELOS, R. **Escuta/Escritura**: entre olho e ouvido a composição. 2008. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, 2002.

ZIMMERMAN, B. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Education Psychology**, 1989.

REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

BALZI, Beatriz. Compositores Latino-Americanos 4 (Independente), CD Echo-295, 1995.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – CARTA-CONVITE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Porto Alegre, ____ de _____ de 2016

Prezado (a) Pianista,

Meu nome é Rosiane Lemos Vianna, sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Cristina Capparelli Gerling. Pela presente, quero convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da minha pesquisa de Doutorado que investiga o processo de aprendizagem dos *Dois Momentos Nordestinos* (1981) do compositor Calimério Soares através dos pressupostos da prática reflexiva.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados coletados serão de uso exclusivo para a divulgação acadêmico-científica, e será garantido o anonimato das informações. Ressalto que durante a etapa de coleta de dados cada participante terá acesso às suas respectivas entrevistas transcritas podendo revisar seu conteúdo.

A etapa de coleta de dados será realizada no período de um semestre acadêmico com previsão de três encontros e realização de entrevistas abordando aspectos da trajetória acadêmica relacionados à aprendizagem de obras pianísticas.

Desde já contando com sua fundamental colaboração, agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Cordialmente

Rosiane Lemos Vianna
Doutoranda do PPGMUS – UFRGS

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Semestres estudados na faculdade:

EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS À UNIVERSIDADE

- O que levou você a estudar piano?
 - Quantos anos você tinha quando começou estudar piano?
 - Onde você estudou antes de entrar na faculdade?
 - O que você comentaria sobre sua formação prévia à Universidade?
 - Você se considerou preparado (a) para o curso de graduação? Comente os pontos positivos e/ou negativos do seu preparo.
-

EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E EXTRA-ACADÊMICAS

- Como foi seu início de curso na faculdade?
 - Que atividades de música você realiza (na faculdade)?
 - Você tem alguma atividade musical externa à Universidade (toca em algum conjunto, banda, bar, canta em coral, faz música de câmara)?
-

PRÁTICA DE ESTUDO

- Como você descreve sua prática de estudo?
- Você se considera um aprendiz eficaz? Por quê?
- Você estuda por tempo ou por tarefa (com meta, objetivo)?
- Comente sobre aspectos do seu estudo, tais como frequência, local de estudo, instrumento e estratégias de aprendizagem.

APÊNDICE 3 – ANÁLISE DOS DOIS MOMENTOS NORDESTINOS DE CALIMÉRIO SOARES

Considerando a importância que atribuo à análise da obra e a sua inserção nos relatos, incluo o texto tal como compartilhado com os participantes desta investigação. A obra intitulada *Dois Momentos Nordestinos*, composta em 1981 e editada pela Academia Brasileira de Música em 2010, apresenta-se em dois movimentos: *Lamento e Dança*, e destaca-se na produção para piano solo do compositor. No ano de 2001 as duas peças integraram o álbum intitulado “*Toccat*”. O projeto foi dirigido pelo próprio compositor e a execução ficou a cargo da pianista argentina Beatriz Balzi (1936-2001). Posteriormente, a pianista reproduziu essa gravação em CD intitulado *Compositores Latino Americanos 4*.

1.1.2 *Lamento*

O primeiro movimento *Lamento* tem a duração aproximada de três minutos e é grafada em uma página de manuscrito que, apesar de editada, mantém a grafia original. O compositor não determina a fórmula de compasso, mas, ao apresentar a indicação de andamento *Lento* e a marcação metronômica ($\text{♩}=40$), fica indicado o encaminhamento temporal dos eventos e implícito o pulso de semínimas que permanecerá até o final desse movimento. Ao mesmo tempo, a ausência de explicitação de uma métrica convida à flexibilidade para que o intérprete possa articular a sucessão de eventos musicais determinados pelo pulso e seus agrupamentos. No decorrer do breve movimento, há uma alternância entre gestos contrastantes constituídos de glissandos ascendentes, descendentes e verticalizados com clusters com repetição obstinada e com variações rítmicas seguidas de melodia dobrada em oitavas.

