

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

ANDREI LIQUER SOARES DE ABREU

**A expressividade por meio da manipulação de recursos de expressão e evocação  
de emoção na performance pianística de crianças**

Porto Alegre

2022

**A expressividade por meio da manipulação de recursos de expressão e evocação de  
emoção na performance pianística de crianças**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a conclusão e aquisição do diploma de doutorado nesta instituição.

Área de concentração: Práticas Interpretativas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Antunes  
Teixeira dos Santos

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

de Abreu, Andrei

A expressividade por meio da manipulação de recursos de expressão e evocação de emoção na performance pianística de crianças / Andrei de Abreu.

-- 2022.

224 f.

Orientadora: Regina Antunes Teixeira dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Música. 2. Piano. 3. Expressividade. 4. Emoção. 5. Performance. I. Antunes Teixeira dos Santos, Regina, orient. II. Título.

*Dedico com muito amor este trabalho aos meus queridos pais.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelos dons e talentos, pela disposição de todos os dias durante os últimos anos, pela esperança de chegar ao fim, pelas orações ouvidas em dias de maior desespero, e pela oração de adolescente atendida de que um dia queria me tornar um doutor.

Agradeço à minha esposa, que por quase oito anos, me esperou como minha noiva e à distância, enquanto vivi em Porto Alegre para os cursos de mestrado e doutorado na UFRGS. Apesar de nosso amor e saudade, ela compreendeu o quão importante para mim era o curso e a presente tese em ser escrita. E em todos os meus passos me apoiou.

Agradeço aos meus pais, que antes de tudo sempre me abençoaram em palavras, gestos e em matéria de tudo o quanto os fossem possível. Esta tese e o título de doutor é uma conquista não apenas minha, mas de toda a nossa casa e família.

Agradeço à minha querida professora e orientadora Regina, que como uma mãe me ensinou desde quando ainda engatinhava em conhecimento de pesquisa. Sua paciência e gentileza são algo que levarei para a vida como testemunho e exemplo de como ser alguém tão bom.

Agradeço aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, pelo conhecimento compartilhado, aos funcionários pela atenção de sempre em ajudar, e o programa de forma geral que, especialmente com o apoio da CAPES, pode me proporcionar as melhores condições para que eu pudesse me dedicar com exclusividade ao curso.

Agradeço a todos os participantes desta pesquisa, por terem tornado este trabalho possível.

## RESUMO

O presente estudo, sob a temática da expressividade, buscou investigar meios de execução e de organização dos elementos musicais, tendo a manipulação expressiva (imposta ou sugerida) como estímulo à realização de contrastes entre possíveis diferentes versões de uma mesma peça pelo estudante de piano, bem como o estímulo à reflexão dos estudantes a partir de imagens, metáforas e emoções como alusão ao resultado sonoro atingido ou a ser buscado por estes. Três crianças, com idades entre 7 e 11 anos, e tempo de estudo do piano entre 6 meses e 2 anos e meio, estiveram diante das tarefas de manipulação expressiva, e estas se deram em estratégias de dupla natureza: em um primeiro encontro, como foco de manipulação eram impostos aos estudantes parâmetros específicos em seus diferentes contrastes de andamento, dinâmica e articulação; em um segundo encontro, aos estudantes eram sugeridas emoções básicas como foco de manipulação. Em uma segunda etapa de coleta de dados, avaliadores externos, bem como o próprio doutorando como avaliador, atribuíram conceitos de 1 a 5 em escala de Likert sobre cada elemento musical componente de cada produto de performance manipulado pelas crianças. Os resultados das avaliações demonstraram que esta segunda estratégia de manipulação (com foco em emoções básicas) foram mais efetivas entre os participantes. Ainda, esses resultados indicaram que elementos próprios da realização estrutural da peça (acuidade de notas e precisão rítmica) se mostram como maior preocupação e foco desses estudantes, mas também revelaram o timbre como elemento mais valorizado entre os participantes na segunda sessão de coleta, indicando uma possível expressividade natural nas crianças. Como proposição de tese, um modelo piramidal foi elaborado com função de hierarquizar os elementos componentes da performance (acuidade de notas, precisão e organização rítmica, equilíbrio sonoro, *timing*, fraseado, timbre e ressonância) em estágios de complexidade de execução.

## **ABSTRACT**

The present study, under the theme of expressiveness, sought to investigate means of execution and organization of musical elements, with expressive manipulation (imposed or suggested) as a stimulus to the realization of contrasts between possible different versions of the same piece by the piano student, as well as the stimulus for students' reflection based on images, metaphors, and emotions as an allusion to the sound result achieved or to be sought by them. Three children, aged between 7 and 11 years, and with piano study of 6 months to 2 and a half years, were faced with expressive manipulation tasks, and these took place in dual-nature strategies: in a first meeting, as focus of manipulation, specific parameters were imposed on the students in their different contrasts of tempo, dynamics and articulation; in a second meeting, students were suggested basic emotions as the focus of manipulation. In a second stage of data collection, external evaluators, as well as the doctoral student himself as evaluator, attributed grades from 1 to 5 on the Likert scale to each musical element that was part of each performance product manipulated by the children. The evaluation results showed that this second strategy of manipulation (focusing on basic emotions) was more effective among participants. Furthermore, these results indicated that elements typical of the structural realization of the piece (acuity of notes and rhythmic precision) are shown to be the greatest concern and focus of these students, but also revealed timbre as the most valued element among participants in the second collection session, indicating possible natural expressiveness in children. As a thesis proposition, a pyramidal model was elaborated in order to hierarchize the component elements of the performance (acuity of notes, precision and rhythmic organization, sound balance, timing, phrasing, timbre and resonance) in stages of performance complexity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo protótipo de palavras relacionadas às emoções [básicas], adaptado de Shaver <i>et al.</i> , 1987, p. 80.	31
<b>Figura 2.</b> Recursos expressivos empregados para conferir uma dada expressão. Traduzido de Juslin e Timmers, 2010 (p. 463), e reproduzido de Gerling e Santos, 2015 (p. 26).	38
<b>Figura 3.</b> <i>Whistling Tune</i> , de Fred Kern – Piano Solos Book 1, editado por Hal Leonard. Comp. 1-16.	62
<b>Figura 4.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da primeira sessão de coleta de Samt (P1) – manipulações a partir dos recursos de expressão. (a) produtos genuíno, rápido e lento; (b) produtos genuíno, forte e suave; (c) produtos genuíno, <i>staccato</i> e <i>legato</i> .	65
<b>Figura 5.</b> Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Samt (P1) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de manipulações dos recursos de expressão.	68
<b>Figura 6.</b> <i>Zum Gali Gali</i> , arranjado por Fred Kern – Piano Lessons Book 3, editado por Hal Leonard. Comp. 1-14.	77
<b>Figura 7.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da primeira sessão de coleta de Ozne (P4) – manipulações a partir dos recursos de expressão. (a) produtos genuíno, rápido e lento; (b) produtos genuíno, forte e suave; (c) produtos genuíno, <i>staccato</i> e <i>legato</i> .	80
<b>Figura 8.</b> Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Ozne (P4) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de manipulações dos recursos de expressão.	83
<b>Figura 9.</b> <i>The Snake Dance</i> , de John W. Schaum – Piano Course: Leading to Mastery of the Instrument. Comp. 1-16.	90
<b>Figura 10.</b> Eloc representando a dança indiana da peça <i>The Snake Dance</i> .	91
<b>Figura 11.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da primeira sessão de coleta de Eloc (P5) – manipulações a partir dos recursos de expressão. (a) produtos genuíno, rápido e lento; (b) produtos genuíno, forte e suave; (c) produtos genuíno, <i>staccato</i> e <i>legato</i> .	94
<b>Figura 12.</b> Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Eloc (P5) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de manipulações dos recursos de expressão.	97
<b>Figura 13.</b> <i>By The River's Edge</i> , de Carol Klose – Piano Solos Book 1, editado por Hal Leonard. Comp. 1- 16.	105

<b>Figura 14.</b> Exemplo de Samt simulando movimentos no registro agudo do piano. Instante da coleta de dados em que Samt relata o sentido pessoal encontrado na peça de Carol Klose, <i>By The River's Edge</i> , "(...) de meditar".	106
<b>Figura 15.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da segunda sessão de coleta de Samt (P1) – manipulações a partir das emoções básicas: (a) produtos genuíno, alegria e tristeza; (b) produtos genuíno e medo; (c) produtos genuíno e raiva; (d) produtos genuíno e ternura.	109
<b>Figura 16.</b> Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Samt (P1) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de manipulações a partir das emoções básicas. 2	111
<b>Figura 17.</b> <i>Monkey Business</i> – Piano Lessons Book 3, editado por Hal Leonard. Comp. 1- 8.	120
<b>Figura 18.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da segunda sessão de coleta de P4 – manipulações a partir das emoções básicas: (a) produtos genuíno, alegria e tristeza; (b) produtos genuíno e medo; (c) produtos genuíno e raiva; (d) produtos genuíno e ternura.	123
<b>Figura 19.</b> Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Ozne (P4) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de manipulações a partir das emoções básicas.	126
<b>Figura 20.</b> <i>The Singing Donkey</i> , de James Bastien – Piano for the Young Beginner: Primer B. Comp. 1-12.	134
<b>Figura 21.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da segunda sessão de coleta de Eloc (P5) – manipulações a partir das emoções básicas: (a) produtos genuíno, alegria e tristeza; (b) produtos genuíno e medo; (c) produtos genuíno e raiva; (d) produtos genuíno e ternura.	137
<b>Figura 22.</b> Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Eloc (P5) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de manipulações a partir das emoções básicas.	139
<b>Figura 23.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da primeira sessão de coleta de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre os recursos de expressão (genuíno, rápido e lento), com respectivas partituras das peças executadas.	149
<b>Figura 24.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da primeira sessão de coleta de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre os recursos de expressão (genuíno, forte, suave), com respectivas partituras das peças executadas.	150
<b>Figura 25.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da primeira sessão de coleta de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre os recursos de expressão (genuíno, <i>staccato</i> , <i>legato</i> ), com respectivas partituras da peças executadas.	152
<b>Figura 26.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da segunda sessão de coleta de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre as emoções básicas (genuíno, alegria e tristeza), com respectivas partituras das peças executadas.	163
<b>Figura 27.</b> <i>Timing</i> e andamento relativo da segunda sessão de coleta de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre as emoções básicas (genuíno, medo, raiva e ternura), com respectivas partituras das peças executadas.	165



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Pesquisas recentes envolvendo expressividade e performance musical. Período 2019-2022. Fonte: <i>Scopus</i> <www.scopus.com>. Acesso em 27/10/2022.	15
<b>Quadro 2.</b> Definições sobre termos relacionados ao afeto (adaptado de Juslin, 2013, p. 236)	29
<b>Quadro 3.</b> Perfil da amostra.	50
<b>Quadro 4.</b> Escala de Lickert com conceitos de 1 a 5 referentes às possibilidades de atribuições sobre as performances pelos avaliadores.	57
<b>Quadro 5.</b> Comentários selecionados e impressões/percepções de Samt na entrevista registrada em sua primeira sessão de prática.	64
<b>Quadro 6.</b> Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Samt (P1) em sua primeira sessão de coleta.	71
<b>Quadro 7.</b> Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado nas diferentes versões executadas por Samt (P1) em sua primeira sessão de coleta.	74
<b>Quadro 8.</b> Comentários selecionados 9 e impressões/percepções de Ozne na entrevista registrada em sua primeira sessão de coleta.	79
<b>Quadro 9.</b> Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Ozne (P4) em sua primeira sessão de coleta.	85
<b>Quadro 10.</b> Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado nas diferentes versões executadas por Ozne (P4) em sua primeira sessão de coleta.	87
<b>Quadro 11.</b> Comentários selecionados e impressões/percepções de Eloc na entrevista registrada em sua primeira sessão de prática.	92
<b>Quadro 12.</b> Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Eloc (P5) em sua primeira sessão de coleta.	99
<b>Quadro 13.</b> Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado nas diferentes versões executadas por Eloc (P5) em sua primeira sessão de coleta.	102
<b>Quadro 14.</b> Comentários selecionados e impressões/percepções de Samt na entrevista registrada em sua segunda sessão de manipulações.	107
<b>Quadro 15.</b> Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Samt (P1) em sua segunda sessão de coleta.	113
<b>Quadro 16.</b> Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado nas diferentes versões executadas por Samt (P1) em sua segunda sessão de coleta.	116

<b>Quadro 17.</b> Comentários selecionados e impressões/percepções de Ozne na entrevista registrada em sua segunda sessão de manipulações.	121
<b>Quadro 18.</b> Média dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Ozne (P4) em sua segunda sessão de coleta.	128
<b>Quadro 19.</b> Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado nas diferentes versões executadas por Ozne (P4) em sua segunda sessão de coleta.	131
<b>Quadro 20.</b> Comentários selecionados 14 e impressões/percepções de Eloc na entrevista registrada em sua segunda sessão de manipulações.	136
<b>Quadro 21.</b> Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Eloc (P5) em sua segunda sessão de coleta.	141
<b>Quadro 22.</b> Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado nas diferentes versões executadas por Eloc (P5) em sua segunda sessão de coleta.	144
<b>Quadro 23.</b> Elementos valorizados nas performances de Samt, Ozne e Eloc em sua primeira sessão de coleta por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3).	155
<b>Quadro 24.</b> Elementos comprometidos nas performances de Samt, Ozne e Eloc em sua primeira sessão de coleta por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3).	159
<b>Quadro 25.</b> Elementos valorizados nas avaliações das performances de Samt, Ozne e Eloc em sua segunda sessão de coleta por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3).	168
<b>Quadro 26.</b> Elementos comprometidos nas performances de Samt, Ozne e Eloc em sua segunda sessão de coleta por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3).	173

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	19
	<b>2.1</b> A multidimensionalidade da expressividade musical	20
	<b>2.2</b> A expressão de significados sônicos e a expressividade musical a partir das referências notadas	24
	<b>2.3</b> A relação expressiva entre música e emoção	27
	<b>2.3.1</b> Emoções básicas	30
	<b>2.3.2</b> Expressividade emocional na performance	32
	<b>2.3.3</b> A manipulação dos recursos de expressão para a expressividade emocional	34
	<b>2.4</b> Abordagens sobre o ensino e aprendizagem de expressividade em música a crianças e jovens instrumentistas	39
<b>3</b>	<b>MÉTODO</b>	45
	<b>3.1</b> Etapa I – Estratégias para estimular e testar a manipulação de recursos de expressão e de emoções básicas	46
	<b>3.1.2</b> As técnicas e os procedimentos de coleta da Etapa I	50
	<b>3.1.3</b> A análise de dados da Etapa I	53
	<b>3.2</b> Etapa II – Estratégias para construção e testagem de recursos de avaliação de produtos manipulados	55
	<b>3.2.1</b> A testagem do procedimento de avaliação	58
	<b>3.2.2</b> A análise de dados da Etapa II	59
	<b>3.3</b> A transversalização dos dados	60
<b>4</b>	<b>A MANIPULAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS DE PERFORMANCE A PARTIR DO CONTRASTE ENTRE OS PARÂMETROS DE EXPRESSÃO (COLETA I)</b>	61
	<b>4.1</b> Análise dos produtos de performance e avaliações da primeira coleta de P1 (Samt)	62
	<b>4.1.1</b> Análise dos produtos de performance de P1 (Samt)	63
	<b>4.1.2</b> Análise do conteúdo das avaliações de P1 (Samt)	67
	<b>4.1.2.1</b> Análise horizontal dos dados de avaliação de P1 (Samt)	70
	<b>4.1.2.2</b> Análise vertical dos dados de avaliação de P1 (Samt)	73
	<b>4.2</b> Análise dos produtos de performance e avaliações da primeira coleta de P4 (Ozne)	77
	<b>4.2.1</b> Análise dos produtos de performance de P4 (Ozne)	78
	<b>4.2.2</b> Análise do conteúdo das avaliações de P4 (Ozne)	82
	<b>4.2.2.1</b> Análise horizontal dos dados de avaliação de P4 (Ozne)	84
	<b>4.2.2.2</b> Análise vertical dos dados de avaliação de P4 (Ozne)	87
	<b>4.3</b> Análise dos produtos de performance e avaliações da primeira coleta de P5	90

(Eloc)	
<b>4.3.1</b> Análise dos produtos de performance de P5 (Eloc)	91
<b>4.3.2</b> Análise do conteúdo das avaliações de P5 (Eloc)	97
<b>4.3.2.1</b> Análise horizontal dos dados de avaliação de P5 (Eloc)	98
<b>4.3.2.2</b> Análise vertical dos dados de avaliação de P5 (Eloc)	101
<b>5 A MANIPULAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS DE PERFORMANCE A PARTIR DAS EMOÇÕES BÁSICAS (COLETA II)</b>	104
<b>5.1</b> Análise dos produtos de performance e avaliações da segunda coleta de P1 (Samt)	105
<b>5.1.1</b> Análise dos produtos de performance de P1 (Samt)	106
<b>5.1.2</b> Análise do conteúdo das avaliações de P1 (Samt)	110
<b>5.1.2.1</b> Análise horizontal dos dados de avaliação de P1 (Samt)	112
<b>5.1.2.2</b> Análise vertical dos dados de avaliação de P1 (Samt)	115
<b>5.2</b> Análise dos produtos de performance e avaliações da primeira coleta de P4 (Ozne)	120
<b>5.2.1</b> Análise dos produtos de performance de P4 (Ozne)	121
<b>5.2.2</b> Análise do conteúdo das avaliações de P4 (Ozne)	125
<b>5.2.2.1</b> Análise horizontal dos dados de avaliação de P4 (Ozne)	127
<b>5.2.2.2</b> Análise vertical dos dados de avaliação de P4 (Ozne)	130
<b>5.3</b> Análise dos produtos de performance e avaliações da primeira coleta de P5 (Eloc)	134
<b>5.3.1</b> Análise dos produtos de performance de P5 (Eloc)	135
<b>5.3.2</b> Análise do conteúdo das avaliações de P5 (Eloc)	138
<b>5.3.2.1</b> Análise horizontal dos dados de avaliação de P5 (Eloc)	141
<b>5.3.2.2</b> Análise vertical dos dados de avaliação de P5 (Eloc)	143
<b>6 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	147
<b>6.1</b> Manipulações dos parâmetros de expressão dos participantes P1, P4 e P5 e implicações avaliativas	148
<b>6.1.1</b> Transversalização dos produtos de performance dos (e entre os) participantes na Coleta I	148
<b>6.1.2</b> Transversalização das (e entre as) avaliações dos elementos dos produtos de performance	153
<b>6.2</b> Manipulações sobre as emoções básicas dos participantes P1, P4 e P5 e implicações avaliativas	163
<b>6.2.1</b> Transversalização dos produtos de performance dos (e entre os) participantes na Coleta II	163
<b>6.2.2</b> Transversalização das (e entre as) avaliações dos elementos dos produtos de performance	167
<b>6.3</b> Reflexões a partir de tendências das duas sessões de coletas	174
<b>6.4</b> Proposição em modelo piramidal dos estágios de realização musical	177

<b>CONCLUSÃO</b>	184
<b>REFERÊNCIAS</b>	193
<b>APÊNDICES</b>	216
<b>Apêndice 1:</b> Carta convite aos participantes executantes	217
<b>Apêndice 2:</b> Roteiro de entrevistas	218
<b>Apêndice 3:</b> Carta convite aos avaliadores externos	219
<b>Apêndice 4:</b> Orientações escritas sobre os procedimentos de avaliação	220

# **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

A expressividade musical é muitas vezes admitida como um propósito e uma (ou a) finalidade de uma performance, e menções a essa posição podem ser encontradas em tratados de reconhecidos instrumentistas e pedagogos (CORTOT, 1928; LEIMER, 1933; LHEVINNE, 1972; NEUHAUS, 1973; HOFMANN, 1976; SÁNDOR, 1995). Para Leimer (1933), por exemplo, a expressividade é o principal objetivo de um *performer*; e para Cortot & Thieffry (1986), as intenções expressivas são o principal aspecto da interpretação. Há ainda autores que concebem a própria definição de técnica como um instrumento cuja finalidade é a expressividade (MATTHAY, 1932; FIELDEN, 1927/1934; HOFMANN, 1976; CORTOT & THIEFFRY, 1986).

O tema da expressividade, na Música de concerto ocidental foi apresentado de forma mais enfática a partir de obras acerca da interpretação como aquela de C. P. E. Bach (1778), *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, por exemplo. Foi, sobretudo, a partir das décadas finais do século XIX que o interesse vinculado à expressividade na interpretação musical acabou por impulsionar abordagens estéticas e empíricas sobre o tema (RITTERMAN, 2002).

Sob a ótica da psicologia da música, a expressividade é definida como a variação sistemática (PALMER, 1997) e/ou desvios (também) sistemáticos (GABRIELSSON, 1997) de parâmetros musicais ligados ao andamento, dinâmica e timbre, por exemplo, de forma tanto a singularizar uma performance como de se estabelecer comunicação entre o intérprete e o ouvinte. Para Clarke, o uso de estratégias fundamentadas em padrões de ritmo, de dinâmica e de articulação na aquisição de expressividade tem o poder de trazer vida à música (CLARKE, 2002). Além disso, a literatura tem trazido uma variedade de ideias sobre o que a música pode expressar: “emoção, beleza, movimento, forma expressiva, energia, tensão, fé religiosa, identificação pessoal e condições sociais” (JUSLIN & PERSSON, 2002, p. 220).