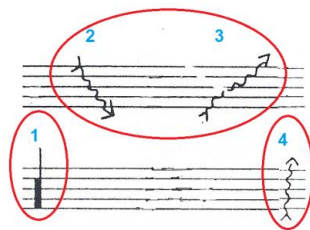
Percebe-se que o *Lamento* (Anexo 9, p. 310) apresenta uma notação amplamente utilizada na música contemporânea ao mesclar a escrita convencional explorando outros recursos acústicos. Soares faz uso das cordas do piano e da simultaneidade entre cordas e teclado. Esse equilíbrio entre esses dois planos que se desdobram em alguns momentos paralelamente, cada um com suas próprias reiterações, torna-se um elemento técnico que possibilita ao intérprete uma nova gama de recursos tímbricos, ao mesmo tempo em que demanda uma nova

abordagem do instrumento para o aluno mais acostumado ao repertório tradicional. Considero necessário haver um jogo corporal para que a execução não fique comprometida devido ao deslocamento entre teclado e bojo do instrumento. As instruções para a execução do *Lamento* são expressas pelo compositor em forma de bula, logo no início da partitura.

Instruções para a execução do *Lamento*

- a) Percutir a lateral da mão esquerda nas cordas mais graves (bordões);
- b) Glissar sobre as cordas do registro médio, de acordo com a indicação da seta (usar os dedos ou objeto plástico como plectros, tampas de lapiseira “Bic” e similares);
- c) Crispar os dedos nas cordas do registro agudo, usando as unhas (rasgueado), ou objeto plástico;
- d) Glissar sobre as cordas registro grave;
- e) Pedal do início ao término da peça.

Quanto à recorrência dos gestos musicais contrastantes, segmentos percussivos alternam-se às melodias modais ao longo da página. Cada gesto do pianista consiste simultaneamente de planos: (1) sonoridade percutida pela lateral da mão esquerda nas cordas mais graves do piano; (2) glissandos ascendentes na região média do piano; (3) glissandos descendentes na região média do piano; (4) glissandos verticalizados na região grave do piano. Esses gestos permeiam todo o movimento. A ressonância acústica resultante da reiteração ressalta e amplia o que o instrumento pode oferecer. O efeito dessa superposição de ressonâncias é ampliado através do uso do pedal contínuo indicado no início do movimento pelo compositor. (Exemplo 1)

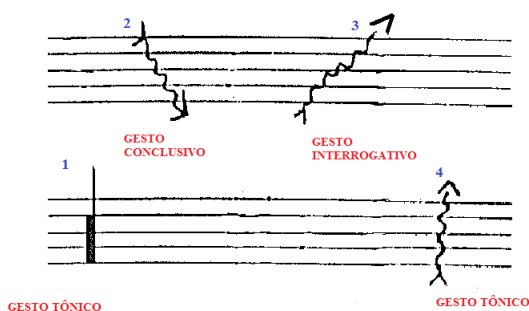


Exemplo 1 – Cordas percutidas, glissandos ascendentes e descendentes e glissandos verticalizados

Na minha interpretação, considero quatro tipos de gestos musicais, os quais nomearei de acordo com a carga expressiva que cada um deles me proporciona. Nesse sentido, a concepção de Vasconcelos (2008) sobre gestos recai muito bem dentro dessa minha busca de adjetivar cada gesto. Segundo o autor,

Os gestos apresentam linhas de força delineadas com clareza e se recortam do contexto sonoro. Caracterizam-se, frequentemente, por uma expressividade mais codificada, por uma espécie de carga semântica trazida da história. Semântica aqui se refere fundamentalmente a afetos, à evolução de estados emocionais. Nesse sentido, pode ser interessante qualificar os gestos com adjetivos como enérgico, impetuoso, frágil, indeciso, delicado etc. Os gestos criam tensões locais, impõem direcionalidade e estriam a superfície sonora e linhas de força expressiva (VASCONCELOS, 2008, p. 55-56).

Dessa forma, denomino o primeiro gesto percutido com lateral das mãos de gesto tônico (mais determinante por causa do ataque direto). O segundo, composto de glissandos descendentes nas cordas, interpreto-o como um gesto conclusivo (direção para o grave tem o caráter de repouso). Já o terceiro, com glissandos ascendentes, cumpre o caminho inverso, ou seja, sugere um momento de tensão e suspense. Portanto, denomino-o de gesto interrogativo. O último gesto, formado pelo glissando vertical no grave, tem o mesmo caráter de repouso semelhante ao do primeiro gesto. Existe uma variação de timbre entre o gesto tônico e o verticalizado e, embora ambos possuam o mesmo sentido, o resultado tímbrico é diferente. Portanto, eles levarão a mesma denominação, ou seja, gesto tônico. (Exemplo 2)



Exemplo 2 – Classificação dos gestos musicais

A combinação dos gestos tônicos, conclusivos e interrogativos expostos na primeira pauta da partitura organizam-se em dois segmentos separados por pausas de semínima e geram impulsos para o início dos próximos segmentos. (Exemplo 3)

Exemplo 3 – Primeira pauta

Na segunda pauta é introduzido um pequeno e delicado fragmento melódico no modo dórico em dó. As ressonâncias produzidas logo após a finalização da melodia soam como um rastro acumulado pela linha do movimento melódico. Novamente, a pausa de semínima depois do gesto conclusivo serve como elemento articulatório para a próxima melodia. (Exemplo 4)

Exemplo 4 – Segunda pauta

Como se pode observar no exemplo acima, a melodia anterior retorna com vigor renovado e ênfase devido à escrita no âmbito de dobramentos distantes de três oitavas. A melodia modal sugere os modos lídio e mixolídio. O compositor alterna entre divisão binária e ternária do pulso e usa também síncopes, com o que ele articula um crescendo expressivo até a nota ré bemol reiterada em três oitavas no registro médio e agudo do instrumento. Vale notar que a oitava em ré bemol na mão direita, marcada com um acento expressivo e prolongada através da ligadura, serve como uma articulação para o retorno dos gestos musicais iniciais.

A terceira pauta é marcada pelo retorno dos gestos musicais, em especial pela reiteração do gesto interrogativo que interrompe o fluxo do gesto tônico da mão esquerda para substituí-los por um glissando verticalizado. Como anteriormente citado, tenho este gesto verticalizado como uma pontuação tônica, porém com o timbre mais metálico. A última pausa de semínima presente no final da terceira pauta prepara o segundo desenvolvimento do material melódico. (Exemplo 5)



Exemplo 5 – Terceira pauta

Na quarta pauta, a melodia modal é ainda mais expandida no âmbito melódico ao apresentar-se à distância de três oitavas e intervalos de sexta gerando um polimodalismo. Cada retomada do material melódico soa como se o compositor tivesse utilizado parte do material anterior e o expandisse logo em seguida. A presença das síncopes nessa melodia modal é recorrente e valorizada através dos acentos expressivos. Nessa passagem, o compositor realiza uma desaceleração da escrita (*rallentando*) que contribui para o caráter expressivo. A última nota dó é prolongada pelos gestos musicais, criando uma sensação de amplificação, ou seja, um alargamento da sua duração. (Exemplo 6)



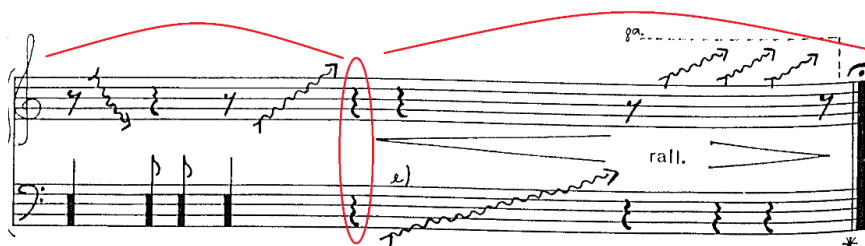
Exemplo 6 – Quarta pauta

A melodia modal é complementada pelos gestos interrogativos e concluída com uma breve melodia na mão direita na região média do piano. Essa melodia soa como um melisma e como uma evocação expressiva. Os gestos em glissando, tanto o conclusivo quanto o interrogativo, criam uma sensação de fechamento. A pausa de semínima logo após o gesto verticalizado prepara para o penúltimo segmento. (Exemplo 7)



Exemplo 7 – Quinta pauta

Soares retoma o primeiro segmento do início do movimento, porém, ao invés de concluir com o gesto tônico, ele escreve uma pausa de semínima logo após o gesto interrogativo. O silêncio gera uma tensão crescente, culminando em extenso glissando que emerge da região grave e prossegue até a aguda, criando um efeito brilhante e explosivo. Esse pode ser considerado o ponto de maior intensidade da peça. Após essa onda sonora surgem pequenos glissandos agudíssimos que se diluem aos poucos através do *rallentando* para concluir essa página. (Exemplo 8)