Uma das primeiras referências de estudos empíricos sobre expressividade é aquela de Seashore (1938), que conduziu estudos empíricos que levaram a expressividade a ser avaliada através de “desvios” sobre parâmetros considerados “neutros” do texto musical. Mais tarde, ainda sob a perspectiva empírica, modelos computacionais passaram a ser desenvolvidos visando a compreensão do fenômeno da expressividade musical (SUNDBERG *et al.* 1983; TODD, 1985; REPP, 1992); a elaboração de trabalhos que envolvem a expressividade como um fenômeno multidimensional (CLARKE, 1995; JUSLIN, 2003; CRISPIN & ÖSTERSJÖ, 2017); e também o estudo de expressividade através da avaliação da comunicação emocional com o ouvinte (PALMER, 1997; JUSLIN, 2001), sendo esta última uma temática

ainda bastante explorada (BATTCOCK, SCHUTZ, 2022; SCHAERLAEKEN, GLOWINSKI & GRANDJEAN, 2022). Há também estudos que apresentam resultados pedagógicos relacionados à expressividade (KARLSSON, 2008; WOODY, 2002; MEISSNER, 2017, 2018; MEISSNER & TIMMERS, 2019), sendo estes de Meissner e Timmers especificamente sobre o ensino e a aprendizagem de expressividade de crianças. Ainda, alguns buscam desmistificar a expressividade como algo que não se ensina ou se aprende (SLOBODA, 1996; WILLIAMON, 2004).

A temática de emoção e música – mais especificamente as emoções básicas – têm sido extensivamente investigada na literatura, seja por características estruturais claramente identificadas e enculturadas na população em geral (andamento vivo associado à alegria, e andamento lento à tristeza, por exemplo), seja pela facilidade de linguagem aplicada, sobretudo tendo em vista a existência de modelos de emoção categóricos bem consolidados (por exemplo, RUSSELL, 1980). Diversos estudos têm sido conduzidos a fim de entender a relação entre a estrutura musical e emoção (por exemplo, LISBOA, 2008; GABRIELSSON & LINDSTRÖM, 2010), bem como da manipulação de recursos de expressão pelos músicos no processo de comunicação emocional (por exemplo, JUSLIN & SLOBODA, 2001; EEROLA, VUOSKOSKI, 2011a; KRAGNESS & TRAINOR, 2019) ou, em outras palavras, a comunicação de emoção por meio da expressividade musical.

Estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa em cognição e performance musical coordenado pelo pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Antunes Teixeira dos Santos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul trouxeram também o tema da comunicação emocional na pesquisa em prática musical (MONTEIRO, 2015; MONTEIRO, FIALKOW & SANTOS, 2015; MONTEIRO & SANTOS, 2016; RODRIGUES, 2015; RODRIGUES & SANTOS, 2018; DE ABREU, 2017; DE ABREU & SANTOS, 2018a; 2018b; 2018c). Trata-se de estudos focados na perspectiva da comunicação expressivo-emocional concebida pelo intérprete a ouvintes (músicos e não músicos). Em continuidade a esses, busca-se no presente projeto a investigação de emoções básicas e sua relação com a expressividade a partir da manipulação de recursos de expressão utilizados por estudantes de piano, isto é, com foco na manipulação de recursos de expressão em função de uma dada intenção expressivo-emocional, seja de emoção, caráter e/ou referências extramusicais (DE ABREU & SANTOS, 2020).

Embora tenha se passado várias décadas dedicadas a pesquisas de expressividade em música, essa temática continua ainda sendo objeto de investigação. Em busca à base de dados

Scopus com uso das palavras-chave *music AND performance AND expression*, resultou-se um total de 392 estudos que foram publicados entre os anos 2019 e 2022. O Quadro 1 ilustra pesquisas representativas recentes selecionadas na temática de expressividade nas situações de prática e performance musical no período 2019-2022. De acordo com o Quadro 1, percebe-se pesquisas em temáticas relacionadas a crenças e concepções dos indivíduos, procedimentos de avaliações dependentes do canal (visual ou aural) de estímulo, estratégias de ensino de expressividade, aspectos microestruturais, decodificação de emoções, uso de elementos extramusicais na concepção musical, além do efeito de contextos interculturais.

**Quadro 1.** Pesquisas recentes envolvendo expressividade e performance musical. Período 2019-2022. Fonte: *Scopus* <[www.scopus.com](http://www.scopus.com)>. Acesso em 27/10/2022.

<b>Objeto de pesquisa</b>	<b>População</b>	<b>Comentários</b>	<b>Referência</b>
Percepção e autopercepção de estudantes universitários de instrumento e de canto	Estudantes universitários (N = 108)	Em um mapeamento sobre semelhanças e diferenças entre cantores e instrumentistas a partir de traços de personalidade, observou-se que, em termos de expressão musical na performance, vocalistas atribuíram mais valor ao timbre, seguido de emoções e ideias musicais, enquanto estudantes de instrumento atribuíram mais importância à dinâmica, seguida de ideias musicais e timbre.	Sandgren (2019)
Estudo de extensão e replicação de decodificação de emoções em performances musicais expressivas	Participantes ouvintes (N = 319)	Trata-se de uma replicação da pesquisa e metodologia de Juslin e Gabrielsson (1996) na decodificação de emoções por parte de ouvintes a partir de performances musicais expressivas de sete emoções distintas com músicos profissionais (canto, violino e flauta). Os resultados encontraram alta precisão geral de decodificação (57%) ao usar classificações de emoção agregadas para a amostra de participantes, semelhante ao método de análise do estudo original. Com tratamento matemático (modelagem de regressão linear), revelou-se que o treinamento musical e o envolvimento emocional com a música influenciam a decodificação precisa de emoções. Ainda, como extensão do estudo original, este experimento investigou como a musicalidade, a inteligência emocional e o contágio emocional podem explicar as diferenças individuais no processo de decodificação.	Akkermans, Schapiro, Müllensiefen, Jakubowski, Shanahan, Baker, Busch, Lothwesen, Elvers, Fischinger, Schlemmer, Frieler (2019)
Graus de impacto do uso de elementos extramusicais em performances de violão	Estudantes de violão (N = 54)	Estudantes de violão eram requeridos a executar uma peça em três condições: (i) não expressiva; (ii) seguindo as indicações expressivas da partitura; e (iii) adicionando elementos extramusicais condizentes ao contexto e caráter da peça. Avaliadores externos aferiram julgamentos sobre o grau de impacto desses elementos nas performances, comparando não somente os executantes entre si, como comparando-os a si mesmos nas diferentes condições gravadas.	Héroux, Giraldo, Ramirez, Dubé, Creech, Thouin-Poppe (2020)
Crenças e conceitualizações de estudantes de música sobre expressão musical e suas diferenças segundo contexto educacional	Estudantes universitários de música britânicos (N = 79) e espanhóis (N = 117)	Estudantes de música do Reino Unido endossaram mais fortemente a ideia de que o contexto musical (ou seja, peça e instrumento) influencia a expressividade e a escolha da estratégia de ensino, enquanto estudantes espanhóis vincularam a expressividade mais fortemente a características musicais-emocionais particulares. Ambos os grupos consideraram a explicação técnica como o melhor método para ensinar a expressividade, enquanto a modelagem foi considerada a pior. Por outro lado, concordaram que a escolha da abordagem de ensino deve depender da idade do aluno, sendo a modelagem preferida para faixas etárias mais jovens e a técnica apenas para adultos.	Bonastre, Timmers (2021)
Percepção de expressividade em performances de instrumentos de cordas por meio de termos musicais expressivos	Músicos profissionais em instrumentos cordas (violino, viola e violoncelo) (N = 7)	Com base no modelo bidimensional de Russell (1980), este estudo focalizou a percepção dos ouvintes sobre a expressão musical em pequenos trechos do repertório para violino, tocados de acordo com as quatro categorias representativas dos quadrantes do modelo (a saber: valência positiva e negativa; atividade alta e baixa) e de forma não expressiva. Os resultados reafirmam a relevância da valência e atividade/excitação como parâmetros para a caracterização emocional e introduz o conceito de grau de expressividade com a exploração de uma terceira dimensão para o modelo, refletindo o contraste entre as performances expressivas e não/pouco expressivas.	Suelen, Bodner, Amir (2022)

Ainda com relação ao Quadro 1, observa-se que pesquisas em expressividade musical têm se focado no músico profissional ou em estudantes em nível de graduação em música. São escassos os estudos nesta temática de expressividade com população de instrumentistas em seus primeiros anos de estudo, tanto crianças como jovens. Um dos poucos trabalhos nessa temática e com essa faixa etária é aquele realizado por Meissner (2017) que investigou as estratégias utilizadas pelos professores de instrumento para se desenvolver a expressividade musical em crianças com idades entre 9 e 15 anos. Dentre as estratégias verificadas encontraram-se: discussão, explicação de recursos expressivos, gestos e movimentos, canto, imagens, modelagem, performance projetada e a escuta das próprias gravações. Em estudo subsequente, Meissner e Timmers (2019) investigaram a manipulação dos parâmetros expressivos visando a comunicação de emoções básicas, com população de estudantes de 8 a 15 anos. Neste estudo experimental, que contou com estratégias de improvisações e explorações, foi questionado se a discussão do caráter musical seria eficaz para melhorar a expressividade dos alunos, comparando os resultados com uma sessão de ensino de controle focada na precisão e fluência técnica. Os resultados indicaram que o ensino experimental foi significativamente mais eficaz para melhorar a expressividade na comunicação emocional do que o ensino na condição de controle.

Parâmetros (ou recursos) de expressão, a saber, andamento, dinâmica, articulação, timbre, ressonância e pedalização já foram associados à comunicação de emoção e investigados na literatura com músicos profissionais (JUSLIN & TIMMERS, 2010). Na investigação de Meissner e Timmers (2019), o uso de recursos de expressão foi uma das estratégias de ensino e aprendizagem na amostra de crianças e jovens instrumentistas, que realizaram manipulações e improvisações com foco no caráter da peça.

Pressupondo-se a execução musical como o produto da manipulação de parâmetros de performance, associados a parâmetros estruturais rigidamente obedecidos e em conformidade com convenções estilísticas e performáticas, bem como com características inerentes ao instrumentista, alguns questionamentos podem ser apontados, e focando a investigação na população de crianças em fase inicial do piano: (i) Quais ideias e associações podem ser trazidas acerca das obras estudadas? Esse questionamento pressupõe que, ao estudar uma peça, os/as alunos/as apresentam disposições iniciais, e por isso mesmo processos criativos estão presentes de maneira latente nas crianças e com potencial de ser desenvolvido (CLARKE, 1988/2001; MCPHERSON, 2016); (ii) será que estudantes de música iniciantes, quando estimulados a criarem, por meio da imaginação, ilustrações e propostas referentes a

emoções básicas, e restrição à manipulação de um único parâmetro (andamento, por exemplo), serão capazes de melhor compreender o efeito deliberado desse parâmetro na expressividade de sua performance? (iii) Que parâmetros expressivos seriam viáveis de serem explorados pelos jovens participantes a fim de serem provocadas mudanças (conscientes ou não) nas performances? (iv) Que dificuldades/facilidades podem ser enfrentadas/encontradas quanto aos exercícios de manipulação sobre parâmetros de andamento, dinâmica e articulação? Tendo em vista a idade dos participantes e a possível falta de entendimento sobre alguns destes parâmetros, bem como possivelmente a carência de alguns recursos nos instrumentos de estudo (o teclado que usam, seja na aula ou na prática diária), pode-se haver algum nível de dificuldade para a realização das tarefas; (v) Quais critérios devem sustentar a avaliação das manipulações contidas nos produtos gerados pelos participantes executantes? e (vi) Sob que perspectiva de avaliação se é possível encontrar maior consenso entre avaliadores naquilo que se refere a tendências e divergências frente a dificuldades e facilidades dos participantes executantes?

Dessa forma, a questão de pesquisa que norteou esta investigação foi: quais as potencialidades e limitações da manipulação de recursos de expressão por crianças com vistas ao aperfeiçoamento do produto musical através da expressividade como ferramenta da prática e performance pianística?

Assim, o objetivo geral do presente trabalho foi investigar as potencialidades e limitações da manipulação de recursos de expressão por crianças sob a ótica de avaliadores em nível de proficiência musical. Como objetivos específicos, foram estabelecidos:

1. Mapear potenciais ideias e conexões realizadas em determinada obra estudada;
2. Mapear a manipulação de recursos expressivos em termos dos produtos gerados em função do desdobramento dos eventos ao longo do tempo (mapeamento do *timing* dos eventos musicais).
3. Compreender como se dão as escolhas interpretativas em função das ideias quanto a diferentes parâmetros (andamento, dinâmica e articulação) relacionados às intenções em palavras (em termos extramusicais) referentes a imagens, metáforas e emoções básicas;
4. Relacionar o âmbito de variação na manipulação de parâmetros expressivos no grau de consistência do produto de performance atingido sob a ótica dos avaliadores.
5. Identificar potencialidades e limitações nos produtos gerados a partir de tendências avaliadas entre os participantes.

O presente trabalho foi estruturado em 7 capítulos. Após esta introdução (1), o capítulo 2 apresenta uma revisão de literatura, onde serão trazidos trabalhos referentes à expressividade em performance musical, comunicação emocional e aqueles relacionados ao ensino e aprendizagem da expressividade. O capítulo 3 apresenta a metodologia, detalhando a construção do delineamento desta investigação. Este capítulo foi dividido em duas partes: (i) a primeira referente à primeira etapa da investigação, ou seja, sobre as estratégias para estimular e testar a manipulação de recursos de expressão e de emoções básicas nos participantes executantes; e (ii) a segunda parte referente à etapa de estratégias para construção e testagem recursos de avaliação de produtos manipulados. Os capítulos 4 e 5 apresentam os resultados dos dados da primeira e segunda coleta, respectivamente, assim como as avaliações destes. No capítulo 6 será apresentada uma transversalização dos dados, na qual são discutidas as tendências e divergências encontradas nos resultados de avaliação. Finalmente, a conclusão (capítulo 7) apresenta e discute o modelo piramidal da compreensão do fenômeno da expressividade no escopo dos participantes investigados.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

A expressividade faz parte do cotidiano dos seres humanos, quer sejam executantes, compositores, estudantes de música ou mesmo ouvintes, e é muitas vezes considerada como uma medida para determinar o valor estético de uma dada performance (ALESSANDRI, 2014). Do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem musical, estudos têm apontado que a maior parte dos músicos e professores de música consideram a expressão ou expressividade como o aspecto mais importante dentre as habilidades de um *performer* (por exemplo, LAUKKA, 2004; LINDSTRÖM *et al.*, 2013; MEISSNER, 2018, 2021).

Para Juslin (2003, p. 274)<sup>1</sup> a expressividade é um tópico primordial à performance:

Porque a expressão [ou expressividade] é em grande parte o que faz a performance musical ‘valer a pena’. É a expressão que faz as pessoas buscarem (...) escutar performances humanas ao invés de interpretações ‘inexpressivas’ de computadores; é a expressão que possibilita novas e perspicazes interpretações de obras conhecidas; e é com base em características expressivas que prefere-se um intérprete em vez de outro.

### 2.1 A multidimensionalidade da expressividade musical

Sob o ponto de vista do intérprete, a expressividade, segundo Benetti (2011), não está vinculada a apenas um elemento característico, mas relacionada ao resultado global da fusão de elementos interpretativos e de execução, o que significa ser compreendida através de uma abordagem multidimensional do fenômeno expressivo, sendo esta caracterizada por elementos objetivos e subjetivos de realização (técnica, som, estética, parâmetros musicais, instrumento, aspectos psicológicos do intérprete, aspectos culturais, etc.). Como fundamento para tal argumento, este autor realizou uma análise de documentos redigidos por reconhecidos pianistas e pedagogos<sup>2</sup> além de revisão de entrevistas e documentários disponíveis com pianistas<sup>3</sup>, e constatou que o recurso da expressividade envolve complementarmente quatro características: (i) sonoridade, associada à formação de um conceito mental sonoro a ser aplicado na prática; (ii) caráter da obra, no qual o caráter representa o ponto de partida para a interpretação, e estando este relacionado com a estrutura musical; (iii) emoção na performance, quando a expressão é

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.

<sup>2</sup> Leschetizky/Pretner (1903), Lhevinne (1972), Neuhauss (1973), Hofmann (1976), Cortot/Thieffry (1986).

<sup>3</sup> Arthur Rubinstein, Alfred Brendel, Daniel Barenboim, Martha Argerich e Nelson Freire, por exemplo.

referida muitas vezes como a busca por uma imagem poética e sentimental, uma imagem artística, para a construção de uma concepção expressiva e, por consequência, de uma interpretação; e (iv) imprevisibilidade, que reserva momentos de liberdade para o intérprete para a situação de performance.

Neuhaus (1973), por exemplo, defende o trabalho de construção de uma interpretação, passando por todas as etapas que envolvem desde a aprendizagem até à performance, passando por aquilo que ele denomina de "imagem artística" da música. Ainda, em entrevista, Baremboim ponderou que a variedade de caráter presente em uma obra musical está relacionada com a estrutura da peça (seções, textura, estrutura rítmica), e as muitas variáveis nestes parâmetros devem ser tratadas a partir de um pensamento estratégico de forma a assegurar a unidade da obra (BENETTI, 2013, p. 17-18).

Do ponto de vista da Psicologia da Música, a caracterização de indícios de expressividade em performance tem sido um desafio, dada a complexidade no foco de um determinado aspecto relacionado a esse fenômeno. Como forma de ilustrar esse impasse, Juslin (2003) elaborou uma lista com exemplos de fatores aí influentes, sendo estes relativos: (i) à peça (a própria composição musical, estilo e gênero pertencente, pesquisas sobre ou entrevistas com o compositor), (ii) ao instrumento (parâmetros acústicos disponíveis, especificidades de timbre, dificuldades técnicas do instrumento específico), (iii) ao *performer* (em sua interpretação estrutural, intenções expressivas a partir do caráter da peça, o estilo emocional e expressivo do instrumentista, habilidades técnicas, precisão motora, humor no momento da execução, interação com colaboradores e com o público), (iv) ao ouvinte (em suas preferências, expertise musical, personalidade, humor momentâneo e estado de atenção), e finalmente (v) relativos ao contexto da performance (acústica, tecnologia de som, se escuta de gravação ou concerto, outros indivíduos presentes, condições visuais de performance, historicidade ou importância cultural do cenário de apresentação, e se a performance está sendo formalmente avaliada).

Abordagens multidimensionais da expressividade são capazes de oferecer uma visão da expressividade que integra elementos provenientes de diferentes disciplinas, em função de compreender e explicar o seu funcionamento. Apoiado à certeza de que um único mecanismo não pode explicar com sucesso toda a variabilidade em uma performance musical, Juslin (2003), sob a ótica da Psicologia da Música, apresenta um exemplo de abordagem multidimensional sobre a expressividade por meio da proposição pedagógica do modelo GERMS (JUSLIN, 2001, 2003), embasado no que o autor assumiu como cinco facetas da expressividade. Segundo o próprio autor, a expressividade consiste em “um conjunto de

qualidades perceptíveis que refletem relações psicofísicas entre propriedades objetivas da música e impressões subjetivas do ouvinte” (JUSLIN, 2003, p. 276). O termo GERMS, por fim, compreende (i) Regras Generativas (*Generative Rules*), (ii) Expressão Emocional (*Emotional Expression*), (iii) Variações Randômicas (*Random Variations*), (iv) Princípios de Movimento (*Motion Principles*), e (v) Imprevisibilidade Estilística (*Stylistic Unexpectedness*), a seguir detalhadas:

**G** *Generative Rules* (Regras Generativas) – Conscientes do conteúdo expressivo da própria estrutura musical, uma função da expressão performática vem a ser a transmissão genuína dessa estrutura aos ouvintes. Baseada na chamada abordagem generativa (CLARKE, 1988), a expressão é aqui considerada como transformações por regras que se originam na representação cognitiva do *performer* sobre a estrutura musical. Trata-se de variações acústicas como tempo, dinâmica e articulação, manipuladas com o propósito de esclarecer a estrutura (por exemplo com a utilização do *rubato* como meio para comunicar finalizações de estruturas de frase) e por padrões de expressão altamente dependentes de convenções relacionadas a gêneros e estilos musicais específicos. A abordagem generativa foi dominante na pesquisa sobre performance musical até a década de 1990 (por exemplo, SLOBODA, 1983; TODD, 1985; GABRIELSSON, 1987; CLARKE 1988, 1995; PALMER, 1996).

**E** *Emotional Expression* (Expressão emocional) – Uma segunda função da expressão em performance pode ser a submissão das decisões manipulativas do *performer* a uma expressão emocional particular. Shaffer (1992) observou que “um *performer* pode ser fiel à estrutura e ao mesmo tempo ter a liberdade de moldar seus humores” (p. 265). Assim como nas regras generativas, dá-se aqui a manipulação dos parâmetros e elementos musicais, porém, enquanto lá essas manipulações se dão em busca de uma transmissão clara da estrutura, aqui as manipulações ocorrem visando comunicar emoções.

**R** *Random Variations* (Variações randômicas) – Um terceiro aspecto da expressão é aquela que aponta as flutuações ou variações randômicas como um sinal de que a performance não é um fenômeno controlado por um sistema motor completamente determinístico (por exemplo, REPP, 1997; YAMADA, 1998). Essas variações ou imprevisibilidades podem, do ponto de vista estético, contribuir para o caráter “vivo” da música, e trazem ao ouvinte a sensação de que

se ouve ou assiste a uma performance humana e única, em suas limitações e maiores habilidades [criativas].

**M** *Motion Principles* (Princípios de movimento) – A partir da suposição comum de que música e movimento estão intimamente relacionados, o autor traz a noção biológica de padrões dinâmicos de movimento característicos dos humanos. Em performance, pode-se supor que os músicos intencionalmente (embora não necessariamente conscientes) tentem recriar tais padrões, sobre os quais Shove e Repp (1995, p. 78) propõem que uma performance esteticamente agradável é “aquela cuja microestrutura expressiva satisfaz as restrições básicas do movimento biológico”. Ainda, padrões não intencionais de variabilidade foram um segundo tipo de movimento biológico, que refletem as restrições anatômicas do corpo em conexão com os requisitos motores de instrumentos musicais específicos (por exemplo, PENEL & DRAKE, 1999). Certas sensações sonoras a partir da conexão do que se ouve com o que se percebe do movimento biológico/anatômico podem sugerir imagens, como exemplo do *ritardandi* final semelhantes às desacelerações dos corredores atletas (FRIBERG & SUNDBERG, 1999), ou respirações entre frases (como na fala humana).