Exemplo 8 – Sexta pauta

Como intérprete, crio para o “*Lamento*” um caráter ritualizado de procissão, pois vejo nas pontuações graves e nos glissandos os passos dos fiéis. As melodias modais soam como cantos das rezadeiras. O andamento *Lento* sinalizado por Soares sugere o trajeto lento dos rituais de lamentação tradicionais em algumas regiões do Brasil. O próprio título *Lamento* me faz atribuir um caráter melancólico e lamentoso para essa página musical. Pedreira (2014), em seu trabalho “Velas que são almas e velas que são caboclos”, deixa claro que, ainda que os ritos dessa natureza tenham existido em todas as regiões do país, o imaginário sobre a penitência está diretamente ligado à imagem do nordeste brasileiro. A autora realizou a pesquisa na Chapada Diamantina (BA) e relata:

Na cidade de Andaraí, região central da Bahia, Chapada Diamantina, um grupo de mulheres sai pelos becos, ruas e beiras de rio envoltas em lençóis brancos e entoando litanias em favor de almas santas e de almas que

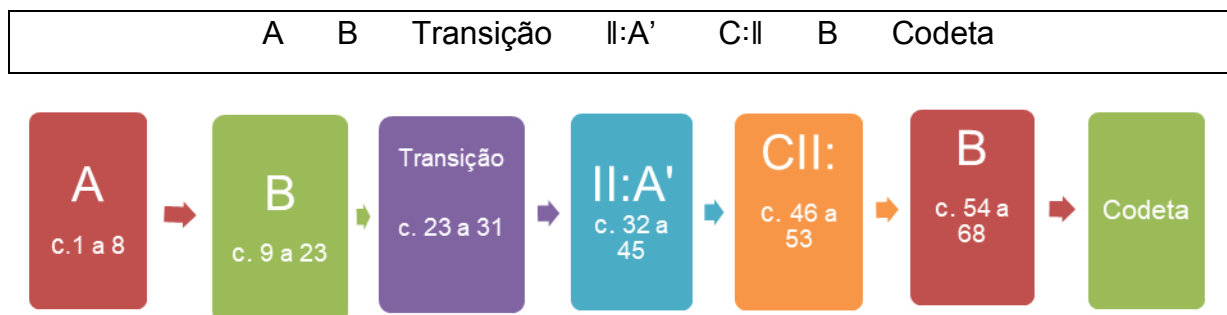
partiram e precisam ser alimentadas com rezas e luzes de velas. Esse ritual acontece durante toda a Quaresma e termina na Sexta-Feira da Paixão. O grupo é chamado de 'Terno das Almas' e a lamentação é um luto anual pelo sofrimento e morte de Cristo, extensivo a todos que já se foram (PEDREIRA, 2014, p. 2).

O corpo das rezadeiras é coberto com um lençol e o ritual inicia-se com o toque da matraca. Esse instrumento tem o objetivo de acordar as almas e chamar os mortos. Nesse sentido, as imagens de que me apropriei no contexto da minha interpretação revelam um pouco dessas características anunciadas no trabalho dessa autora, ou seja, a matraca pode ser associada aos sons relacionados aos glissandos ascendentes e descendentes e as melodias modais com os cânticos das lamentadeiras. Após esse ritual religioso, o segundo movimento *Dança* dará lugar a esse ritual mágico, no qual a dança será o elemento principal do discurso.

1.1.3 Dança

O segundo movimento, *Dança*, exposto em 70 compassos, apresenta o esquema formal:

Esquema formal "*Dança*"



Fonte: da autora (2019)

PARTE A (c. 1 a 8)

A Parte A é precedida de dois compassos executados com a mão fechada na caixa do piano com ritmo sincopado, percussivo e incisivo. A partir do terceiro compasso, a mão direita se une a esse elemento percussivo através de ostinatos com notas repetidas em grupos de oito semicolcheias organizadas em *tresillo*. Os acentos internos realçam o ritmo percutido na mão esquerda e provocam um

adensamento da textura através do acréscimo de intervalos que vão sendo ampliados, adensando-se harmonicamente até o ponto culminante no c. 8. A acumulação de som e a ligeira pedalização nos acentos acompanham e enfatizam esse adensamento. (Exemplo 9)

2 - Dança 2

Vivo - $\text{♩} = 100$ Calimero Soares (1981)

Com Pedal - a) Com a mão fechada, bater o ritmo na madeira do instrumento.
Knock the rhythm on the instrument's wood.

Exemplo 9 – Parte A (c. 1 a 8)

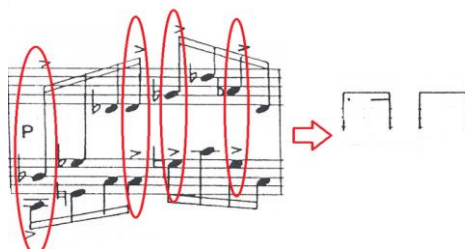
A presença constante da figura rítmica sincopada ao longo desse movimento tem sido muito utilizada na música brasileira desde o final do século XIX e durante boa parte do século XX, ao ponto de Mario de Andrade criar a expressão “síncope característica” (SANDRONI, 2002). Apesar de não haver um consenso sobre sua origem exata, vários estudos propõem uma interpretação para a origem dessa fórmula rítmica. Para Sandroni, o termo utilizado internacionalmente como “ritmo de habanera” é enganoso, pois dá a entender que, através dessa dança, essa figuração rítmica teria sido introduzida na música latino-americana. O autor complementa que habanera é apenas uma das manifestações de figurações sincopadas encontradas na música latino-americana (SANDRONI 1997, p. 140-62). Essa fórmula rítmica presente em especial na música cubana foi nomeada de *tresillo* pelos musicólogos daquele país. Se tomarmos como base essas informações, observa-se que o *tresillo* constitui-se em figuração constante nesse movimento. Esse caráter sincopado e recorrente, marcado pela regularidade, é a maneira como o compositor constrói esse movimento do ponto de vista da estruturação rítmica.

PARTE B (c. 9 a 23)

A Parte B caracteriza-se por uma escrita idiomática do piano, ou seja, arpejos paralelos que caem bem nas mãos. O intervalo de segunda menor (nona) mantido entre baixo e voz superior resultam na projeção de uma intensa energia sonora adensando-se através de progressões harmônicas e mudanças de acentuações e direções. O ritmo insistente e marcado no seu contínuo subir e descer caracteriza a Parte B. (Exemplo 10)

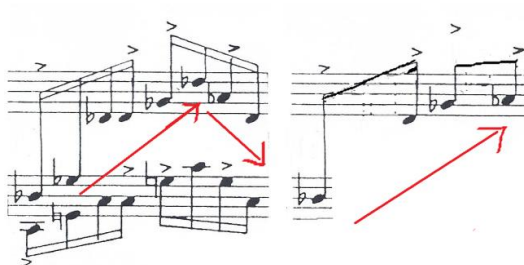
Exemplo 10 – Parte B (c.9 a 23)

Paralelamente a essa massa tímbrica, surge um contracanto interno realçado por acentos que caracterizam o *tresillo*. Esses dois eventos musicais, que acontecem simultaneamente e de forma independente, criam uma textura polifônica, transformando o trecho musical aparentemente simples numa rica combinação sonora. (Exemplo 11)




Exemplo 11 – Superposição rítmica (c. 9)

No âmbito melódico, a melodia que se forma a partir das acentuações cria um movimento contrário em relação à direção ascendente ou descendente das semicolcheias. (Exemplo 12)



Exemplo 12 – Superposição melódica (c. 9)

Padrões rítmicos agrupam-se por semelhança (c. 9-10-11) e (c. 12) por contraste. O modelo é replicado (c. 13-14-15), (c. 16). Já no próximo grupo, há uma quebra. Enquanto o padrão (c. 17-18-19) é mantido, o trecho (c. 20-21-22) apresenta um novo desenho descendente e a acentuação privilegia a clareza do tresillo . (vide Exemplo 13)

3+1; 3+1; 3+3
→ → ←

3+1

3+1

3+3

Exemplo 13 – Padrões rítmicos (c.9 a 22)

A condução melódica atinge o maior ponto de destaque no acorde em *sf* no c. 23, que finaliza a seção B. (Exemplo 14)

Exemplo 14 – Acorde em *sf* (c.23)

Vale ressaltar que, quando estudei essa obra, inicialmente senti uma forte inclinação para manter o esquema de acentuações indicadas nos c. 9 a 12 inalterados. No entanto, a notação do compositor é explícita tal como na edição EDUFU (1986), ou seja, no c. 12 há um pequeno deslocamento no acento que modifica o ritmo e melodia. (Exemplo 15)