**S** *Stylistic Unexpectedness* (Imprevisibilidade estilística) – Por fim, uma das maneiras pela qual uma performance pode ser expressiva envolve o fato de que emoções muitas vezes emergem quando certas expectativas musicais são, de alguma forma, violadas, quando um *performer* se desvia das expectativas estilísticas em relação às convenções de performance para uma certa parte da estrutura. Meyer (1956) sugeriu que variações expressivas em uma performance musical podem servir a uma função estética de “atrasar uma resolução esperada” ou “criar tensão psicológica” momentâneas antes de serem resolvidas (p. 206). Essa quebra de expectativa provocada pelo intérprete algumas vezes choca com itens anteriores, relacionados, por exemplo, às regras generativas (quando se espera que o músico transmita a estrutura de uma certa maneira e esse não corresponde).

Este modelo busca fornecer uma vertente também pedagógica ao postular que tais facetas podem fornecer bases para o ensino de competências expressivas conforme um perfil psicológico relacionado à expressão musical.

Crispin e Östersjö (2017), em um modelo multifacetado de expressividade, expõem as

diversas características e aspectos envolvidos na realização da expressão, a partir daquilo que consideram como concreto e abstrato, tanto em fatores extrínsecos como intrínsecos à música. Aspectos extrínsecos (ou extramusicais) em uma perspectiva concreta são, segundo os autores, descritivos, programáticos: a expressão é direcionada a evocar uma cena, imagem ou narrativa correlata no mundo físico. Em uma perspectiva abstrata (e extrínseca), por outro lado, a expressividade é entendida, como o resultado de pensamentos, ideias e conceitos de natureza metafísica invocados para a realização expressiva. Este aspecto abstrato, apesar de mais internalizado que aquele descritivo (concreto por imagens e narrativas), é ainda externo à própria música. Em respeito aos aspectos intrínsecos à música, sob uma perspectiva concreta, os autores advogam a ideia de que a expressividade emerge das emoções humanas e da experiência física e gestual do intérprete; enquanto aspectos intrínsecos sob uma ótica abstrata tratariam da própria estrutura, na qual a expressividade emana da natureza da obra.

## **2.2 A expressão de significados sônicos e a expressividade musical a partir das referências notadas**

Uma das características mais difundidas da música é seu poder de representar ou expressar significados (CESPEDES-GUEVARA & EEROLA, 2018). Pessoas de diferentes culturas fazem uso da música para simbolizar uma ampla variedade de significados que vão desde identidades nacionais e ideologias religiosas e políticas até conotações pessoais íntimas (SCHUBERT, 2009; CLAYTON, 2016). Como anunciou Patel (2008), os seres humanos são incomparáveis em sua capacidade de dar sentido ao som.

Em busca desses significados, teorias chamadas simbolistas deram lugar a abordagens estéticas que mais fortemente relacionam a música e as emoções<sup>4</sup>. A literatura simbolista, inerentemente uma arte da linguagem, enfatiza o sentir e a experiência do mundo, emprega a linguagem da racionalidade e produz imagens simbólicas (LI, 2022)<sup>5</sup>. No conceito da música

---

<sup>4</sup> Em um estudo de respostas abertas em respeito à música (de modo geral) por músicos e não músicos, Istók *et al.* (2009) puderam sugerir a existência de um espaço conceitual comum subjacente a respostas que associassem verbalmente o valor estético da música. Respostas por adjetivos relacionados às emoções e estados de humor indicaram que os processos afetivos são parte essencial das respostas estéticas à música.

<sup>5</sup> Whiteford *et al.* (2018), em um estudo sobre possíveis combinações multimodais de música para cores, constataram que quando as pessoas o fazem, elas escolhem cores que se adequem ao estímulo musical por associações emocionais comuns e mediadoras, ou seja, nomeiam uma cor que represente tal estímulo musical a partir do que considera emocionalmente representativo tanto para a música como para a cor. Tal estudo explorou esse resultado com uma amostra grande e diversificada de 34 trechos musicais de diferentes gêneros musicais, de Bach a blues, e incluindo salsa, *heavy metal*, entre outros. E este vem a ser um exemplo de como a estética e a expectativa musical estão fortemente ligadas a estados afetivos, sendo estes mediadores mesmo a associações entre

simbólica, imagens espontâneas e impressões teriam, assim, poder sugestivo em traduzir o som. Uma das características mais difundidas da música é seu poder de representar ou expressar significados (CESPEDES-GUEVARA & EEROLA, 2018). Pessoas de diferentes culturas fazem uso da música para simbolizar uma ampla variedade de significados que vão desde identidades nacionais e ideologias religiosas e políticas até conotações pessoais íntimas (SCHUBERT, 2009; CLAYTON, 2016).

A música pode ser descrita ou traduzida como “aquela forma de comunicação inter-humana em que o som não verbal humanamente organizado pode, seguindo convenções culturalmente específicas, carregar um significado relacionado a padrões cognitivos emocionais, gestuais, táteis, cinéticos, espaciais e prosódicos” (TAGG, 2012, p. 44). Silverman propôs que “o evento sônico que chamamos de música é (...) um evento no tempo; é construído e experimentado na mente dos ouvintes ou *performers* quando eles ‘encontram’ uma partitura notada” (SILVERMAN, 2007, p. 107).

Embora a notação da música de concerto ocidental contenha uma representação de ritmo e altura, a maioria dos músicos concordará que esta não pode representar todos os aspectos intuitivos necessários para uma performance expressiva (por exemplo, HOWAT, 1995; PALMER, 1997; GIBBS, 2015) transmitir todas as intenções do compositor, “sem falar em toda a gama de significados que uma obra pode expressar” (SILVERMAN, 2007, p. 103). É a partir dessa premissa que teóricos se dividem em visões sobre a expressividade, denominadas formalista e subjetiva (ou referencialista), a saber:

(i) Numa visão formalista, os músicos pretendem deixar a partitura “falar por si”; o intérprete “apenas emite uma partitura notada em estrita conformidade com as instruções do compositor” (SILVERMAN, 2007, p. 102). Existe aqui, portanto, a ênfase desses teóricos na importância de uma transmissão convincente da estrutura musical (ver, por exemplo, SEASHORE, 1932; CLARKE, 1988; PALMER, 1997, JUSLIN, 2003), sendo essa estrutura da composição uma característica mais importante para a compreensão de uma obra musical (ver DeBELLIS, 2005). Os músicos podem manipular vários recursos, como articulação, dinâmica, tempo e gestos (MacRITCHIE *et al.*, 2013) para comunicar frases e estruturas harmônicas (por exemplo, TODD, 1985; REPP, 1992, 1998; PALMER, 1997).

(ii) Em contraste, de acordo com uma visão subjetiva ou referencialista, os *performers*

têm a liberdade de interpretar e realizar uma partitura com base em suas próprias ideias e sentimentos, percebendo a música como semelhante ou expressando características extramusicais, como afetos (CESPEDES-GUEVARA & EEROLA, 2018), emoções, humores, sentimentos, movimento, personagens ou padrões de som<sup>6</sup>.

Por conta disso, Silverman (2007) aponta uma distinção entre dois diferentes tipos de leitura do texto musical: (1) o que ela chama de leitura eferente, onde o leitor-intérprete lê a partitura analiticamente, para saber quais alturas, ritmos e dinâmicas devem ser seguidos e tocados; e (2) a leitura estética, esta que inclui reflexão e construção de significado artístico. Doğantan-Dack (2014) propôs que “a música” não está na partitura notada, mas “passa a existir apenas no ato de fazer música” (p. 12). E muitos hão de concordar que a música tem significação a partir da execução do intérprete, e alguns acrescentam a significação que ela passa a ter a partir da percepção do ouvinte e de toda a situação que envolve uma performance específica.

De acordo com Trapkus (2020), os fundamentos da interpretação musical trazidos por Silverman se tornam importantes para a pedagogia do instrumento, pois implica-se que os educadores precisam ensinar os alunos a refletir e desenvolver sua interpretação de uma obra musical que pode variar dependendo do intérprete e da situação (TRAPKUS, 2020) – visto que os significados dados a uma obra podem ser divergentes entre compositor, intérprete e ouvinte (ver SHAFFER, 1992, p. 265); ou mesmo o resultado de todos esses combinados, já que cada um destes é ou foi afetado por sua experiência, expectativa, humor, personalidade, preferência, situação e ambiente<sup>7</sup>. Diante disso, é inadequada a ideia de se existirem performances “prototípicas” ou “modelo” de uma composição (TIMMERS & HONING, 2002; FABIAN *et al.*, 2014), pois se podem haver várias interpretações apropriadas dentro de restrições estilísticas.

Sob o ponto de vista da pedagogia do instrumento, Meissner (2018) e Meissner e Timmers (2020) consideram que uma performance expressiva é aquela em que o músico transmite sua interpretação da estrutura composicional e do caráter musical de forma convincente ao ouvinte, sendo o caráter musical referente a afetos, atmosfera, emoções, ideias, imagens ou movimentos possivelmente associados a uma obra musical (SHAFFER, 1992, 1995; BRENDDEL, 2011,

---

<sup>6</sup> Ver, por exemplo, Gabrielsson, 1999; Gabrielsson e Juslin, 1996; Juslin e Laukka, 2001; Juslin e Persson, 2002; Juslin, 2003; DeBellis, 2005; Brendel, 2011.

<sup>7</sup> Ver, por exemplo, Gabrielsson, 2001; Cross, 2005; Silverman, 2007; Honing, 2009; Tagg, 2012; Doğantan-Dack, 2014; Ashley, 2017; Cespedes-Guevara e Eerola, 2018.

MEISSNER, 2021).

### 2.3 A relação expressiva entre música e emoção

Acerca da expressividade em música, em grande parte, consideram-na como um mecanismo relativo à emoção. Para muitos, a música tornou-se uma das estratégias mais importantes para se criar, melhorar e modular emoções<sup>8</sup>. Em uma linha histórica na compreensão estética da expressividade, Langer (1962) argumenta que a música é expressiva de sentimentos humanos e está ligada estruturalmente às emoções pela similaridade na forma em que se apresentam. Davies (1980) advoga que a música expressa emoções distintas daquelas experienciadas na vida real, embora bastante semelhantes. Meyer, por sua vez, admite que a expressividade consiste sobretudo em explicar a relação entre música e emoção, e que “entender uma peça musical envolve ter certos ‘sentimentos indiferenciados’ de tensão e relaxamento em resposta à mesma” (MEYER, 1956, p. 18). Meyer relaciona, ainda, elementos de significação, resposta do ouvinte, expectativa, e aspectos culturais quando se propõe a explicar a expressividade. Seguindo esse mesmo caminho, Budd (1985/1994) defende que a música seria o veículo ideal para a expressão artística das emoções, e Levinson (2003) faz uma forte relação entre música e linguagem. Para ele, a expressividade consiste em um fenômeno semelhante ao da expressão pessoal, e, por essa similaridade, a expressividade é capaz de aproximar a compreensão musical da própria compreensão da linguagem. Mais à frente nessa linha do tempo e um pensamento mais contemporâneo em relação à estética musical é explicado por Nieminen *et al.* (2011): o grupo de Nieminen advoga a multidimensionalidade da experiência estética a partir de componentes sensoriais, perceptivos, afetivos e cognitivos, todos estes podendo ser acionados na apreciação musical e experiência estética de um estímulo musical.

Em um estudo subsequente Nieminen *et al.*, (2012) realizaram um estudo com crianças em idade escolar (6 a 9 anos), investigando os efeitos da idade, gênero e educação musical em três aspectos importantes da experiência estética da música: preferência musical, reconhecimento de emoção musical e uso das categorias estéticas para a música. A partir de peças curtas ao piano como estímulos musicais, os participantes mostraram preferências pelo modo maior ante outras duas peças em modo menor e tonalidade livre, e ainda classificaram as peças maior e menor respectivamente como feliz e triste (majoritariamente participantes de 7 e

---

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, Thayer *et al.*, 1994; Juslin e Laukka, 2004; Batt Rawden e Denora, 2005; Saarikallio, 2011; Van Goethem e Sloboda, 2011; Cespedes-Guevara e Eerola, 2018.

8 anos, ou com educação musical [iniciada] tendo ainda 6 e 7 anos). As classificações da peça tonal livre foram em sua maioria indiferentes e provavelmente refletem a dificuldade das crianças em julgar músicas que ainda não pertencem à sua curta história musical. Tomados em conjunto, os resultados deste estudo implicam que crianças em idade escolar são capazes de fazer julgamentos emocionais e estéticos (beleza) sobre peças musicais, ainda que desconhecidas.

A emoção é um termo recorrente no cotidiano de músicos e de pesquisas em expressividade musical, e que comumente é relacionada a aspectos subjetivos da experiência humana, vinculada à personalidade, sentimentos, afeto, temperamento, excitação, motivação e estados de espírito. Juslin (2013) advoga a ideia de que as emoções (como mecanismos evoluídos da natureza humana) são a razão pela qual a música como uma arte abstrata (e aparentemente tão distante do que representa a complexidade da vida) é tão presente no cotidiano das pessoas. A partir das emoções, a música parece ser, então, empática às emoções vivenciadas ou mesmo têm o poder de despertar emoções ou alterar estados de humor presentes.

A emoção faz parte do afeto como termo mais amplo, termo este que abrange todos os estados avaliativos experienciados: além da emoção, seriam, por exemplo, o humor, o sentimento e a excitação. O quadro a seguir trata da descrição sobre essas diferenciações entre os termos por Juslin (2013):

**Quadro 2.** Definições sobre termos relacionados ao afeto (adaptado de Juslin, 2013, p. 236)

---

Afeto	[...] termo guarda-chuva que abrange todos os estados avaliativos – ou com valência (positiva/negativa). Exemplos: emoção, humor, preferência. [...]
Emoção	[...] reação afetiva bastante breve, mas intensa, que geralmente envolve vários subcomponentes – sentimento subjetivo, excitação fisiológica, expressão, tendência à ação e regulação. As emoções ocorrem a partir de objetos específicos (causadores), têm rápido início, curta duração, ocorrência inesperada, avaliação automática e coerência entre as respostas (EKMAN, 1992). Exemplos: felicidade e tristeza.
Emoções musicais	[...] ‘emoções que foram de alguma forma induzidas pela música’ [...].
Humor	[...] estados afetivos de intensidade mais baixa que as emoções, que não têm um “objeto” claro (não há causa clara, um porquê) e que são muito mais duradouros do que as emoções, podendo durar dias (por exemplo, sombrio).
Sentimento	[...] experiência subjetiva de emoções ou humores. Um componente de uma emoção que é medido por meio de autorrelato verbal. O sentimento pode estar contido na emoção ou no humor, ou mesmo nas demais classificações. O sentimento parece ser aquele menos abrangente, mas que pode perpassar todos os estados afetivos.
Excitação	[...] ativação física do sistema nervoso autônomo. A excitação fisiológica é um dos componentes de uma resposta emocional, mas também pode ocorrer na ausência de emoção (por exemplo, devido ao exercício).
Preferência	[...] avaliações afetivas mais longas de objetos ou pessoas com baixa intensidade (por exemplo, ter apreço por uma determinada peça ou estilo musical).
Julgamento estético	[...] avaliação subjetiva de uma peça musical como arte baseada em um conjunto individual de critérios subjetivos.

---

Tendo em vista a descrição das diferentes categorias afetivas (JUSLIN & SLOBODA, 2001, 2010; JUSLIN, 2013), torna-se razoável conceber que, em se tratando de expressividade musical, o afeto em questão é a emoção<sup>9</sup>, já que esta se dá a partir de um objeto causador (estímulo musical) e por curta duração (o momento da performance).

### 2.3.1 Emoções básicas

Em 1981, Kleinginna e Kleinginna recolheram 92 definições diferentes de emoção e concluíram que o termo se trata de um “complexo grupo de interações entre fatores objetivos e subjetivos, mediados por sistemas neuronais/hormonais” (KLEINGINNA, KLEINGINNA, 1981, p. 355). Diante do imenso número de emoções possíveis, Ekman e colaboradores, em seus estudos acerca das emoções expressas pelos humanos (por exemplo, 1971, 1987, 1992, 1993), detectou que algumas emoções eram comuns a todos, indistintamente de contexto social ou cultural. Esses estudos, a partir da observação de expressões faciais e fisiológicas em pessoas de contextos longinquamente distintos, evidenciaram como algumas emoções ditas básicas são um produto da evolução da espécie operadas como meios de sobrevivência, e, portanto, comuns a todos. Dessa maneira, uma abordagem biológica acerca das emoções vem a indicar a universalidade das emoções. O termo básico é sugerido por Ekman como se referindo a famílias de emoções (EKMAN, 2011), e, de uma perspectiva psicológica, emoções básicas são muitas vezes consideradas como blocos de construção primitivos de outras emoções não básicas, e são a partir delas que todas as demais são originadas e podem ser explicadas (Figura 1). Essa sugestão, entretanto, é questionada por Ortony e Turner (1990), especialmente pelo não consenso de quais seriam as emoções básicas ou de quais os critérios para considerá-las.

---

<sup>9</sup> Um dos primeiros e mais tradicionais textos a respeito da definição de emoção é de James (1884) em que, na tentativa de responder *o que é uma emoção*, o autor propõe a tese de que as reações corporais aos estímulos são a percepção do fato ocorrido, e que o sentimento em resultado a essa percepção é a emoção.

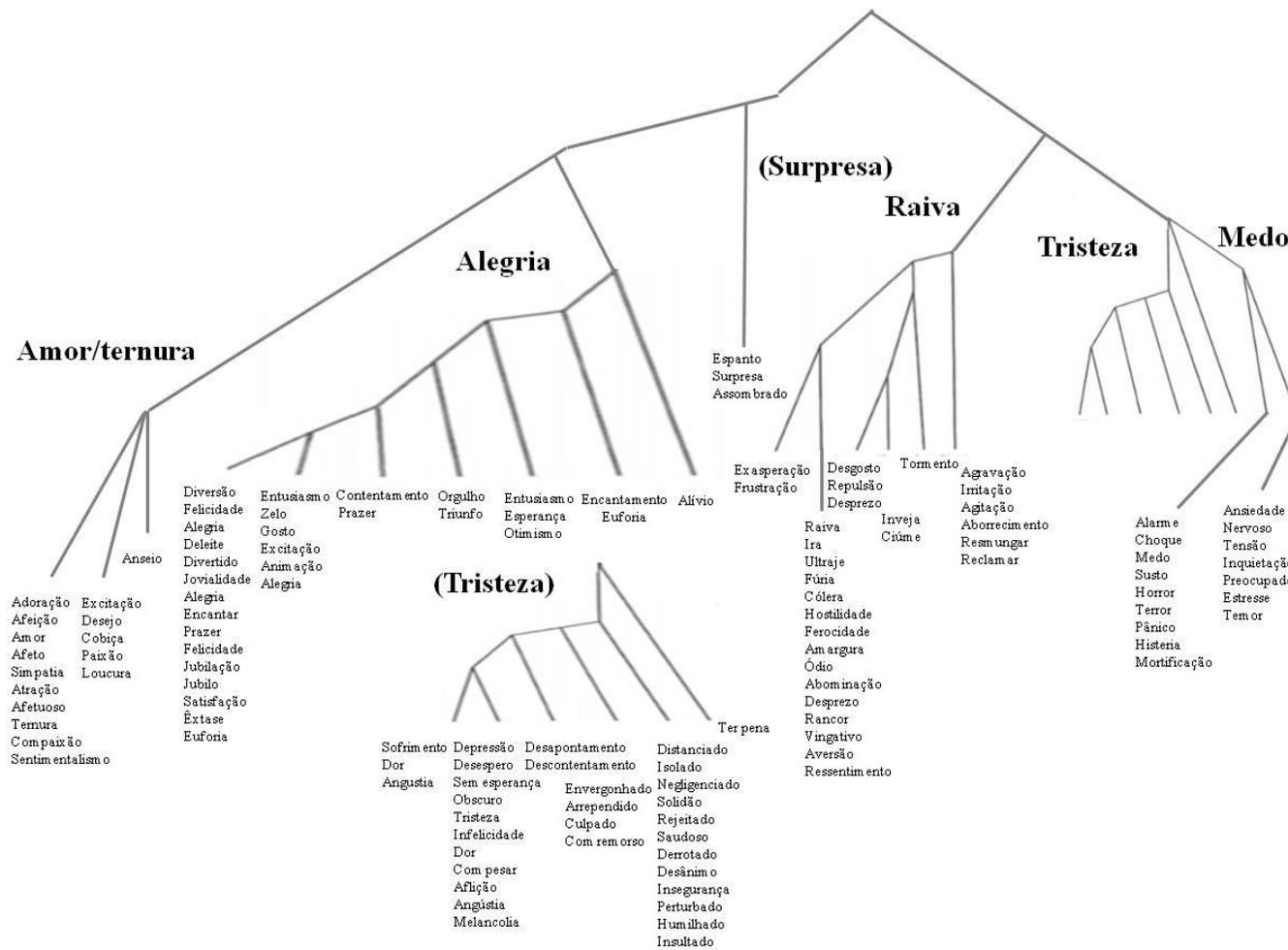


Figura 1. Modelo protótipo de palavras relacionadas às emoções [básicas]<sup>10</sup>, adaptado de Shaver *et al.*, 1987, p. 80.

<sup>10</sup> Discussões quanto à emoção amor como básica podem ser conferidas em um trabalho anterior deste autor: De Abreu (2017).

Diferentes listas de emoções básicas por diversos autores são apresentadas por Ortony e Turner neste estudo (1990), cada lista fundamentada em diferentes bases para inclusão, como: expressões faciais universais (EKMAN, FRIESEN & ELLSWORTH, 1982), relação com tendências de ação (ARNOLD, 1960), formas de prontidão para ação (FRIJDA, 1986), envolvimento corporal (JAMES, 1884), relação com instintos (McDOUGALL, 1926), estados emocionais não aprendidos (MOWRER, 1960), não requer conteúdo proposicional (OATLEY & JOHNSON-LAIRD, 1987), relação com processos biológicos adaptativos (PLUTCHIK, 1980) e densidade de disparo neural (TOMKINS, 1984).

Para o presente trabalho, alegria, tristeza, medo, raiva e ternura são as então consideradas, bem como em grande parte dos trabalhos na área da psicologia da música<sup>11</sup>. Spitzer (2020), por exemplo, em seu livro *A history of emotion in Western Music: a thousand years from chant to pop* (recente, porém o primeiro livro abordando a história da emoção em música) considerou as mencionadas emoções como as cinco básicas (ou cinco categorias de emoções), e aborda esse tema como central da tese desta série de estudos reunidos, juntamente com também [as] dez emoções complexas<sup>12</sup>.

### 2.3.2 Expressividade emocional na performance

Em música, a emoção tem sido abordada como um conceito psicológico (SWAMINATHAN & SCHELLENBERG, 2015; CESPEDES-GUEVARA & EEROLA, 2018). Sua avaliação é feita a partir de emoções despertadas e/ou induzidas pelo intérprete durante a preparação ou performance, percebidas pelo intérprete como vinculadas às intenções do compositor, e percebidas ou até sentidas pelo ouvinte no momento de apreciação. Dessa forma, autores como Juslin e Sloboda (2001, 2010) postulam que a emoção é geralmente associada a valores estéticos ou impulsos expressivos da música e, segundo Benetti (2013), a maioria dos trabalhos sobre expressividade emocional (relacionados à performance) estão embasados no discurso que apresenta a emoção como o principal elemento envolvido no processo comunicativo do fenômeno expressivo em música, conferido no *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (BACH, 1778/1985, p. 152), o tratado de interpretação ao teclado de C. P. E.

---

<sup>11</sup> Por exemplo, Juslin, 1997b; Krumhansl, 1997; Kallinen, 2005; Mohn *et al.*, 2010; Eerola e Vuoskoski, 2011a; Vuoskoski e Eerola, 2011b; Koelsch, 2015; Quinto, Thompson e Taylor, 2014; Taruffi *et al.*, 2017; Fuentes-Sánchez *et al.*, 2021a, Fuentes-Sánchez *et al.*, 2021b.

<sup>12</sup> Citadas como as dez emoções complexas em Spitzer (2020): admiração, sublimidade, nostalgia, esperança, orgulho, vergonha, ciúme, inveja, nojo e tédio.

Bach (1714-1788).

Apesar de o tema música e emoção ter sido objeto de estudo empírico desde a década de 1930, com, por exemplo, trabalhos de Hevner (1935, 1936), Bruswick (1956) e Kotliar & Morozov (1976), segundo Juslin (2001) foi somente a partir da década de 1990 que as pesquisas passaram a relacionar a expressividade emocional com aspectos específicos da performance<sup>13</sup>. Os estudos anteriores a 1990 conectam emoção em associação a mecanismos estáveis da composição musical, isto é, aspectos estruturais da mesma (melodia, harmonia, polifonia, ritmo, registro, etc.), enquanto os estudos mais recentes relacionam emoção a aspectos flexíveis da execução instrumental (andamento, dinâmica, articulação, ataque, variações agógicas, fraseado, timbres, entonação e *vibrato*, por exemplo).

Há, em certa medida, um consenso entre os estudiosos da Psicologia da Música quanto à capacidade que os músicos têm de comunicar emoções específicas aos ouvintes (e estes correspondendo a associações similares em suas expectativas), especialmente em relação às chamadas emoções básicas, a saber: alegria, tristeza, medo, raiva e ternura<sup>14</sup>. Tal consenso, entretanto, não é unânime, já que necessita-se considerar os teóricos formalistas (como já mencionados, aqueles que julgam que a comunicação musical é sobre a música em sua pureza e sobre uma estrutura/composição claramente exposta pelo *performer*) e estudos como o de Cespedes-Guevara e Eerola (2018): *Music communicates affects, not basic emotions – A constructionist account of attribution of emotional meanings to music*. Neste texto, os autores desconfiam da atribuição de emoções básicas como respostas afetivas à comunicação musical. Eles argumentam a favor de uma atribuição construcionista quanto à comunicação, onde a expressividade musical é fundamentada em duas dimensões do afeto: atividade/excitação e valência. Cespedes-Guevara e Eerola explicam que a ideia de ouvintes identificando emoções básicas se dá por processos que facilitam a percepção categórica, como o uso de estímulos estereotipados e formatos de respostas fechadas, processos psicológicos de construção de protótipos mentais e informações contextuais. Em outras palavras, conceber a comunicação expressiva através de emoções básicas pode significar reduzir a imaginação do ouvinte a termos aprendidos, a assimilar sons sinônimos a uma determinada emoção, etc. Ao invés disso, a

---

<sup>13</sup> Por exemplo, Baroni e Finarelli, 1994; Gabrielsson e Lindström, 1995; Gabrielsson e Juslin, 1996; Rapoport, 1996; Juslin, 1997a, 1997b, 2000; Juslin & Madison, 1999; Berg e Wingstedt, 2005; Bahtara *et al.*, 2011; László *et al.*, 2013; Quinto, Thompson e Taylor, 2014; Lin *et al.*, 2019; Battcock e Schutz, 2021.

<sup>14</sup> Ver, por exemplo, Scherer e Oshinsky, 1977; Juslin, 1997b, Bressin e Friberg, 2000; Juslin e Laukka, 2001, 2003; Gabrielsson e Juslin, 2003; Juslin e Västfjäll, 2008; Karlsson, 2008; Quinto, Thompson e Taylor, 2014; Drägulin, 2014; Koelsch, 2015.

comunicação emocional, segundo estes autores, deve partir de emoções reais, de associações a situações experimentadas pelo ouvinte. Na presente investigação, ambas as visões quanto à comunicação de emoção serão exploradas (conforme se poderá observar no capítulo seguinte referente à metodologia): a referência básica a partir de termos emocionais fechados para inspiração do instrumentista ao executar suas peças, e também de respostas emocionais e metafóricas livres aos produtos executados e escutados pelos próprios participantes.

Boa parte dos estudos sobre manipulação expressiva da música e emoção (por exemplo, EEROLA & VUOSKOSKI, 2011a; SPITZER, 2020) baseia-se no importante *Circumplex Model of Affect*, de Russell (1980), adaptando os quadrantes do modelo bidimensional à realidade da performance manipulada, ilustrando os direcionamentos possíveis dos parâmetros/recursos de expressão (pistas acústicas) e resultados sonoros pelos elementos componentes da música relacionados às emoções. Em quatro quadrantes, referindo-se a atividade (alta e baixa) e valência (positiva e negativa), cada emoção é apontada e acompanhada de possíveis ‘comportamentos musicais’ – em como cada parâmetro ou elemento musical é envolvido e manipulado tendo como resultado sonoro a impressão de tal emoção, em uma posição determinada de atividade e valência no quadrante).

### **2.3.3. A manipulação dos recursos de expressão para a expressividade emocional**

Estudos como os de Gabrielsson (2009) e Juslin e Timmers (2010) levantaram uma quantidade expressiva de evidências sobre como aspectos estruturais da composição e aspectos flexíveis da execução estão relacionados com a percepção de emoção dos ouvintes<sup>15 16</sup>. A partir de resultados obtidos em pesquisas, os autores puderam então passar a identificar e descrever os mecanismos utilizados pelos instrumentistas nesse processo a fim de obter tal efeito, bem como suas concepções de determinada intenção emotiva<sup>17</sup>. Jakubowski e colaboradores (2022)

---

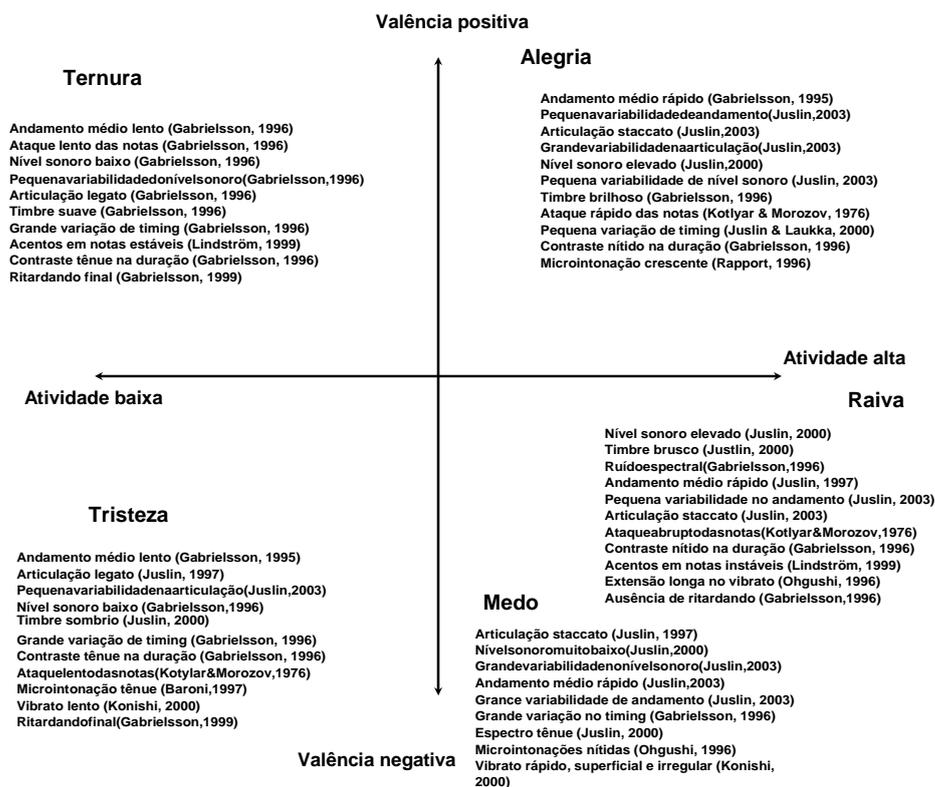
<sup>15</sup> O paradigma estabelecido como base para as investigações nesse sentido partem da teoria de Seashore, aquela ondeos “desvios do exato [...] são o meio para a criação da beleza, para a transmissão de emoções” (SEASHORE, 1937, p. 155).

<sup>16</sup> Uma série de autores tem manifestado que os desvios expressivos, como propôs Seashore na década de 1930, enfatizam o impacto emocional que uma obra musical pode oferecer. Por exemplo, Clarke, 1988; Sundberg, 1988; Gabrielsson, 1988; Palmer, 1989; Shaffer, 1992; Palmer, 1997; Juslin, 1997a, 2001; Palmer e Hutchins, 2006; Bhatara *et al.*, 2011; Scirea, 2013; Grimaud *et al.*, 2019; Bedoya *et al.*, 2021; Jakubowski *et al.*, 2022.

<sup>17</sup> Por exemplo, De Behrens e Green, 1993; Baroni e Finarelli, 1994; Gabrielsson e Lindström, 1995; Sundberg *et al.*, 1995; Rapoport, 1996; Gabrielsson e Juslin, 1996; Ohgushi e Hattori, 1996; Juslin, 1997a, 1997b; Juslin e Madison, 1999; Juslin, 2000; De Poli, 2004; Mion e De Poli, 2008; Okumura *et al.*, 2011; Liem e Hanjalic, 2011; Serrà *et al.*, 2013; Bernays e Traube, 2014; Bantula *et al.*, 2016; Giraldo *et al.*, 2019; Jakubowski *et al.*, 2022.

reafirmam que a comunicação expressiva nas artes [e na música] muitas vezes envolve desvios das normas estilísticas, o que pode aumentar a avaliação estética de uma performance. A detecção e apreciação de tais desvios expressivos podem ser amplificados pela familiaridade cultural e experiência do ouvinte.

Juslin (2001) e posteriormente atualizado por Juslin e Timmers (2010), tendo por base o modelo bidimensional de Russell (1980), na busca pela codificação da expressão pelo intérprete, sistematizaram os recursos expressivos mais comumente manipulados por instrumentistas e cantores a fim de comunicar uma dada emoção, conforme ilustrado na Figura 2.



**Figura 2.** Recursos expressivos empregados para conferir uma dada expressão. Traduzido de Juslin e Timmers, 2010 (p. 463), e reproduzido de Gerling e Santos, 2015 (p. 26).

Kragness e Trainor (2019), levando em conta o fato de que músicos experientes fazem uso de uma série de pistas expressivas para comunicar emoções específicas na performance, decidiram investigar se instrumentistas não especialistas com variados níveis de treinamento musical seriam também capazes de realizar manipulações expressivas e comunicar emoções. Solicitados a executar trechos expressando emoções básicas a partir de valência (positiva e negativa) e atividade/excitação (alta e baixa), o uso expressivo de pistas (em escolhas de andamento, dinâmica, articulação, ênfase rítmica e fraseado) por estes não músicos foi consistente com os padrões de uso de pistas por músicos profissionais descritos na literatura.

Ciente de que a comunicação emocional é possível por meio da performance musical mesmo por não músicos – já que se percebem haver padrões convencionais de manipulação frente a níveis de atividade/excitação (alta ou baixa) e valência (positiva ou negativa), ou mesmo da relação desses padrões com as próprias emoções –, este trabalho procura investigar não a comunicação de emoções através da manipulação, mas sim em que qualidades [avaliáveis] os elementos componentes da performance (acuidade de notas, precisão rítmica, equilíbrio de

pulso, fluxo e *timing*, equilíbrio de volume de som, timbre, ressonância e fraseado) se portam em meio às diferentes [possíveis] manipulações. Nesse sentido, são poucos os trabalhos voltados a avaliar a qualidade desses elementos a partir de performances tão distintas de uma mesma peça musical (manipulações a partir de contrastes dos parâmetros), bem como a genuinidade da integralidade da peça.

Embora a manipulação dos parâmetros de execução (por exemplo, andamento, dinâmica e articulação) se sobressaia nas questões que envolvem escolhas expressivas e indução de emoções, um aspecto fundamental quanto à comunicação emocional que vem sendo abordado na literatura é o papel da estrutura musical e as regras generativas. Lisboa (2008) acredita que, independentemente da manipulação dos parâmetros expressivos da música, a estrutura em si mesma tem um papel significativo na comunicação de emoções; é o que demonstra, por exemplo, uma pesquisa feita por Quinto, Thompson & Taylor (2013), que teve por método a realização inexpressiva/mecânica de diferentes melodias que deveriam, por si só, induzir diferentes emoções, em contraposição a uma segunda performance expressiva dos temas; e ainda uma revisão feita por Gabrielsson & Lindström (2010) sobre a relação entre estrutura e emoção em que estes autores concluem que cada fator estrutural (modo, melodia, registro, intervalo, tonalidade, ritmo, etc.) pode influenciar diretamente (e combinatoriamente) as expressões emocionais. Isto significa que a expressão emocional em música é raramente determinada por um único fator, mas da conexão de vários. Ainda outros trabalhos foram conduzidos com a finalidade de descrever os parâmetros/recursos de expressão via pistas acústicas que os músicos utilizam, desde os primeiros momentos da construção da performance, em sua comunicação de emoções específicas aos ouvintes<sup>18</sup>.

Um dos pioneiros da pesquisa em expressividade musical é Seashore, cuja principal teoria persiste até os dias de hoje, de onde se derivou diferentes abordagens quanto ao fenômeno da expressividade em música, apesar de se haver também uma certa porção de críticas e desconstruções desse pensamento. Trata-se da ideia de a expressividade como sendo a presença sistemática de desvios sobre a notação musical, executados pelo intérprete, isto é, que ela ocorre por meio de “desvios artísticos do fixo e regular: do som inflexível, da intensidade uniforme, do ritmo fixo, da tonalidade e harmonia perfeita” (SEASHORE *apud* GABRIELSSON, 2003, p. 230). A partir da década de 1930, o grupo de pesquisadores liderados por Seashore na

---

<sup>18</sup> Gabrielsson e Juslin, 1996; Juslin, 1997a, 2000; Juslin e Madison, 1999; Juslin e Sloboda, 2001; Gerling e Santos, 2007, 2009, 2010; Gerling, Santos e Domenici, 2008a, 2008b; Benetti, 2013; Monteiro, 2015; Monteiro, Fialkow e Santos, 2015; Monteiro e Santos, 2016; Rodrigues, 2015; Rodrigues e Santos, 2018; De Abreu, 2017; De Abreu e Santos, 2018a, 2018b, 2018c, 2020.

Universidade de Iowa (SEASHORE, 1932, 1936a, 1936b, 1937, 1938; HENDERSON *et al.*, 1936; SKINNER & SEASHORE, 1936) investigaram aspectos relacionados ao tempo, articulação, pedal, ataque, fraseado e sincronia em performances de canto, violino e piano. Em seus resultados, perceberam que as nuances expressivas das execuções se davam a partir de certos afastamentos do texto escrito ou pulso metronômico, a partir de pontos de liberdade do intérprete em não seguir com total rigidez, por exemplo, duração e espaçamento de notas/pausas.

Dentre críticos e também aqueles que compartilham dos pressupostos dessa abordagem, encontram-se diversos autores que confirmam em revisões a proposta de Seashore como um dos primeiros conceitos relacionados à expressividade<sup>19</sup>. Em respeito à teoria sobre desvios expressivos de Seashore, há aqueles que advogam a pertinência dessa visão sobre a expressividade a partir da manipulação dos parâmetros de execução a partir do que possa ser considerado “neutro” do texto musical. Palmer (1997) defende que os parâmetros de execução formam a microestrutura de uma performance e possibilitam a diferenciação entre dois ou mais instrumentistas em casos de interpretações de uma mesma peça. A autora acrescenta ainda que os intérpretes nunca tocam uma obra com precisão em se tratando de valores como tempo e dinâmica, mesmo quando são inquiridos a reproduzir uma performance “mecânica”. Widmer e Goebel (2004, p. 203) confirmam que a expressividade musical se constitui do ato deliberado do executante de formatar os parâmetros microestruturais. O conceito frequentemente aceito pela comunidade acadêmica hoje e que reflete a abordagem de pesquisadores sobre a expressividade musical, portanto, é que a expressividade ocorre por meio de variações sistemáticas em parâmetros acústicos que diferenciam uma performance de outra e de forma a transmitir emoções<sup>20</sup>. A partir desse prisma, grande parte das pesquisas cognitivas em performance musical (especialmente aquelas especializadas em análises computacionais desde a década de 1980) tem considerado a expressividade em função das variações executadas pelos intérpretes sobre o texto musical em seus parâmetros “neutros” (valores e alturas de notas, registro, por exemplo), principalmente após a observação de discrepâncias encontradas sobre os dados obtidos em performances em relação ao texto musical<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Por exemplo, Palmer, 1989; Clarke, 1995; Sloboda, 1996; Gabrielsson, 1999; Woody, 2002; Gabrielsson, 2003; Zanon e De Poli, 2003; Canazza *et al.*, 2004; De Poli, 2004; Karlsson, 2008.

<sup>20</sup> Ver, por exemplo, Davies, 1994; Palmer, 1997; Gabrielsson, 1999, 2003; Bhatara *et al.*, 2011; Patel *et al.*, 2011; Bishop *et al.*, 2013; Cespedes-Guevara Eerola, 2018; Grimaud e Eerola, 2021.

<sup>21</sup> Ver, por exemplo, Sundberg e Verrillo, 1980; Todd, 1985; Repp, 1990; Sundberg *et al.*, 1991; Todd, 1992; Drake e Palmer, 1993; Todd, 1995; Clynes, 1995; De Poli *et al.*, 1998; De Poli, 2004; Hazan e Ramirez, 2006; Okumura *et al.*, 2011; Canazza *et al.*, 2013; Swoboda, 2013; Marchini *et al.*, 2014; Grimaud e Eerola, 2021.

Por outro lado, há também teóricos críticos quanto à linha de pensamento de Seashore, bem como a pesquisadores contemporâneos que adotaram tal posicionamento. Honing (1992, p. 261), por exemplo, aponta que, do ponto de vista perceptivo, um ouvinte pode perceber e apreciar a expressão em uma performance mesmo sem o acesso ao texto da partitura. Sem tal base para comparação e relação por esse ouvinte, portanto, a ideia de desvios expressivos [do fixo e regular, do texto rígido] se torna nula. Ainda, autores como Gabrielsson (2003, p. 230) e Karlsson (2008, p. 13) argumentam que a ideia dos desvios expressivos é conceitualmente contraditória por tratar a expressividade como ausente do texto musical, em sentido das chamadas “distorções” realizadas pelo intérprete, e ainda anula possíveis relações que possam haver entre a expressividade, o compositor e a concepção da obra. Em síntese, pode-se dizer que um dos objetivos de investigações de expressão na performance musical é entender o que, exatamente, o performer “adiciona” a uma peça musical escrita.

#### **2.4 Abordagens sobre o ensino e aprendizagem de expressividade em música a crianças e jovens instrumentistas**

O ensino e a aprendizagem da performance musical expressiva envolvem processos interativos multifacetados que, segundo Meissner (2021, p. 16), abrangem: estratégias instrucionais e objetivos de ensino, estilo da peça trabalhada e nível de dificuldade técnica, motivação e confiança de ambos alunos e professor, bem como suas preferências musicais e experiências cotidianas, instrumento tocado, prática e experiência de performance/palco, rotinas de prévias para a performance/palco (BROOMHEAD *et al.*, 2012, 2018; HAWKES, 2018); além de personalidade e estilo de interação de professores e alunos (CREECH, 2012). A questão do desenvolvimento da expressividade levanta questões cruciais sobre o que representa uma performance ideal. Este problema compreende vários aspectos artísticos, incluindo originalidade, beleza, emoção, equilíbrio e expressão pessoal (DRĂGULIN, 2014).