Exemplo 15 – Partitura original (c. 9 a 12)

Assim, chamamos a atenção para partituras que não contêm os acentos claramente indicados. (Exemplo 16)

Exemplo 16 – Partitura alterada (c. 9 a 12)

TRANSIÇÃO: c. 23 a 31

Uma vez executado o *sf* no c. 23, abre-se um campo de ressonâncias ocasionado por padrões de terças reiteradas (c. 23 a 27). No entanto, o compositor serve-se ainda de um recurso, qual seja, o deslocamento do acento, que não incide no início do padrão rítmico, e sim na colcheia intermediária (♪), enfatizando o ritmo sincopado e a sensação de freio no fluxo rítmico. (Exemplo 17)

Exemplo 17 – Transição (c. 23 a 27)

O segundo acorde em *sf* no c. 27 dá início a uma segunda passagem em terças paralelas em movimento contrário. Essa segunda sequência de síncopes é também realçada por acentos deslocados. (Exemplo 18)

Exemplo 18 – Transição (c. 28 a 31)

Nesse trecho, Soares cria uma espécie de desaceleração rítmica com súbita mudança de dinâmica (*p*), até reconduzir sem interrupções para a Parte A'.

PARTE A' (c. 32 a 45)

Essa seção de recapitulação do trecho inicial apresenta-se como uma expansão da Parte A, causando um acréscimo no volume de som com ostinatos e adensamento dos intervalos (de um som, c. 32; até dez sons, c. 45). Essa passagem vem apoiada no padrão de *tresillo* na mão esquerda. (Exemplo 19)

28 **32 A'**

p subito *p*

33

cresc

36

en

38

do

40

forte

42

p *p*

44

più forte *rall*

Exemplo 18 – Parte A' (c. 32 a 45)

A incorporação de sons forma sonoridades que aumentam a densidade melódica e culminam em *più forte* e *rallentando* (c. 45). A resolução desse ponto de tensão ocorre no acorde *ff*, situado no c. 46. (Exemplo 20)

Exemplo 19 – Resolução do ponto de tensão (c. 46)

PARTE C

A Parte C contém uma ampliação gradativa da sonoridade através de progressões que adensam a textura em ostinatos ressonantes no registro mais grave do instrumento. A mudança para o quaternário reflete no andamento e contribui para reforçar o caráter solene. A repetição da Parte A' ocasionada pela presença da casa 1, retoma a insistência rítmica que lhe é característica. (Exemplo 21)

C

46 *a tempo* **FF**

49

52

b) ou "cluster" com teclas brancas, usando a mão espalmada.
or cluster with white keys, using the flat hand.

Expectativa para retorno B'

Exemplo 20 – Parte C (c. 46 a 53)

No c. 53, casa 2, a partir da alteração para si bemol da mão esquerda, o discurso musical torna-se tenso, criando expectativa para o retorno da Parte B'. (Exemplo 22)

53 **B'**

54

56 *mf*

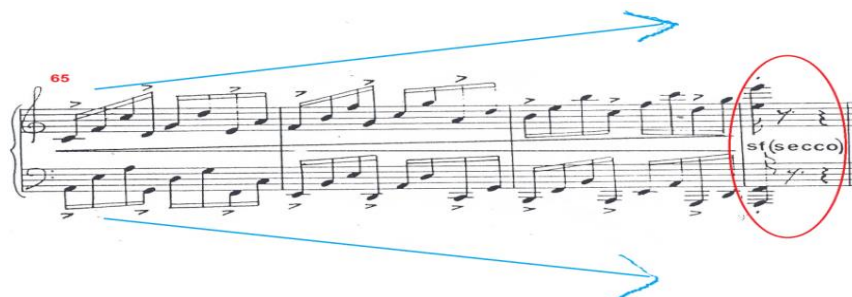
59

62 **F**

65 *st(secco)*

Exemplo 21 – Retorno da parte B' (c. 54-68)

No último compasso do movimento, o direcionamento contrário entre as duas mãos (c. 65 a 68) e a indicação do crescendo proporcionam a sensação de expansão contribuindo para o clímax final. (Exemplo 23)



Exemplo 22 – Direcionamento contrário entre as duas mãos (c. 65 a 68)

Esse movimento torna-se ainda mais claro para mim como um ritual mágico com toques de percussão na parte da madeira do piano que anunciam o caráter dançante. Esse efeito percussivo dos atabaques prepara para as ambientações das danças. O elemento rítmico é referendado tanto pelo título quanto pela presença constante dos padrões rítmicos que se repetem.