De acordo com Brenner & Strand (2013), a expressividade em termos de pedagogia instrumental pode ser definida como a flexibilidade física entre corpo e instrumento em relação à estrutura musical, às emoções e sensações, além da conscientização da intencionalidade comunicativa por parte do aprendiz. Essas autoras realizaram um estudo no contexto norte americano investigando as crenças e práticas de cinco professores especializados (violino, violoncelo, piano, violão, voz e teatro musical) em ensinar crianças a atuar performaticamente. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas e observações de aulas com crianças, e materiais de arquivo sobre a prática de estúdio de cada professor. Os resultados apontaram que

os professores investigados acreditavam e ensinavam a expressividade como parte da instrução fundamental, pois não ensinavam técnica primeiramente e somente mais tarde a expressividade, mas, sim, desenvolviam a expressividade em cada peça ou exercício que ensinavam. Os professores investigados discutiram e apontaram que as performances expressivas foram consideradas em termos de repertório, intérprete e de como os próprios estudantes como ouvintes demonstravam atenção nos processos de ensino.

Zorzal (2020), em um estudo recente, verificou que os níveis de desempenho dos alunos em sala de aula e a tradição expressiva do repertório tocado podem ser decisivos na forma como os professores auxiliam o estudante em seu discurso expressivo-emocional. Como estratégia de ensino para a expressividade musical, o foco, segundo o autor, pode ser direcionado tanto para as emoções sentidas pelo aluno (o que ele chama de *locus* interno) como para emoções expressas pela própria música (por estrutura e caráter) ou outra fonte externa ao aluno (ou seja, *locus* externo).

Segundo Sloboda (1996), instrumentistas em aprendizagem armazenam gestos musicais expressivos em modelos abstratos em forma de analogias ou metáforas extramusicais que os auxiliam na criação de mudanças expressivas na música. Os professores ajudam os alunos a adquirir um repertório de modelos advindas de diversas fontes “sendo as mais plausíveis as de movimentos corporais e físicos, gestos, fala e entonação vocal e expressões de emoções” (SLOBODA, 1996, p. 119).

Meissner (2021) argumenta sobre a importância de se desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem de expressividade desde os primeiros anos de estudo. No entanto, apesar da importância atribuída à expressão, há indicações na literatura sobre a pouca atenção dos professores de instrumento para a expressão e comunicação em aulas quando as crianças iniciam a aprendizagem formal em música<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Rostvall e West, 2001, 2003, 2005; West e Rostvall, 2003; Karlsson e Juslin, 2008; McPherson *et al.*, 2012; Meissner e Timmers, 2018, 2020.

Em um estudo longitudinal no qual 157 jovens músicos foram acompanhados desde os 7 aos 20 anos de idade, McPherson *et al.* (2012) relataram não encontrar evidências de ensino voltado para a comunicação ou expressão musical:

É difícil encontrar quaisquer dados em nosso estudo que sugiram que os alunos estavam aprendendo explicitamente sobre o potencial comunicativo e expressivo de tocar essas notas durante os primeiros anos de aprendizagem (McPHERSON *et al.*, 2012, p. 219)<sup>23</sup>.

Os autores observaram que a maioria dos alunos de sua amostra se concentrava em um lado mais técnico da execução, sem maiores preocupações com aspectos expressivos, sonoridade e compromisso com o caráter das peças de seu repertório.

Karlsson e Juslin (2008) investigaram o ensino de música focando em expressão e emoção. Um total de 12 alunos, com idade entre os 15 e os 35 anos, e de 5 diferentes professores, tiveram suas aulas filmadas e questionários aplicados. Os resultados indicaram que as aulas são comumente construídas a partir de dois pontos principais: técnica e partitura; e o *feedback* básico recebido de sua performance não apontavam objetivos específicos para a prática, nem regras seguidas pelos professores. Segundo os autores, a expressividade só era abordada em termos vagos, e quando requisitada ao aluno sobre “tocar mais expressivo”, não lhes eram conferidas instruções sobre como realizar a tarefa<sup>24</sup>.

Algumas pesquisas têm apontado que um modelo considerado tradicional de ensino de música no que se refere à expressividade utiliza mecanismos baseados principalmente em três pontos: (i) ensino verbal por imagens, metáforas e emoções, (ii) ensino verbal explicando propriedades físicas do som, e (iii) modelos auditivos (WOODY, 2002, 2006; ver também: JUSLIN & PERSSON, 2002). Em razão da dificuldade compartilhada por músicos em descrever verbalmente suas intenções expressivas, Woody (2002), por exemplo, argumenta em favor do uso de imagens, metáforas e analogias como um mecanismo eficiente ao se trabalhar a expressividade, e o autor ainda declara ser este um meio mais produtivo de se trabalhar a expressividade se comparando ao ensino verbal das propriedades físicas do som. Já Rosenthal (1984) apoia, a partir de resultados em seu estudo, que a modelagem auditiva é mais eficaz no

---

<sup>23</sup> Tradução nossa.

<sup>24</sup> Karlsson (2008) desenvolveu e testou um programa computacional (*Fell-ME*, conferido na tese *A novel approach to teaching emotional expression in music performance*) capaz de analisar dados de uma performance e fornecer um *feedback* para o aprimoramento expressivo do *performer* baseado na comunicação de emoções. Este modelo surge como resultado, por exemplo, de uma pesquisa realizada por Karlsson e Juslin, 2008.

ensino do que a instrução verbal (especialmente a instrução verbal concreta por propriedades físicas do som). Em conformidade com as ideias aqui apresentadas, o presente trabalho (que no capítulo de metodologia apresentará de forma detalhada os procedimentos utilizados para esta pesquisa) abordará a expressividade a partir de (i) descrições metafóricas e de imagens mentais e/ou auditivas sobre a obra musical em questão, (ii) associação das emoções básicas com valores de parâmetros acústicos presentes na obra e (iii) *feedback* auditivo imediato das próprias interpretações dos participantes.

Meissner (2021), fundamentado em pesquisas de desenvolvimento musical<sup>25</sup>, compartilha a ideia de que crianças, quando iniciadas em um estudo formal de música instrumental, já carregam um repertório de “gestos expressivos” (SLOBODA & DAVIDSON, 1996; TREHUB, 2003; SLOBODA, 2005; JUSLIN, TIMMERS, 2010), o que fortemente irá constituir uma base para a performance musical expressiva desses jovens estudantes. Em seu referencial teórico, Meissner (2021) aborda também a questão de por que as crianças tendem a se concentrar na técnica e na leitura de notas durante a prática, em lugar de na expressão e na comunicação<sup>26</sup>, e por que parece haver um foco nesses elementos de execução instrumental também no momento da aula com o professor<sup>27</sup>. Em um questionário de uma pesquisa prévia deste autor (MEISSNER, 2018), os resultados conduzem à compreensão de que esse foco na técnica e na notação musical tanto na prática instrumental como nas aulas é gerado pelas dificuldades experimentadas pelas crianças nessa fase inicial de aprendizagem. Corrobora-se com este autor que a aprendizagem instrumental é compreensivelmente um processo exigente, uma vez que várias habilidades precisam ser aprendidas e trabalhadas simultaneamente (ver, por exemplo, DOWLING, 1973; CHAFFIN *et al.*, 2003; HALLAM, 2006) enquanto atingir a fluência no tocar o instrumento é um processo de longo prazo que requer muitas horas de prática deliberada (por exemplo, SOSNIAK, 1990; ERICSSON *et al.*, 1993; SLOBODA, 1996; McPHERSON *et al.*, 2012). Meissner aponta que tal situação poderia facilmente se tornar um círculo vicioso – de alunos concentrados em notas e técnica, e, por consequência, os professores percebendo seus alunos

---

<sup>25</sup> Ver por exemplo temáticas relacionadas com: (a) aspectos biológicos da musicalidade/expressividade (HONING, 2012, 2018; TAN *et al.*, 2014; HÁDEN *et al.*, 2015; McPHERSON & HALLAM, 2016), (b) influência da expressividade aprendida pela comunicação verbal-sônica entre cuidador(a) e bebê (TREHUB & NAKATA, 2001; TREVARTHEN, 2002; TREHUB, 2003); vocalizações expressivas e exploração de sons musicais (MOORHEAD & POND, 1942; MOOG, 1976; TREHUB & NAKATA, 2001; TAFURI, 2008; ADDESSI, 2009; DELALANDE & CORNARA, 2010).

<sup>26</sup> Ver: Lisboa, 2000, 2008; Pitts e Davidson, 2000; Pitts *et al.*, 2000; McPherson e Renwick, 2001; Austin e Berg, 2006; McPherson e Renwick, 2010; Pike, 2017.

<sup>27</sup> Ver: Tait, 1992; Persson, 1993, 1996a, 1996b; Rostvall e West, 2001, 2003, 2005; West e Rostvall, 2003; Lindström *et al.*, 2003; Karlsson, 2008; Karlsson e Juslin, 2008.

como executantes “duros” que precisam melhorar a precisão e a fluência técnica primeiro –, e essa então falta de reflexão sobre comunicação musical inevitavelmente proporcionará uma experiência e aprendizagem sobre expressividade um tanto limitada na performance de jovens músicos (Meissner, 2018).

O que o autor considera como reflexão sobre comunicação pode ser, em prática, trabalhado em um formato dialógico entre professor e aluno:

[...] as perguntas abertas podem aumentar a consciência e estimular o pensamento sobre a interpretação do caráter e da estrutura musicais. As perguntas podem ajudar as crianças a fazer uma conexão entre a música que estão tocando e as emoções, movimentos ou histórias que podem perceber na música. Ao fazer perguntas abertas sobre o caráter musical e o uso de recursos de expressão, os professores podem desviar a atenção dos jovens músicos de um foco no “tecnicismo” para uma maior consciência da “musicalidade” de suas peças [...] o que pode aumentar a expressividade. Além disso, a modelagem pelo professor ou por uma gravação pode fornecer uma “imagem auditiva” da música que pode ser útil para o desenvolvimento de vários aspectos da performance musical, incluindo precisão, fluência técnica, fraseado e expressividade de forma geral. (MEISSNER, 2021, p. 12)<sup>28</sup>

Essa concepção de possíveis perguntas e diálogo entre professor-aluno pode fomentar ferramentas instrucionais úteis e reflexivas para uma abordagem construtivista de ensino e aprendizagem. Na teoria construtivista, o papel do professor se torna facilitar a aprendizagem, elaborando atividades de aprendizagem nas quais os alunos podem construir sua compreensão, combinando e organizando seu conhecimento e experiência prévios (por exemplo, BROOMHEAD, 2005; KAUCHAK & EGGEN, 2012; VON GLASERSFELD, 2012).

Ainda, algumas estratégias sugeridas por Meissner (2021) para o ensino/desenvolvimento da expressividade em crianças ilustra como uma variedade de métodos pode complementar uma abordagem de ensino dialógica. A modelagem pode ser usada para apoiar esta instrução e fornecer uma imagem auditiva; também uma emoção imaginada, movimentos e gestos, e ouvir a própria performance, por exemplo, podem ser meios usados para ilustrar e explorar tanto o caráter como a estrutura musical. Todas estas combinadas a perguntas abertas e discussões, como estímulo à reflexão, ao aumento da consciência e para a conexão de ideias musicais à experiência incorporada do aluno. Pode-se ainda acrescentar: o *feedback* informativo, oportunidades de repetição e correção de erros (DRĂGULIN, 2014); a experiência de performance como significativa no (e para o) processo de aprendizagem<sup>29</sup> e certamente aspectos incluindo o

---

<sup>28</sup> Tradução nossa.

<sup>29</sup> Broomhead *et al.*, 2012, 2018; Kenny e Ackermann, 2016; Papageorgi e Kopiez, 2018; Yandell, 2018; Meissner

instrumento tocado, nível de dificuldade e estilo da peça; fatores pessoais como motivação e confiança do aluno e professor; preferências musicais e experiências auditivas; potenciais dificuldades de aprendizagem; além da criatividade, personalidade e estilo de interação de professor-aluno<sup>30</sup>.

É pertinente, por fim, comentar que algumas abordagens pedagógicas quanto ao tema do ensino da expressividade musical trabalham em torno da desmistificação sobre tal fenômeno ser exclusivo de pessoas dotadas de talentos musicais, do tratamento da expressividade como algo inatingível e impossível de ser ensinado ou aprendido (WOODY, 1999; JUSLIN, 2000; KARLSSON, 2008). O trabalho de pesquisadores como os citados tem a finalidade de contribuir para a pedagogia instrumental a partir de pesquisas empíricas e modelos de ensino, tendo em vista que o conhecimento sobre competências expressivas que músicos e professores de música têm é em grande parte tácito, ou seja, essa população muito conhece sobre expressividade, porém consideram difícil de expressar essa sabedoria verbalmente de forma que se torne acessível ao aluno (SLOBODA, 1996; JUSLIN & PERSSON, 2002).

Em suma, este capítulo apresentou uma revisão que discutiu aspectos multifacetados sobre a expressividade (em como a realização da expressividade é dependente de uma série de fatores); a expressividade a partir da manipulação de parâmetros físicos do som; a expressividade a partir da relação com imagens, metáforas e emoções, e como tais elementos extramusicais podem interferir na performance musical expressiva; e finalmente, o ensino e a aprendizagem de expressividade instrumental em crianças e jovens estudantes. Os trabalhos aqui trazidos tiveram importância fundamental uma melhor compreensão da expressividade em música sob a ótica do fenômeno investigado.

---

e Timmers, 2020.

<sup>30</sup> Ockelford, 2000; Overy *et al.*, 2003; Creech, 2012; Meissner, 2018.

## **MÉTODO**

### 3. MÉTODO

O delineamento deste estudo foi construído a partir de abordagens multiestratégicas, envolvendo procedimentos complementares com o intuito de estudar o fenômeno de manipulação da expressividade e aquele de avaliação de produtos atingidos. Segundo Williamon *et al.* (2021), abordagens multiestratégicas são necessárias quando a investigação lida com questões de pesquisa que não podem ser satisfatoriamente respondidas em um simples ângulo usando abordagens qualitativas ou quantitativas. Assim, abordagens e procedimentos complementares podem ser construídos e planejados de maneira sequencial ou realizadas de maneira concorrente. No presente estudo foi utilizada a abordagem sequencial através de procedimentos metodológicos construídos e empregados em duas etapas, a saber: (i) estratégias para estimular e testar a manipulação de recursos de expressão e de emoções básicas em peças do repertório de piano por crianças e (ii) estratégias e testagem de recursos de avaliação por pianistas pós-graduandos. O método aqui utilizado foi o quasi-experimental. De acordo com Coolican (2014), os delineamentos quasi-experimentais distinguem-se dos experimentos por não apresentarem randomização de atividades nem controle pleno das variáveis, além de ausência de um grupo controle.

#### 3.1 Etapa I – Estratégias para estimular e testar a manipulação de recursos de expressão e de emoções básicas

Essa etapa de construção de estratégias para a estimular a manipulação de recursos de expressão e de emoções básicas visou estimular a sensibilização/consciência sobre aspectos expressivos em performance instrumental ao piano. Para isto, dois caminhos foram idealizados com vistas a fomentar estudantes à reflexão e à realização de possibilidades expressivas do material musical ao esboçar performaticamente peças de seu repertório instrumental a partir da:

(i) **Manipulação arbitrária/imposta com o foco em um dado parâmetro:** (a) andamento (rápido e lento), (b) dinâmica (forte e suave) e (c) articulação (*legato* e *staccato*); e (ii) **Manipulação livre/autônoma com foco na imaginação de uma dada emoção básica** (alegria, tristeza, medo, raiva e ternura). Ainda, ambos caminhos podem estimular as relações extramusicais à peça, possibilitando o aporte de explicações verbais e alegóricas por meio de imagens, metáforas e histórias criadas pela/o própria/o participante para elucidar ou detalhar seu imaginário expressivo. Na primeira estratégia de manipulação (aquelas impostas/arbitrárias com foco em um dado parâmetro), as alegorias são requisitadas após as performances, enquanto na segunda estratégia (manipulações livres/autônomas sobre emoções básicas) as metáforas (nesse

caso as 5 emoções básicas) são dadas de antemão (e como guia) em relação à performance.

Os parâmetros de execução para a manipulação escolhidos de antemão (**andamento, dinâmica e articulação**) foram impostos para sintetizar os meios de realização da execução pianística (ou seja, os parâmetros de modo geral) e precisariam durante a testagem ser manipulados intencionalmente pelos participantes desta investigação. Esta hipótese de síntese seria ponderada em termos de eficácia no contexto dos casos investigados. A razão pela escolha destes três recursos<sup>31</sup> (andamento, dinâmica e articulação<sup>32</sup>) se deu, em primeiro lugar, pela abrangência dos termos, onde, em uma hipótese de hierarquização dos parâmetros expressivos da execução pianística, estes poderiam ser considerados [parâmetros] básicos e opostos entre si, e compreendendo os demais, possivelmente derivados dos parâmetros selecionados; e em segundo lugar por possibilitar uma testagem metodológica mais econômica, visto que seria inviável uma proposta de se trabalhar a totalidade de elementos expressivos da música, um a um, e em seus respectivos contrastes de maior e menor grau.

Quanto à escolha de emoções, optou-se por aquelas consideradas na literatura como básicas (vide por exemplo Shaver *et al.* 1987; Juslin e Timmers, 2010), aqui consideradas como **alegria, tristeza, raiva, medo e ternura**. Essas proposições de manipulações por meio de parâmetros e de emoções básicas tiveram como ponto principal a relação entre modos de expressão e o mundo externo à música, e entre outras coisas, buscam ser relevantes à pedagogia do piano, em sentido de ampliar os horizontes de estudantes sobre o conteúdo musical e seus recursos de expressão por incentivo da criatividade e imaginação.

Nesta etapa de construção, começou a se ponderar sobre a população alvo para este quase-experimento. Inicialmente cogitou-se que poderia ser baseada em qualquer nível de expertise, uma vez que mesmo iniciantes poderiam ser estimulados a buscar meios de execução em termos expressivos. Mesmo assim, preliminarmente, conjecturou-se que estudantes em nível de proficiência (como pós-graduandos, por exemplo) trariam uma gama de respostas musicais (com reflexões e decisões) mais enriquecedoras para a investigação. Assim, foram realizados dois estudos pilotos: um estudante de Mestrado e um de Doutorado em Práticas Interpretativas (Piano) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Pilotos 1 e 2, respectivamente). Com essa população, contudo, pareceu haver certa falta de envolvimento e

---

<sup>31</sup> Na presente investigação está sendo considerada a utilização de ambos os termos “parâmetros” e “recursos de expressão” para se referir aos meios de realização como andamento, dinâmica e articulação.

<sup>32</sup> Na literatura psicológica, por exemplo, estudos empíricos têm demonstrado de forma rigorosa como o *legato* tem sido usado para fins expressivos (vide por exemplo, Palmer, 1989; Sloboda, 1985a).

engajamento frente às tarefas solicitadas. O caminho direcionado pelos recursos de expressão parecia já construído, com decisões musicais já estabelecidas, sem grandes espaços ou licenças para se praticar/estudar ou mesmo buscar realizar uma peça de seu repertório com alguma restrição ou intenção expressiva alternativa. A motivação dessa população foi vista como muito pouco favorável. Então, por esta razão, pensou-se em realizar estudos-pilotos com estudantes de graduação, que seria esta talvez uma população onde as decisões expressivas poderiam estar menos convictas, assumindo que esta população poderia ser aquela em fase de constantes descobertas musicais e expressivas de seu repertório e de sua própria identidade musical. Assim, dois outros estudantes de piano desta mesma instituição realizaram estudos-pilotos (Pilotos 3 e 4). Com esses pilotos, houve a constatação de que estudantes de graduação seriam uma população viável e bastante adequada para a investigação. A ideia de um repertório barroco (com obras de Bach, especialmente) deveria ser o material focado, por geralmente haver aqui ausência de indicações expressivas como andamento, dinâmica e articulação, e, portanto, uma possível maior liberdade para realização deste tipo de manipulação. Os dados desse piloto, entretanto, apontaram que estudantes de graduação ainda se encontravam com muitas dúvidas dos limites expressivos pertinentes para as realizações destas manipulações, com o sentimento de infração de textos canônicos.

Assim, ponderou-se que uma população de crianças, com repertório de compilação de peças simples para a aprendizagem de piano, seria mais apropriada para esse estudo. O novo direcionamento levou a outras reflexões, questionamentos e hipóteses que possivelmente poderiam ampliar a temática e os caminhos de expressividade neste trabalho postulado. Crianças, hipoteticamente, poderiam estar mais abertas a formular meios de expressão sem os limites pré-estabelecidos por convenções aprendidas (como fora observado estudantes graduandos e pós-graduandos). Por outro lado, cogitou-se sobre limitações na amostra com crianças, quando comparadas a pianistas mais avançados no que diz respeito à técnica (quanto à habilidade de realizar o que se pretende), conhecimento de diferentes estilos (em possíveis recortes de outras obras e a implementação improvisada destes nas manipulações), por exemplo. Assim, uma adaptação no roteiro de entrevista<sup>33</sup> foi realizada para melhor comunicação com esta população.

Assim, estabeleceu-se como critérios para a participação da pesquisa: (i) ter entre 6 e 11 anos de idade (ii) estar estudando regularmente o piano por, no mínimo, seis meses; (iii) disponibilizar duas peças de seu repertório com referência notacionale (iv) demonstrar interesse

---

<sup>33</sup> O roteiro de entrevistas está contido nos apêndices deste trabalho (Apêndice 2).

pela temática e a disponibilidade – conferidos na resposta à carta-convite – tanto por parte dos estudantes como de seus respectivos pais ou responsáveis. A carta convite enviada está contida nos Apêndices deste trabalho (Apêndice 2). As peças a serem manipuladas poderiam ser escolhidas pela/o própria/o participante, sendo-lhe sugeridas aquelas em que o estudante se sentisse mais confortável em tocar, que já tenha passado por prática formal e, principalmente, em termos performáticos, estivessem fluentes e dominadas em termos técnico-instrumentais. Tais peças poderiam fazer parte do repertório tradicional, popular, bem como de métodos de aprendizagem do piano.

Cinco estudantes de piano na região Metropolitana de Porto Alegre aceitaram fazer parte do primeiro eixo desta investigação, sendo três casos considerados e discutidos nesta investigação. Esses participantes foram contactados após divulgação entre colegas/pós-graduandos professores de piano. Um contato inicial por mensagem eletrônica serviu para se conhecer cada participante e escolher as peças a serem trabalhadas e se estabelecer o cronograma e local de coletas. A fim de garantir o anonimato dos participantes, e também para uma melhor visualização na leitura dos dados, neste trabalho serão denominados os participantes por nomes fictícios: Samt (P1), Ozne (P4) e Eloc (P5). Dessa forma, o Quadro 3 apresenta o perfil da amostra dos casos analisados em profundidade.

**Quadro 3.** Perfil da amostra

<b>P1 – Samt</b>	7 anos – Masculino	9 meses de estudo
<b>P4 – Ozne</b>	10 anos – Masculino	2 anos e 9 meses de estudo
<b>P5 – Eloc</b>	11 anos – Feminino	6 meses de estudo

Quanto aos procedimentos éticos, a participação na pesquisa implicou firmamento de consentimento informado por parte todos os participantes, bem como seus pais e/ou responsáveis, que foram esclarecidos sobre os objetivos, os procedimentos e as etapas da pesquisa. Da mesma forma, os participantes estiveram livres para decidir sobre a autorização ou não de divulgação total ou parcial de todos os dados coletados (vídeos e entrevistas, por exemplo).

### 3.1.2 As técnicas e os procedimentos de coleta da Etapa I

Como técnicas de pesquisa elegeu-se a entrevista semiestruturada seguida da gravação de registros manipulados durante as situações de coleta. Nesta entrevista foi empregado um roteiro com a função de nortear o diálogo entre o pesquisador e participante com algumas perguntas e propostas iniciais para reflexão e discussão. A segunda parte deste roteiro trouxe exercícios visando a exploração do material musical, ou seja, da manipulação da expressão da peça escolhida. Este roteiro está contido no Apêndice 2 deste trabalho.

Cada participante, nesta Etapa I, realizou duas sessões de coleta, cada qual contendo entrevista e performance/prática de manipulações expressivas. No primeiro encontro, a/o participante foi estimulada/o tocar uma das peças trazidas por manipulação arbitrária de parâmetros. Ela/e foi orientada/o a tocar a peça focada/o em um dado parâmetro. A partir da escuta do produto resultante, ela/e foi levada/o a entender como suas escolhas interpretativas são capazes de sugerir uma determinada imagem, metáfora ou emoção, por exemplo. Em seguida, alguns exercícios foram propostos a fim de que a/o estudante pudesse manipular, em diferentes contrastes, alguns recursos de expressão, e percebendo, assim, como novas imagens, metáforas e emoções podem emergir de sua nova interpretação. Ou seja, uma manipulação arbitrária/imposta [pelo pesquisador] dos parâmetros **andamento, dinâmica e articulação**.

No segundo encontro, a/o estudante foi induzida/o a reconstruir uma performance (de sua

segunda peça escolhida) a partir das emoções sugeridas, ou seja, sendo levada/o a experimentar diferentes formas de tocar. Tal estratégia visou a expressão em termos de sensação/percepção/cognição de cada uma das cinco emoções básicas, a saber: **alegria, tristeza, medo, raiva e ternura**. Ou seja, uma manipulação livre/autônoma [da/o participante] a partir das cinco emoções básicas. Prelimeiramente, nesta situação de coleta a/o participante foi estimulada/o a se lembrar de situações cotidianas vivenciadas com as cinco emoções básicas determinadas no delineamento, e lhe era questionada/o qual dentre elas mais se aproximava de sua performance inicial/genuína. E, a partir desse exercício, era estimulada/o a provocar mudanças/manipulações com o foco em uma emoção contrastante.

Cada encontro para **manipulação dos recursos de expressão e manipulação de emoções básicas** seguiu as seguintes atividades: (i) performance inicial da obra; (ii) entrevista e questionamentos sobre eventuais ideias/imagens sobre a peça na visão do participante; (iii) sessão de prática exploratória (em cada parâmetro/emoção determinados). O *feedback* auditivo disponibilizado pelo piano Yamaha *Disklavier* pode ser desde aqui utilizado para que os participantes pudessem atuar também como ouvintes de sua própria realização.

Preliminarmente, foi pretendido que os dois encontros não seguissem uma mesma ordem para todos os participantes (ou seja, os encontros voltados às tarefas de manipulação sobre os parâmetros e também sobre as emoções), visando não viciar os possíveis resultados. Entretanto, após os estudos com os pilotos, foi percebido que a manipulação livre/autônoma a partir das emoções básicas possivelmente seria de difícil compreensão de participantes mais jovens (de 6 a 11 anos), sem que antes tivessem recebido uma melhor orientação sobre a manipulação de parâmetros dos recursos de expressão. Assim, foi trabalhada primeiramente a manipulação arbitrária dos recursos de expressão, na qual os participantes tomariam uma melhor consciência sobre a possibilidade de diferentes formas de se tocar, bem de como realizá-las. Em seguida, uma apresentação das emoções básicas e o pedido de uma manipulação livre/autônoma a partir destas possivelmente soaria a eles como algo menos distante; causar-lhes-ia menos estranhamento.

As sessões eram individuais a cada participante, ainda que sendo permitida a presença de pais e responsáveis no local, que, quando presentes, atuavam como plateia aos *performers*, o que gerou maiores incentivos e seriedade nos participantes nesse momento. Os dois encontros deveriam distanciar-se entre si em no mínimo uma semana, a fim de não se enfadar a amostra, bem como de não viciá-la, no sentido de que os participantes poderiam tentar repetir as mesmas realizações da primeira sessão na segunda.

Para ambas as coletas ocorreu a calibração da amostra: (i) Na coleta onde ocorreria a manipulação arbitrária dos recursos de expressão, ao aluno seria explicado cada termo (andamento, dinâmica e articulação) e sua aplicação em exemplos cantados ou tocados ao piano, em diferentes níveis de contraste. Por exemplo, canções folclóricas ou melodias conhecidas poderiam ser utilizadas para demonstrar sua performance nas versões rápida, lenta, forte, com *legato*, etc.; (ii) Na coleta em que aconteceria a manipulação autônoma a partir das emoções básicas, eram dados exemplos de cada termo (alegria, tristeza, medo, raiva e ternura) em canções e melodias populares. Elas poderiam então ser cantadas ou tocadas pelo pesquisador em diferentes tons de alegria, tristeza, raiva, etc. Uma observação ainda pertinente é a de que os termos andamento, dinâmica e articulação não foram usados com os participantes mais jovens e menos experientes no estudo da música. Ao invés, eram tratados, respectivamente, como *rápido e lento, forte e suave, soltinho e grudadinho*, visando se estabelecer uma comunicação mais compreensível e dinâmica. Simones, Rodger e Schroeder (2017), ao investigar a aprendizagem do *staccato* com crianças de 5 a 14 anos (N = 48) modificaram a forma de se expressar para que os estudantes pudessem entender o que deveriam realizar<sup>34</sup>.

As coletas ocorreram em duas sessões individuais por participante, tendo cada encontro uma duração de cerca de 50 minutos, tendo sido realizadas durante um período de dois meses, entre os meses de outubro e dezembro de 2019. As sessões de coleta aconteceram na Sala Armando Albuquerque, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O piano Yamaha *Disklavier*, contido nesta sala, foi o instrumento utilizado para a realização das performances e gravações dos participantes nas sessões de prática de ambas as coletas. Além dos recursos de gravação interna do instrumento, em arquivos MIDI, gravações em áudio *wave* foram feitas sobre os produtos de performance, bem como gravações em vídeo, a fim de se verificar os dados contidos nas entrevistas e a posterior realização da transcrição, assim como a análise acústica do *timing* dos produtos manipulados.

---

<sup>34</sup> No procedimento de coleta da pesquisa citada o investigador solicitava: “Can you please play forme a few short and detached notes in the piano?” Simones, Rodger & Schroeder (2017, p.7).

### 3.1.3 A análise de dados da Etapa I

Todos participantes gravaram 13 produtos de performance. Em alguns casos houve aumento considerável de versões adicionais, em função do participante querer/sentir a necessidade de modificar um dado produto, na maior parte das vezes motivado por insatisfação. Para análise de dados, uma única versão de cada manipulação foi selecionada em consenso durante as coletas. A primeira sessão de coleta (manipulação de parâmetros de expressão) gerou 7 produtos de performance de cada participante: a performance inicial e as seis manipulações expressivas (andamento rápido, andamento lento, dinâmica forte, dinâmica suave, articulação seca/*staccato* e articulação *legato*). Portanto, tendo em vista os 3 casos considerados, gerou-se um total de 21 produtos de performance a serem analisados da primeira coleta de manipulação. A segunda sessão de coleta conta com 6 produtos de performance de cada participante: a performance inicial e as manipulações expressivas a partir de cada uma das cinco emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva e ternura). Portanto, a partir dos 3 casos considerados, gerou-se um total de 18 produtos de performance a serem analisados da segunda coleta. Considerando as duas coletas, o número total de produtos de performance dos participantes foi de 39 produtos.

Como técnica de análise de dados desta Etapa 1, o *software SonicVisualizer 4.1* foi utilizado em razão de se extrair dados relativos ao *timing* e andamento relativo das performances gravadas. É possível, por meio do programa computacional, visualizar com precisão o momento em que cada nota é executada, tendo assim o valor do ataque em segundos e respectivos milésimos de segundos. A fim de se calcular o *timing* e andamento relativo, o valor de ataque de cada nota considerada como padrão (sejam semínimas, mínimas ou semibreves) foi subtraído pelo valor do ataque da nota considerada seguinte, resultando o denominado *intervalos entre ataques*<sup>35</sup> que no presente trabalho será denominado *espaçamento entre as notas*. Por fim, esses valores foram então transportados para o *software Origin Pro 8.5*, o que resultaram nas Figuras 4, 7, 11, 15, 18 e 21 (vide os capítulos 4 e 5 referentes aos resultados/análises).

A resultante do espaçamento entre as notas de um então trecho musical (que determina o *timing* e conseqüentemente o andamento relativo) varia a cada versão (ou produto de performance) tocada, sendo aquelas próximas de um padrão quando há maior equilíbrio de pulso, fluxo e *timing*; em outras versões, pode haver visualmente curvas mais distorcidas, em função de erros e falhas de execução e, portanto, gerando menor equilíbrio entre esses parâmetros. Lapsos e erros de notas são considerados os principais motivadores do desequilíbrio de pulso,

---

<sup>35</sup> *Inter-onset-interval* (IOI) (vide por exemplo, Friberg & Battel, 2002)

fluxo e *timing*, e são evidenciados nas longas curvas das mencionadas figuras acima mencionadas (contidas nos capítulos 4 e 5 deste trabalho).

Aqueles erros de notas em que o participante prontamente corrigia e repetia o trecho com a nota correta foram igualmente considerados como lapsos (e então uma curva se é vista nas figuras), ainda que auditivamente se perceba que o participante em nenhum momento perdeu a pulsação (muitas vezes por tal correção acontecer de acordo com pulsação). Diante de tal problemática, uma solução metodológica deveria ser pensada e eleita para a elaboração das figuras. Três alternativas foram consideradas:

1. Considerar a nota errada como uma nota adicional da peça, e a figura resultante apresentaria uma ou mais notas além das originalmente notadas naquela versão;
2. Desconsiderar a nota errada e realizar um recorte desta, para que se mantivesse a provável pulsação padrão do participante; assim se perceberia que o participante não apresentou desequilíbrio de pulso, fluxo e *timing*; ou
3. Considerar a nota errada como um lapso, e todo o momento do erro até a chegada da correção como um tempo adicional.

A terceira alternativa, portanto, foi a escolhida. O considerar a nota errada como uma nota adicional da peça (alternativa 1) traria uma falta de padrão entre as versões de um mesmo participante, cada uma com um número diferente de notas realizadas, e os gráficos ilustrados nas figuras pareceriam apresentar peças diferentes. Além disso, as notas consideradas são geralmente de mínimas ou semibreves, enquanto o erro é geralmente de apenas uma semínima. Ou seja, a distorção seria ainda mais delicada de se tratar para adicionar ou não uma nota considerada em detrimento à nota real errada e corrigida. A segunda alternativa, em desconsiderar a nota errada e realizar um recorte desta, pareceu ser uma solução para demonstrar as qualidades de equilíbrio do participante, que não deveriam ter relação com as qualidades de acuidade de notas. Porém, esta alternativa também foi descartada por não contemplar os eventuais problemas de realização e estar assim ocultando as dificuldades encontradas pelos participantes em suas manipulações/execuções.

Considerar a nota errada como um lapso e alargar o tempo até a chegada da correção foi a solução razoável para o problema (alternativa 3). Um argumento que sustenta a escolha deste procedimento é a de que lapsos não se diferem em muito de erros. Lapsos apresentam hesitações onde o participante, pela incerteza, evita tocar a nota, até que sua memória o traga à continuidade da peça, com as notas corretas. O erro é como um lapso sem hesitação; o participante, com certeza ou sem, toca a nota indevida, e em seguida sua memória o traz à continuidade da peça

com as notas corretas, corrigidas. Lapsos e erros, portanto, foram igualmente tratados nas análises computacionais das execuções.

### **3.2 Etapa II – Estratégias para construção e testagem de recursos de avaliação de produtos manipulados**

A segunda etapa de investigação envolveu a construção e testagem de recursos de avaliação de produtos manipulados. Para tal procedimento elaborado propositivamente teve-se como base a ponderação sobre a qualidade das performances resultantes nas manipulações a partir de três dimensões distintas: capacidade estrutural elementar, capacidade de equilíbrio e capacidade de elocução. O objetivo deste procedimento de avaliação foi estimar a potencial qualidade de cada um dos elementos estruturais e expressivos que compõem a performance pianística, partindo do integral para as minúcias. Como ouvintes críticos, se faz necessário separar os elementos que compõem a performance, a fim de se entender os pontos altos e baixos de uma dada execução. Para a pedagogia do piano, por exemplo, o ouvido crítico é essencialmente necessário para a figura do professor, que, de uma forma mais objetiva e direta, poderá instruir o aluno sobre os pontos a serem trabalhados. Da mesma forma, a própria figura do intérprete, mesmo que ainda um aluno, em se ter um ouvido crítico sobre a sua própria performance. De Poli e colaboradores (2014) realizaram um estudo sobre diferentes julgamentos ou avaliações da expressividade em performances musicais por parte de músicos profissionais, e estes autores enfatizam a necessidade de se desenvolverem estudos que tragam a perspectiva de intérpretes (proficientes e *experts*) em avaliações dessa natureza.

Nos procedimentos de avaliação três itens foram considerados: (i) A capacidade de realização estrutural elementar foi avaliada por meio da **acuidade de notas** (ou seja, notas corretas) e **precisão rítmica**, considerando o valor exato ou balanceado das notas e pausas; (ii) A capacidade de equilíbrio considerou o tempo e o volume do som, dividindo-se portanto em **equilíbrio da pulsação**, **equilíbrio do pulso** e/ou **equilíbrio do *timing***, e **equilíbrio do volume do som**; (iii) A capacidade de elocução foi considerada a partir da narrativa da peça e da qualidade sonora, isto é, o **fraseado** como narrativa e elementos como **timbre** (e **ressonância**) como aspecto(s) relativo(s) à qualidade sonora. Estes são, portanto, os 6 (ou 7) elementos musicais avaliados (sintetizados nos termos apresentados), dois representando cada uma das três dimensões.

Faz-se importante pontuar que os termos elementos musicais escolhidos para denominar

os itens acima se diferem da então nomenclatura parâmetros expressivos/musicais, ou recursos de expressão também utilizados neste trabalho (andamento, dinâmica e articulação). Definiu-se para este trabalho tais termos primeiramente para diferir naqueles que seriam usados nas coletas com os participantes executantes nas tarefas de manipulação (em requerir os diferentes contrastes de cada parâmetro escolhido), e sobre aqueles que seriam usados nas avaliações dos produtos de performance manipulados (como resultado sonoro atingido pelas partes componentes da performance). Os parâmetros musicais ou recursos de expressão (andamento, dinâmica e articulação) foram, portanto, aspectos prévios à execução musical, sugeridos ao executante como meio para a produção. Os elementos musicais (acuidade de notas, precisão rítmica, equilíbrio de pulso, fluxo e *timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado), por outro lado, surgem como aspectos resultantes da própria execução musical (elementos componentes da performance).

Em favor dessa diferenciação, pode-se argumentar que as decisões sobre andamento, dinâmica e articulação são em essência necessárias a qualquer executante (independente do nível de proficiência) para que o fenômeno musical ocorra. Esses parâmetros potencializam, favorecem ou não o comportamento daqueles que vêm a ser os elementos musicais. É considerado aqui que os então chamados parâmetros musicais são escolhas e decisões mais concretas para a realização. Do outro lado, não necessariamente se faz previsível o comportamento dos elementos, sendo estes, portanto, resultados de decisões mais concretas a partir dos parâmetros. Ou seja, argumenta-se que não se há como decidir de forma concreta ou prever sobre a acuidade de notas, sobre equilíbrio, timbre. O que existe é a expectativa e o preparo para a qualidade desses elementos. Por exemplo, na escolha do andamento com finalidade na acuidade de notas, na escolha de articulação com finalidade na precisão rítmica, no tipo de ataque e posição de mãos, dedos e corpo para um determinado timbre, etc.

A avaliação ocorreu por meio de escala Likert com notas/conceitos de 1 a 5, sendo o número 1 *ruim* ou *insatisfatório*, e o número 5 *muito bom* ou *plenamente satisfatório*. Sendo assim, cada um dos elementos avaliados (acuidade de notas, precisão rítmica, equilíbrio da pulsação/fluxo/*timing*, equilíbrio do volume de som, timbre e ressonância, e fraseado) recebeu uma pontuação sobre a qualidade com que cada elemento era realizado em meio à execução da peça.

**Quadro 4.** Escala de Lickert com conceitos de 1 a 5 referentes às possibilidades de atribuições sobre as performances pelos avaliadores.

<i>Ruim</i> ou <i>insatisfatório</i>	Conceito 1
<i>Pouco satisfatório</i>	Conceito 2
<i>Aceitável</i> ou <i>regular</i>	Conceito 3
<i>Bom</i> ou <i>satisfatório</i>	Conceito 4
<i>Muito bom</i> ou <i>plenamente satisfatório</i>	Conceito 5

Esses elementos foram avaliados inicialmente pelo doutorando em cada um dos 39 produtos de performance por meio de audições da gravação de áudio em *wave*. É ainda importante destacar que a avaliação não levou em conta a peça como texto estritamente notado na partitura, devido ao fato de que ao participante foi conferida certa liberdade em manipular tanto aspectos expressivos da música como estruturais; por exemplo, com a mudança de registros (agudo/grave), improvisos, variações rítmicas, etc. A razão para tal liberdade se deu por dois motivos: (i) viabilizar uma maior facilidade ao participante em como realizar manipulações tão contrastantes sem o compromisso rígido ao texto escrito; (ii) proporcionar uma mais ampla possibilidade de mudanças, garantindo uma maior liberdade criativa e imaginativa aos participantes. Pianistas em um nível de expertise mais elevado são mais hábeis ao manipular minúcias expressivas, e com estas possibilitarem diferentes nuances de realização; entretanto, considerando a amostra deste trabalho, composta por estudantes em fase inicial de aprendizagem, as manipulações se tornam mais claras aos próprios estudantes quando se percebem certos exageros, ou seja, quando se manipulam inclusive alguns aspectos estruturais. Por conta disso, a avaliação valorizou as intenções do participante, e as peças utilizadas foram, neste trabalho, consideradas apenas o material de exploração, ou seja, ou material musical que possibilitou ao estudante a exploração dos contrastes dos elementos musicais.

A fim de averiguar a potencialidade desse procedimento de avaliação, esses critérios foram testados com outros ouvintes críticos que agiram como avaliadores externos.

### 3.2.1 A testagem do procedimento de avaliação

A testagem do procedimento de avaliação teve a finalidade de complementar e se comparar aos dados das avaliações realizadas pelo doutorando, e assim se averiguar a potencialidade e consistência desse procedimento de avaliação.

Nesta etapa, foram convidados 6 pianistas proficientes (pós-graduandos pela UFRGS) que avaliaram os 3 participantes, definidos por sorteio: dois avaliadores externos para cada participante (adicionada a avaliação do próprio doutorando). Após o aceite da carta convite, houve o envio do material de gravações e partituras das peças executadas pelos estudantes via *drive*, acompanhado de um arquivo de orientações escritas sobre os procedimentos de avaliação das tabelas a serem preenchidas com as pontuações atribuídas aos critérios musicais de cada registro de performance. Os materiais e arquivos foram enviados via *web* para os participantes e uma data foi determinada como prazo para a entrega das tabelas preenchidas, isto é, da avaliação conclusa. A carta-convite aos pós-graduandos bem como o arquivo das orientações escritas sobre os procedimentos de avaliação encontram-se anexadas a este trabalho nos Apêndices 3 e 4.

Os procedimentos realização nesta avaliação, já apresentados no item anterior, podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- Critérios ou elementos musicais a serem avaliados (a saber: acuidade de notas, acurácia rítmica, equilíbrio de pulsação/fluxo/*time*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado) e de cada uma das performances executadas (total de 13 produtos por participante somadas as duas sessões de coleta):
  - Sessão A, sobre os parâmetros: performance genuína, andamento rápido, andamento lento, dinâmica forte, dinâmica suave, articulação *staccato* e articulação *legato*;
  - Sessão B, sobre as emoções: performance genuína, alegria, tristeza, medo, raiva e ternura.
- Atribuições com pontuações Likert de 1 a 5 (desde *ruim* ou *não satisfatório* até o  *muito bom* ou *plenamente satisfatório*).

Os critérios de seleção desta segunda amostra incluíam: (i) ser um pianista clássico, (ii) em nível de estudos de mestrado ou doutorado em Música ou já diplomado com um destes, e

(iii) o interesse pela temática e a disponibilidade. As razões para tais critérios se dão por principalmente a qualificação artística em avaliar parâmetros musicais de forma atenciosa e reflexiva, além de a própria personalidade reflexiva de um músico já mais experimentado de laboratórios e pesquisas em performance.