Mais uma vez Pedreira (2014), ao relatar sobre os rituais do “Jarê”, religião de matriz africana existente na Chapada Diamantina, esclarece que, de forma geral, eles podem ser divididos em festas e trabalhos. Nas festas ou samba, qualquer pessoa pode participar. O samba começa gradativamente acompanhado dos atabaques e duas ou três mulheres dançando ao meio. O samba adentra a madrugada e algumas pessoas denominadas “aparelhos” incorporam os caboclos durante a festa. Os trabalhos são rituais de cura em que acontecem incorporações. Nesse caso sem a existência da dança e batuques, porém com a presença de cantigas e rezas (PEDREIRA, 2014, p. 30-31).

Partindo dessa paisagem descrita, o ritual religioso pode servir como uma ponte imaginativa de ideias interpretativas dos *Dois Momentos Nordestinos* de Calimério Soares.

ANEXO

ANEXO – PARTITURA “DOIS MOMENTOS NORDESTINOS”

DOIS MOMENTOS NORDESTINOS

1 - Lamento

Calimerio Soares (1981)

INSTRUÇÕES PARA EXECUÇÃO / DIRECTIONS FOR PERFORMANCE

- a) Percutir a lateral da mão esquerda nas cordas mais graves (bordões)
 - b) Glissar sobre as cordas do registro médio, de acordo com a indicação da seta (usar os dedos ou objeto de plástico como plectros ou similares).
 - c) Crispar os dedos nas cordas do registro agudo, usando as unhas (rasgueado), ou objeto plástico.
 - d) Glissar sobre os bordões.
 - e) Glissar sobre as cordas do registro grave.
 - f) Pedal do início ao término da peça.
-
- a) Tap the lateral of the left hand on the lower strings.
 - b) Slide the fingers over the middle register strings, according to the arrow (with plectra or any plastic material).
 - c) Crisp the fingers over the high register strings, using the nails (as a guitar *rasgueado*), or any plastic material.
 - d) Slide the fingers over the lower strings.
 - e) Slide over the low register strings.
 - f) Pedal from the beginning to the end.

N.B.:

Esta peça pode ser também executada em pianos verticais. Para isso, remova a tampa frontal do instrumento, como também o ‘feltro abafador’ para liberar o acesso às cordas.

This piece can also be performed on upright pianos. For that purpose, remove the instrument’s front lid and the ‘damp felt’ in order to freely access the strings.

Dois Momentos Nordestinos

1 - Lamento

Cafimario Soares (1961)

Piano

Lento - $\text{♩} = 40$

pp

Pedal...

mf (Teclado)

P

(Teclado)

F (Teclado)

(Teclado)

dimin.

rall.

*

2 - Dança

2

Vivo - $\text{♩} = 100$ Calimero Soares (1981)



Com Pedal - a) Com a mão fechada, bater o ritmo na madeira do instrumento.
Knock the rhythm on the instrument's wood.



The musical score consists of six systems, each with a treble and bass clef staff. The first system features a melodic line in the treble and a bass line with chords and eighth notes. The second system is characterized by dense chordal textures in both hands, marked with *sf* (sforzando) and accents. The third system includes a *P subito* (piano subito) marking in the bass and a *p* (piano) marking in the treble. The fourth system features a *cresc.* (crescendo) marking in the bass. The fifth system has an *en* marking in the bass. The sixth system has a *do* marking in the bass. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

4191

4

forte

più forte

rall

a tempo

FF

b)

I

II

f

ff

b) ou 'cluster' com teclas brancas, usando a mão espalmada.
 or cluster with white keys, using the flat hand.

This page of musical notation, numbered 5, contains five systems of piano music. The notation is written for piano and includes the following elements:

- System 1:** Features a treble clef with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. It begins with a piano (*p*) dynamic marking. The music consists of complex rhythmic patterns with many accents and slurs.
- System 2:** Continues the rhythmic patterns. A mezzo-forte (*mf*) dynamic marking is present.
- System 3:** Continues the rhythmic patterns. A forte (*F*) dynamic marking is present.
- System 4:** Continues the rhythmic patterns. A fortissimo (*sf*) dynamic marking is present, followed by the instruction *(secco)*.
- System 5:** Concludes the piece with a final cadence.