A fim de garantir o anonimato dos participantes, e também para uma melhor visualização na leitura do texto e figuras, aqui serão denominados pela sigla A1 o avaliador doutorando, e A2 e A3 como avaliadores externos. Para os 3 casos analisados, pares de avaliadores foram sorteados para a realização da avaliação (6 avaliadores externos ao todo). Portanto, as siglas A2 e A3 não corresponderam a avaliadores fixos, mas a pós-graduandos distintos, considerando que cada avaliador externo aferiu pontuação a apenas um caso. A função desta avaliação supletar de avaliação foi, conforme já salientado, averiguar a potencialidade e consistência dos produtos resultantes das coletas.

Quanto aos procedimentos éticos, a participação na pesquisa implicou firmamento de consentimento informado por parte todos os participantes pós-graduandos que foram esclarecidos sobre os objetivos, os procedimentos e as etapas da pesquisa.

### **3.2.2 A análise de dados da Etapa II**

Os dados das avaliações obtidos pelas atribuições de conceitos por cada avaliador (A1 – doutorando avaliador; A2 e A3 – avaliadores externos) foram organizados de duas diferentes maneiras, cada uma com a finalidade de expor os resultados das avaliações em diferentes perspectivas.

Em uma primeira organização, cada avaliador foi observado singularmente nas avaliações que este ou esta atribuíra a um produto de performance. Dessa forma, todos os elementos musicais contidos nesse produto (acuidade de notas, timbre, etc.) foram conjuntamente considerados para uma avaliação média de todo o produto. Assim, seria possível expor em quadros a média dos conceitos atribuídos a partir das avaliações de cada avaliador em cada versão executada por cada participante em cada uma das duas sessões de coletas. Esses quadros fizeram, no capítulo de Resultados, parte da chamada análise horizontal dos dados de avaliação, já que os elementos eram considerados como um conjunto único, e cada versão (andamento rápido, lento, etc. na Coleta I; alegria, tristeza, etc. na Coleta II) era apresentada individualmente segundo um único avaliador.

Em uma segunda organização, cada elemento contido nas diferentes versões executadas pelos participantes foi observado singularmente a partir das avaliações atribuídas pelos avaliadores. Dessa forma, todos os avaliadores foram conjuntamente considerados para uma avaliação média de cada elemento. Assim, seria possível expor em quadros a média entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (acuidade de notas, timbre, etc.) nas diferentes versões executadas por cada participante em cada uma das duas sessões de coleta. Esses quadros fizeram, no capítulo de Resultados, parte da chamada análise vertical dos dados de avaliação, já que os avaliadores eram considerados como um conjunto único, e cada elemento era apresentado individualmente em cada versão.

### **3.3 A transversalização dos dados**

A transversalização dos dados foi adicionada ao trabalho, rerepresentando as avaliações dos *referees* externos e relacionando os resultados entre todos os participantes executantes. Esta transversalização visa relacionar resultados referentes ao comportamento dos participantes frente aos exercícios de manipulação com aqueles advindos dos conceitos atribuídos pelos avaliadores. Com esses dados comparados, visa-se ser possível ponderar sobre os resultados obtidos e trazer reflexões sobre tendências e divergências frente às facilidades e dificuldades observadas nos executantes, assim como na avaliação dos produtos.

A transversalização será apresentada em três partes: (i) a primeira referente à primeira coleta dos participantes executantes, isto é, aquela em que os exercícios de manipulação ocorriam a partir dos contrastes entre parâmetros requisitados pelo doutorando pesquisador; (ii) a segunda parte referente à segunda coleta dos participantes executantes, isto é, aquela em que os exercícios de manipulação ocorriam a partir das propostas emocionais dadas pelo pesquisador; e, por fim, (iii) a parte final deste capítulo com reflexões a partir de possíveis tendências observadas em ambas as coletas, e, finalmente, a proposição de tese.

## **ANÁLISES: COLETA I**

#### 4. A manipulação e a avaliação dos produtos de performance a partir do contraste entre os parâmetros de expressão (Coleta I)

Neste capítulo serão apresentados os resultados da manipulação dos parâmetros de expressão presentes nos produtos de performance obtidos na primeira coleta (aquela de manipulação dos parâmetros de expressão) de cada um dos três participantes deste estudo, bem como a avaliação dos resultados a partir dos dois avaliadores independentes e do doutorando avaliador. Cabe lembrar que os participantes são denominados aqui por nomes fictícios: P1 como Samt, P4 como Ozne e P5 como Eloc. Samt (P1) no momento da coleta tinha 7 anos de idade e 9 meses de aprendizagem instrumental; Ozne (P4) contava com 10 anos e dispunha de 2 anos e 9 meses de estudo de teclado; já Eloc (P5) no momento da coleta tinha 11 anos e estudava piano há apenas 6 meses.

A estrutura deste capítulo está disposta por itens e subitens relacionados. No primeiro item (4.1) serão expostas as análises referentes à primeira coleta de P1 (Samt), enquanto 4.2 e 4.3 serão respectivamente referentes à primeira coleta de Ozne (P4) e Eloc (P5). Cada item foi organizado como: (i) a análise dos produtos de performance de cada participante e (ii) a análise das avaliações destes, esta última também dividida em análise em sentido horizontal e vertical dos dados de avaliação.

##### 4.1 Análise dos produtos de performance e avaliações da primeira coleta de P1 (Samt)

O participante Samt (P1) apresentou em sua primeira sessão de manipulações a peça *Whistling Tune*, de Fred Kern, contida no método de ensino *Piano Solos Book 1*, editado por Hal Leonard. A partitura segue exposta na Figura 3.

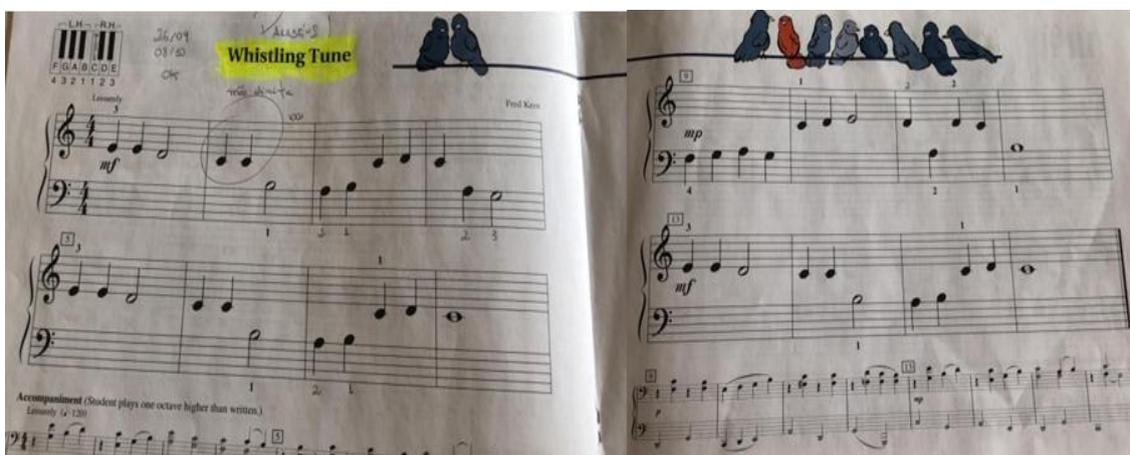


Figura 3. *Whistling Tune*, de Fred Kern – *Piano Solos Book 1*, editado por Hal Leonard. Comp. 1-16.

A peça *Whistling Tune* compõe-se de 16 compassos e está contida em um registro menor que uma oitava (centro do piano; fá<sup>2</sup> e mi<sup>3</sup>) e na tonalidade de dó maior. A peça é, num todo, formada por uma melodia e realizada por ambas as mãos, possuindo uma estrutura regular ABA'<sup>36</sup> de 4 em 4 compassos (A: compassos 1-8; B: compassos 9-12; e A': compassos 13-16).

#### **4.1.1 Análise dos produtos de performance de P1 (Samt)**

Na primeira sessão de coleta, após cada execução de uma dada versão, Samt escutou sua performance sugerindo cenas que traduziam sua percepção sobre cada estímulo tocado. O Quadro 5 apresenta de forma compacta os comentários de P1 (Samt) sobre os produtos obtidos nesta sessão de coleta.

---

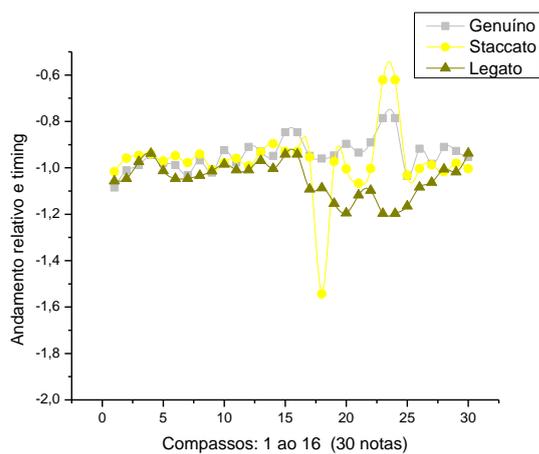
<sup>36</sup> A sessão A (comp. 1-8) segue uma lógica de antecedente (comp. 1-4) e consequente (comp. 5-8), sendo o trecho consequente a própria A' como conclusão da peça (comp. 13-16). A sessão B (comp. 9-12), por outro lado, trabalha com uma atmosfera suspensiva (nota si ao final do trecho com função suspensiva).

**Quadro 5.** Comentários selecionados e impressões/percepções de Samt na entrevista registrada em sua primeira sessão de manipulações.

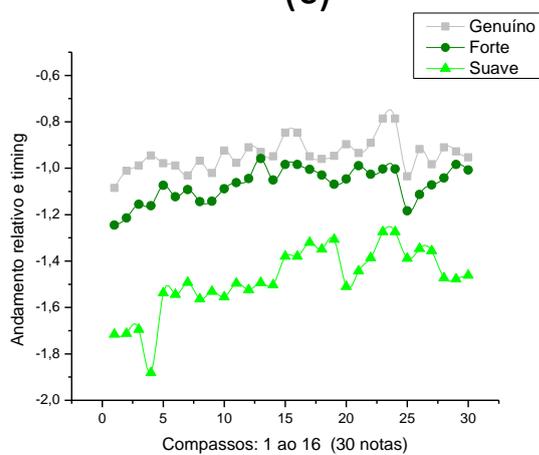
<b>Perguntas</b>	<b>Comentários e impressões/percepções de P1 (Samt)</b>
<i>Sua imaginação sobre a música</i>	<i>Pássaros! (...) sobre quando eles estão se libertando das gaiolas. E o vermelho é o que mais alto canta.</i>
<i>Como você a toca para sugerir isto?</i>	<i>Bem lento. (...) Porque essa música é bonita, e eu gosto de fazer música bonita mais lenta.</i>
Manipulação: lento	<i>Linda! (...) Quanto mais lento, mais felizes estão os passarinhos.</i>
Manipulação: rápido	<i>[Achei/gostei] mais ou menos... parece que eles estão sendo presos de volta e estão ficando desesperados, tristes, bravos. (...) Ela fica feia.</i>
Manipulação: forte	<i>Muito animados. (...) Fazendo festa no céu.</i>
Manipulação: suave	<i>Eles dormindo. (...) Sonhando com os amigos deles... em uma floresta mágica.</i>
Manipulação: <i>staccato</i>	<i>Estão como que furando as nuvens no céu para voar.</i>
Sobre a segunda versão <i>staccato</i>	<i>Desta vez, eles estão voando tão rápido até pegar fogo nas nuvens (...) soltando faíscas nas asinhas.</i>
Manipulação: <i>legato</i>	<i>A mamãe dos passarinhos alimentando os bebês... pegando comida para eles. (...) folhas, minhoca... levando para o ninho deles.</i>

No Quadro 5, apresentam-se as sugestões de imagens e metáforas imaginadas por Samt a partir da escuta de suas próprias execuções. As ideias aí contidas parecem ter vindo da gravura exposta junto à partitura de *Whistling Tune* (Figura 3). Interessante observar que Samt demonstrou querer tocar a peça *Whistling Tune* em andamento lento, trazendo uma justificativa de gosto pessoal. A sessão de coleta foi também uma oportunidade de Sant descrever e perceber as alterações das cenas imaginadas, como efeito da sua própria manipulação. Kondo (2020) documentou interações verbais e não verbais ao longo e um ano em um jornal reflexivo com alunos de 5 a 9 anos de idade. Resultados apontaram que a aprendizagem musical das crianças é ancorada quando o suporte sobre sua agência expressiva é capacitada. Ou seja, essa autora encontrou resultados positivos nas construções e transformações expressivas advindas de cenas imaginadas interativamente.

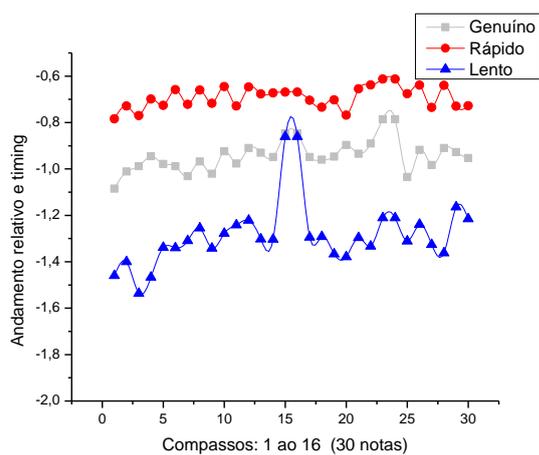
A Figura 4 foi elaborada a partir de dados brutos (computadorizados) em razão de se observar os produtos de performance de Samt (P1) sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo.



(c)



(b)



(a)

**Figura 4.** *Timing* e andamento relativo da primeira sessão de coleta de Samt (P1) – manipulações a partir dos recursos de expressão. (a) produtos genuíno, rápido e lento; (b) produtos genuíno, forte e suave; (c) produtos genuíno, *staccato* e *legato*.

Sob a perspectiva do *timing* (e andamento relativo) apresentada na Figura 4, a versão genuína apresenta, na maior parte da execução, um certo equilíbrio entre as notas e também de forma global no trecho.

A versão rápida (Figura 4a) foi de forma bastante uniforme adaptada a um andamento mais rápido, vindo de 64 batidas por minuto (bpm) no andamento médio da versão genuína para 85 bpm nesta versão, com pulso em mínima. Esta foi, entre todas as versões executadas, aquela que mais apresentou equilíbrio de *timing*, com pouca ou algumas vezes nenhuma flutuação no andamento. Tal resultado pode ser característico de versões mais rápidas (e poderá também ser observado nos demais participantes), em que o executante geralmente tem um foco e maior comprometimento com o andamento e em buscar garantir que notas não se percam em meio ao fluxo da execução (com exceções em momentos de lapsos).

A versão lenta (Figura 4a) é aquela que apresenta maiores flutuações no andamento (47 bpm como andamento médio, com pulso em mínima), tanto inicialmente, em que o participante parece ainda tentar decidir sobre que andamento seguir, como em uma visão global da peça, em que os andamentos inicial e final não correspondem. Isso se dá possivelmente porque, em meio a tamanhas distâncias entre as notas, a facilidade em se desconectar com o pulso interno é maior.

De acordo com a Figura 4b, ambas as versões forte e suave estiveram em andamentos mais retidos em relação à versão genuína. A versão forte, em especial, parece ter tido uma maior correspondência com a genuína no que se refere ao *timing*. Visualmente, percebe-se uma adaptação do executante às mesmas intenções de *timing* (distância entre cada nota) em ambas as versões, cada um em seu próprio andamento. O andamento médio da versão forte foi de 56 bpm, com pulso em mínima, com variações entre 1 e 1,2 segundos de distância entre as notas.

A versão suave (Figura 4b) segue, de forma mais acentuada, uma tendência também vista nas outras duas versões: um aumento de andamento desde o início até o fim do trecho – com variações que foram desde 1,9 segundos de distância entre notas à 1,3 segundos; e andamento médio em 40 bpm, com pulso em mínima. Também, de forma semelhante à já mencionada versão lenta, a versão suave também apresentou maior instabilidade no equilíbrio de *timing*, com largas flutuações de tempo. As razões para tal podem ser semelhantes às mencionadas para a versão lenta, e também pode-se acrescentar a própria dinâmica suave. Para o estudante iniciante como Samt (P1), a falta de controle no toque parece afetar especialmente o toque mais suave, quando o estudante ainda não domina genuinamente a habilidade de definir a dosagem (em termos de coordenação motora) do que pretende naquilo que executa.

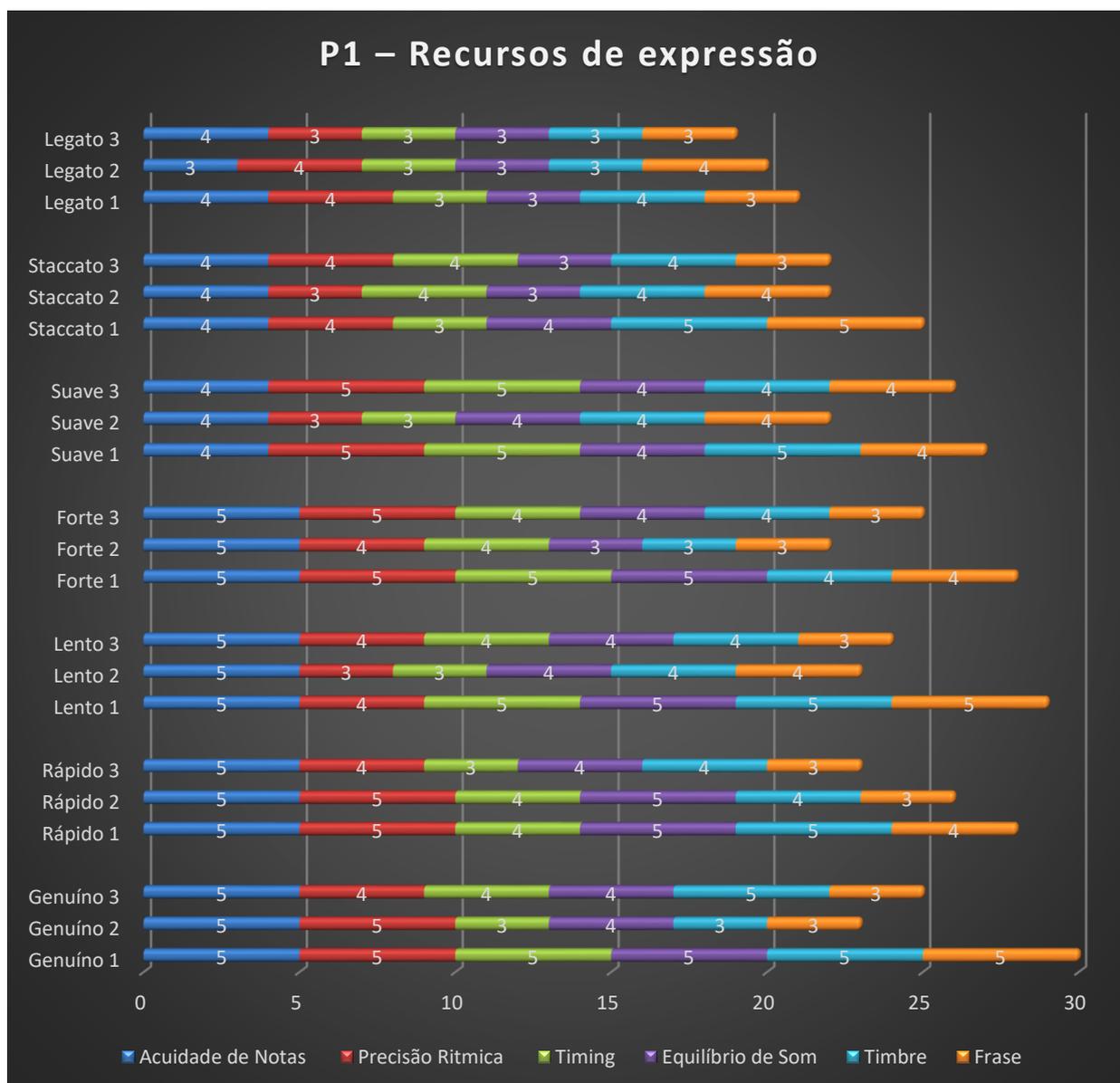
Ao observar a Figura 4c, percebe-se as três versões (genuíno, *staccato* e *legato*) caminhando de forma bastante uniforme em termos de *timing* (andamento médio de 61 e 57 bpm em *staccato* e *legato*, respectivamente). Isso se dá especialmente dos compassos 1-8 e 13-16 da peça. Aqueles que destoaram do eixo mais equilibrado visto na versão genuína foram os compassos 9-12 (linha 3 da partitura), ou seja, justamente aqueles que apresentam erros de performance no momento da execução de cada versão (ver partitura, Figura 3), aquilo que a literatura aponta como o aspecto randômico da execução de acordo com modelo GERMS (2001, 2003)<sup>37</sup> e que Mantovani (2018) denominou de lapsos. Provavelmente a principal razão aqui para tais desvios não são as tarefas de manipulação em si, visto que o participante foi sim capaz de executar de forma fluida a maior parte da peça em *staccato* e em *legato*. Portanto, é possível deduzir que a falta de conhecimento e prática desse trecho foi o responsável pelos lapsos e desvios. No momento em que um trecho não muito bem consolidado pelo instrumentista é exposto a uma tarefa de manipulação, o resultado deste pode apresentar confusões e falta de destreza na adaptação.

#### **4.1.2. Análise do conteúdo das avaliações de P1 (Samt)**

A Figura 5 apresenta os dados referentes ao desempenho de cada elemento avaliado nas diferentes performances do participante Samt (P1) em sua primeira sessão de manipulações.

---

<sup>37</sup> O modelo GERMS proposto por Juslin (2003) descreve cinco aspectos de expressão em performance: Regras generativas; Expressão emocional; Flutuações aleatórias; Princípios de movimento; e Imprevisibilidade estilística. No modelo GERMS, o aspecto randômico é a potencial microvariação e variabilidade ocorrida em cada performance instrumental como um fator imprevisível e que aponta a complexidade da execução musical (JUSLIN, 2001, 2003).



**Figura 5.** Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Samt (P1) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de **manipulações dos recursos de expressão**.<sup>38</sup>

Considerando que se tratam de seis performances manipuladas e seis elementos avaliados em cada performance, somam-se 36 conceitos presentes a serem avaliados. Na Figura 5, pode-se perceber que o conceito 4 foi o mais incidente, especialmente por parte do Avaliador 1 (A1, doutorando). Pode-se inferir que, de modo geral e de acordo com A1, as manipulações realizadas por Samt (P1) mantiveram uma qualidade *boa/satisfatória* em relação aos elementos que compõem a performance, embora muitas incidências 3 observadas especialmente por parte do Avaliador 2 (A2).

Considerando que as avaliações ocorrem em 6 diferentes parâmetros (acuidade de notas,

<sup>38</sup> Visualizar a figura do inferior para o superior (do genuíno como o padrão para as manipulações)

precisão rítmica, equilíbrio de fluxo/pulso/*timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado) com avaliações de até 5 conceitos, o total de conceitos em uma execução é 30. Se somadas as 7 versões (genuína e manipulações), esse total chega a 210 conceitos.

Em sentido de se verificar a distância geral entre a percepção de cada avaliador, essa somatória se torna relevante. As atribuições de A1 somam 188 conceitos, e uma média de 4,48 de 5 a este participante nesta sessão de coleta, de uma forma geral. As atribuições de A2 somam 163 conceitos, portanto uma média de 3,88 de 5. E, por fim, A3 com 164 conceitos atribuídos, com média de 3,90 de 5. Nesta comparação, percebe-se uma semelhança forte entre os Avaliadores 2 e 3, e uma larga distância destes a A1, sendo este, portanto, o avaliador que mais apreciou as execuções de Samt (P1) nesta primeira coleta de dados.

Dessa forma, pode-se afirmar que Samt (P1) apresentou um rendimento superior ao executar as manipulações sobre as mudanças de andamento e dinâmica (andamento rápido e lento, dinâmica forte e suave) em relação às manipulações sobre as mudanças de articulação (*staccato* e *legato*). Mesmo assim, de uma forma geral, apenas a articulação *legato* deve ser considerada *regular/aceitável*, enquanto todas as demais *boas/satisfatórias*.

Sobre o bom rendimento na execução do andamento lento, por exemplo, pode-se ser levada em consideração a menção de Samt (P1) sobre sua prática comum diária, que parece envolver o executar suas peças primeiramente em andamento lento, e em seguida acrescentando velocidade até um andamento rápido. A literatura aponta que a prática em movimento lento é considerada como um indicador de prática estruturada (BARRY, 1992, AUSTIN & BERG, 2006; HALLAM *et al.*, 2017, 2020; ALLINGHAM & WÖLLNER, 2022).

Se considerando a integralidade dos elementos abordados, o andamento lento parece favorecer cognitivamente a execução consciente dos demais, por meio da velocidade em que estes devem ser pensados e realizados. A dinâmica suave de modo semelhante apresentou um bom rendimento, motivado pela forma com que Samt (P1) comumente alegou abordar o estudo, em especial desta peça, que em sua visão era bastante delicada. Elementos como a acurácia rítmica e o equilíbrio de pulsação/fluxo/*timing* foram melhor realizados nesta execução, visto que em andamentos demasiadamente lentos é bem comum que o *performer* acabe por não enfatizar os elementos rítmicos da peça. Os mais baixos rendimentos observados nas manipulações da articulação (tanto em *legato* como em *staccato*) também refletem a prática comum de Sam, que comentou geralmente não trabalhar esses aspectos.

A fim de se realizar análises dos resultados obtidos nesta primeira sessão de coleta de Samt (P1), serão apresentados quadros e análises divididos em dois blocos: **análise horizontal dos dados obtidos**, a partir de uma visualização horizontal da Figura 5; e **análise vertical dos dados obtidos**, a partir de uma visualização vertical da Figura 5.

#### **4.1.2.1 Análise horizontal dos dados de avaliação de P1 (Samt)**

O Quadro 6 apresenta as médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Samt (P1) em sua primeira sessão de coleta. Os elementos ditos comprometidos são aqueles que apresentam um desvio maior dos demais em direção a conceitos inferiores, isto é, os elementos mais responsáveis a impedir que o participante se mantivesse com boa qualidade na execução e um equilíbrio positivo na integração dos elementos para a execução.

**Quadro 6.** Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por **Samt (P1)** em sua **primeira sessão de coleta**.

	<b>Avaliadores</b>			
	A1	A2	A3	A1, A2 e A3
<b>Versão</b>	<b>Média dos conceitos atribuídos [elemento(s) comprometido(s)]</b>			
Genuíno	5	3,83 ( <i>timing</i> , timbre, frase)	4,17 (frase)	4,33 ± 0,84
Rápido	4,67 ( <i>timing</i> , frase)	4,33 (frase)	3,83 ( <i>timing</i> , frase)	4,28 ± 0,75
Lento	4,83 (precisão rítmica)	3,83 (precisão rítmica, <i>timing</i> )	4,17 (frase)	4,28 ± 0,75
Forte	4,67 (equilíbrio sonoro)	3,67 (equilíbrio sonoro, timbre, frase)	4,17 (frase)	4,17 ± 0,79
Suave	4,5 <sup>39</sup>	3,67 (precisão rítmica, <i>timing</i> )	4,33	4,17 ± 0,62
<i>Staccato</i>	4,17 ( <i>timing</i> )	3,67 (precisão rítmica, equilíbrio sonoro)	3,67 (equilíbrio sonoro, frase)	3,83 ± 0,62
<i>Legato</i>	3,5	3,33	3,17	3,33 ± 0,48
Todas as versões	4,48 ± 0,5	3,76 ± 0,3	3,93 ± 0,41	

Os resultados da primeira coleta de Samt (P1) apresentaram, juntamente com os de Ozne (P4), os mais altos conceitos entre os participantes. Algo notável em seus resultados é um forte equilíbrio de qualidade em todas as suas performances; em outras palavras, Samt foi capaz de manter o mesmo nível de execução em quase todas as versões. Isto é algo que indica tanto um compromisso e consistência na execução como também naturalidade em realizar as explorações expressivas. Este ponto se torna um argumento em favor das explorações, visto que, ainda que distantes da versão genuína, podem ser igualmente musicais e interessantes. Tal equilíbrio e semelhança de resultados entre as versões não foi vista, entretanto, entre os avaliadores, tendo sido A1 o mais satisfeito com todo o trabalho de Samt.

As versões *staccato* e *legato* de Samt (P1) foram aquelas que apresentaram uma distância

<sup>39</sup> Quando não foi comentado a nota comprimetida, houve certa regularidade entre a maior parte dos elementos.

maior das demais, com maiores problemas de execução. Em *staccato*, por exemplo, foram apontados maiores problemas nos elementos precisão rítmica, *timing*, equilíbrio sonoro e fraseado, ou seja, quase todos à exceção de timbre e acuidade de notas. Os elementos que mais comprometeram a execução do *staccato* em termos de qualidade foram o fraseado seguido do *timing*. A versão *legato*, por sua vez, nem mesmo aponta elementos comprometidos, visto que quase unanimemente todos os elementos foram vistos como *regulares/aceitáveis* (conceito 3 nas avaliações).

Dentre as médias finais de cada versão, considerando todos os avaliadores (visualização horizontal<sup>40</sup> do Quadro 6), observa-se uma similaridade nas médias finais especialmente nas versões genuíno, rápido, lento, forte e suave (com médias que variaram entre 4,17 e 4,33). As versões rápida e lenta (os contrastes máximo e mínimo do parâmetro andamento) apresentaram resultados idênticos (4,28), bem como as versões forte e suave (os contrastes máximo e mínimo do parâmetro dinâmica, média 4,17). O parâmetro articulação, representado pelas versões *staccato* e *legato* apresentou resultados inferiores aos demais (3,83 e 3,33 respectivamente). A realização da articulação em *staccato* foi investigada por Simones, Rodger e Schroeder (2017) com alunos de piano iniciantes e intermediários (N = 48), no contexto da Irlanda no Norte. Neste estudo, realizações de tipos específicos de staccatos foram mais eficientes quando envolveram observação intercalada com estratégias de manipulação e escuta dos sons resultantes.

Comparando as médias das versões por avaliador, percebe-se que não há consenso em todas as versões. O principal responsável por essa não proximidade de julgamento e um alargamento dos números apontados como desvio padrão é A1 (doutorando avaliador), que em todas as versões apontou conceitos superiores em relação aos seus colegas avaliadores.

---

<sup>40</sup> Última coluna do Quadro 6: média de cada versão por conjuntamente A1, A2 e A3.

Dentre as médias finais de cada avaliador, considerando todas as versões (visualização vertical<sup>41</sup> do Quadro 6), vê-se que A1 atribuiu ao participante os conceitos mais altos – média 4,48, contra apenas 3,76 e 3,93 dos demais avaliadores. Para este avaliador, à exceção das versões *staccato* e *legato*, todas as versões de Samt (P1) nesta coleta foram, em geral, consideradas *muito boas/plenamente satisfatórias*, enquanto tal classificação não se encontra em nenhuma versão dos demais avaliadores. As atribuições de A2 variaram entre médias 3,33 (*legato*) e 4,33 (rápido); já as médias de A3 variaram entre médias 3,17 (*legato*) e 4,33 (suave).

O maior consenso entre os avaliadores se deu em perceber o declínio de Samt (P1) nas versões que representam o parâmetro articulação: *staccato* e *legato*, podendo ser estas classificadas respectivamente como *boa/satisfatória* e *regular/aceitável*. O parâmetro articulação, em comparação a andamento e dinâmica, é comumente o menos explorado por estudantes dessa faixa etária e nível de expertise, bem como professores de piano dessa população. Essa possível menor experiência com tais manipulações podem sugerir a dificuldade no estudante em realizar a peça, ou tal razão possa se dar pela própria peça em si, em uma não fácil adaptação e organização dos elementos musicais nestas manipulações.

Esta parte da análise dos resultados, chamada **análise horizontal dos dados coletados**, diz muito mais respeito aos avaliadores e possíveis comparações por cada versão a partir das atribuições e médias dos avaliadores, bem como comparações por cada avaliador a partir de todas as versões avaliadas. A seguir, será apresentada uma análise que mais diz respeito ao próprio participante, suas execuções e cada elemento avaliado, a partir de comparações e relações, e curtos comentários sobre suas execuções, em pontos fracos e fortes: a chamada **análise vertical dos dados coletados**.

#### 4.1.2.2. Análise vertical dos dados de avaliação de P1 (Samt)

O Quadro 7 apresenta as médias entre os três avaliadores (A1, A2 e A3) dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por Samt (P1) em sua primeira sessão de coleta. Ainda, o quadro apresenta a média final de cada elemento considerando todas as versões executadas.

---

<sup>41</sup> Última linha do Quadro 6: média conjunta de todas as versões por cada avaliador.

**Quadro 7.** Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por Samt (P1) em sua **primeira sessão de coleta**.

	<b>Elemento avaliado</b>					
	Acuidade de notas	Acurácia rítmica	Equilíbrio de pulsação, fluxo e <i>timing</i>	Equilíbrio sonoro	Timbre	Fraseado
<b>Versão</b>	<b>Média entre os avaliadores dos conceitos atribuídos</b>					
Genuíno	5	4,67	4	4,33	4,33	3,67
Rápido	5	4,67	3,67	4,67	4,33	3,33
Lento	5	4	4	4,33	4,33	4
Forte	5	4,67	4,33	4	3,67	3,33
Suave	4	4,33	4,33	4	4,33	4
<i>Staccato</i>	4	3,67	3,67	3,33	4,33	4
<i>Legato</i>	3,67	3,67	3	3	3,33	3,33
Todas as versões	4,52 ± 0,6	4,19 ± 0,75	3,86 ± 0,79	3,95 ± 0,74	4,1 ± 0,7	3,67 ± 0,73

Como já evidenciado na análise horizontal da primeira coleta de Samt (P1), os resultados de suas execuções mantiveram um equilíbrio de qualidades técnicas e expressivas em todas as versões, e isso foi garantido por um bom resultado nos elementos constituintes da performance (aqui avaliados e analisados). Neste ponto da análise, onde são observados os resultados dos elementos avaliados, têm-se a acuidade de notas como o elemento de maiores conceitos atribuídos, seguido dos demais, sendo o fraseado o de menores conceitos atribuídos. Porém, em nenhum dos elementos se observam discrepâncias entre as execuções; os resultados se encontram relativamente próximos em todas as versões executadas. Tal observação fortalece a ideia de Samt como um executante compromissado e consistente em suas execuções, e com naturalidade de realização das explorações expressivas.

No Quadro 7, pode-se constatar que:

- (i) A acuidade de notas foi avaliada com conceito máximo em quatro das sete versões apresentadas (a saber: genuíno, rápido, lento e forte), enquanto na versão *legato* este elemento foi o de menores atribuições por parte dos avaliadores (média 3,67).
- (ii) A precisão rítmica foi vista como  *muito boa/plenamente satisfatória* (conceito 5) por dois dos três avaliadores nas versões genuíno, rápido, forte e suave. As versões *legato* e *staccato* foram as de maior dificuldade de realização por Samt (P1), mesmo assim podendo ser consideradas *boas/satisfatórias* neste elemento (precisão rítmica).
- (iii) O equilíbrio de fluxo, pulso e timing apresentou resultados próximos entre as versões; todos eles *bons/satisfatórios*, com médias variando de 3,67 a 4,33. A exceção se deu na versão *legato*, com uma média 3 e, portanto, um resultado *regular*. É perceptível à audição uma tentativa de se conduzir as frases em *legato* de forma não natural por parte de Samt (P1); percebe-se um esforço maior para tal, o que resulta em perda da fluidez das frases.
- (iv) O equilíbrio sonoro foi o de mais larga variação entre os resultados observados nas versões, vindo desde a versão rápida como  *muito boa/plenamente satisfatória* (média 4,67, e superior ao equilíbrio sonoro da versão genuína) às versões *staccato* e *legato* como *regulares* (respectivamente médias 3,33 e 3), devido especialmente à já comentada maior dificuldade de Samt (P1) em realizar estas versões, o que resulta em se perder qualidade em possivelmente todos os elementos em conjunto.
- (v) O timbre recebeu uma média 4,33 em cinco das sete versões avaliadas (e uma tendência do Avaliador 1 em atribuir o conceito 5 a essas versões). Atribuições menores se deram nas versões forte e *legato* (respectivamente médias 3,67 e 3,33).
- (vi) O fraseado foi mais bem sucedido nas versões lento, suave e *staccato* de Samt (P1) (média 4), tendo estas se sobrepondo mesmo ao fraseado da versão genuína (média 3,67). Os resultados deste elemento em rápido, forte e *legato*, porém, foram considerados *regulares* (média 3,33).

Dentre as médias finais de cada elemento, considerando todas as versões, percebe-se a acuidade de notas à frente de todas as demais, e podendo ser considerada  *muito boa/plenamente*

*satisfatória* de um modo geral. Todas as demais podem igualmente ser consideradas *boas/satisfatórias*, com as médias finais mais altas em acurácia rítmica (4,19) e as menores em fraseado (3,67). Algo notável nas gravações de Samt (P1) foi a consistência de sua execução, incluindo em versões como a dinâmica suave (consistência rítmica e de fluência, solidez nas notas e de timbre, etc). A boa preparação do participante nesta peça resultou em uma boa condução de todos os elementos em conjunto nas diferentes tarefas de manipulação, preparação esta que é evidenciada especialmente pelos elementos pertinentes à capacidade de realização estrutural elementar: acuidade de notas e precisão rítmica.

## 4.2 Análise dos produtos de performance e avaliações da primeira coleta de P4 (Ozne)

O participante Ozne (P4) apresentou em sua primeira sessão de manipulações a peça *Zum Gali Gali*, um arranjo de Fred Kern sobre um tema folclórico israelense, contida no método de ensino *Piano Lessons Book 3*, editado por Hal Leonard. A partitura segue exposta por meio da Figura 6.

**Figura 6.** *Zum Gali Gali*<sup>42</sup>, arranjado por Fred Kern – *Piano Lessons Book 3*, editado por Hal Leonard. Comp. 1-14

*Zum Gali Gali*, como se pode observar na Figura 6, é aqui apresentada em 14 compassos, em uma textura de melodia acompanhada (mão direita como melodia e mão esquerda como o acompanhamento) em Mi menor. Nesta versão é apresentada a estrutura A-B-coda. Assim, na seção A (comp. 1-4), contendo o refrão da canção, tem-se a melodia para *Zum gali gali* em semi-

<sup>42</sup> Vide, por exemplo, <https://www.youtube.com/watch?v=kHCK9Pw3QqM>

frases idênticas (2+2), seguida da estrofe, com dois versos (B, comp. 5-12), que apresenta um sentido de antecedente (comp. 5-8) e conseqüente (comp. 9-12). Nesta versão, os dois últimos compassos (13-14) como uma extensão da peça pode ser aqui chamado *coda*, em que a nota final da melodia se prolonga, enquanto o acompanhamento rítmico dá sinais de finalização, com pausas entre as notas e mudanças para um registro mais grave. Ainda, algo característico de dança na peça (e em especial na seção B) é a estrutura rítmica em seqüências harmônicas conduzida pela mão esquerda.

#### **4.2.1 Análise dos produtos de performance de P4 (Ozne)**

Após o procedimento da pesquisa ser apresentado ao participante, este executou as versões segundo as orientações de expressão aqui estabelecidas. Assim, após cada execução de uma dada versão desta coleta, Ozne escutou sua performance sugerindo cenas que traduziam sua sensação/percepção sobre cada estímulo tocado. O Quadro 8 apresenta de forma compacta os comentários de P4 (Ozne) sobre os produtos obtidos nesta primeira sessão de coleta.

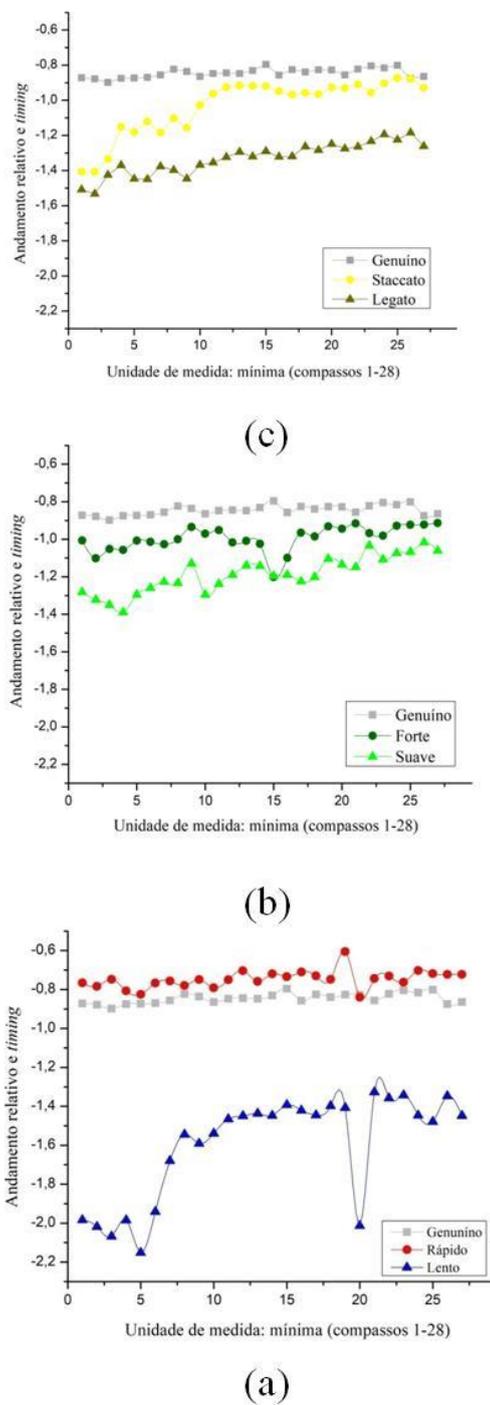
**Quadro 8.** Comentários selecionados<sup>43</sup> e impressões/percepções de Ozne na entrevista registrada em sua primeira sessão de coleta.

Perguntas	Comentários e impressões/percepções de P4
<i>Sua imaginação sobre a música</i>	<i>Criancinhas correndo no parquinho. Com brinquedos de parquinho.</i>
<i>Como você a toca, para sugerir isto?</i>	<i>Eu toco num ritmo mais rápido.</i>
Manipulação: lento	[A mesma cena] <i>em câmera lenta.</i>
Manipulação: rápido	[A mesma cena] <i>em câmera adiantada.</i>
Manipulação: forte	<i>Cena de ação.</i> (Ele representa correndo, polícia e armas, e enquanto canta a música)
Manipulação: suave	<i>Então são um casal de velhinhos vendo as fotos do casamento deles de quando eles eram novinhos, e eles se emocionando enquanto vão vendo e lembrando. [...] Fotos em preto e branco.</i>
Manipulação: <i>staccato</i>	<i>Achei que era um monte de criança brincando no parque, só que muito mais agitado. [...] Staccato porque tem um monte de criança pulando. [...] Tomaram café.</i>
Manipulação: <i>legato</i>	<i>Eu penso numa mulher cantando ópera. Sozinha [...] numa capela [...] treinando.</i>

Como pode-se observar no Quadro 8, Ozne (P4) dispensou poucos comentários verbais sobre os produtos de suas manipulações, apesar de suas ideias revelarem sua atenção a questões de captação/sensação regular de movimento sobre o tempo dos eventos dos estímulos escutados, como o rodar da cena de um filme mais rápido ou mais lento, por exemplo. A versão *legato* pareceu-lhe trazer a ideia algo lírico, cantado. Associou à versão suave uma ideia de fotos antigas em *preto e branco* (como a cena antiga memorada no álbum de fotos de um casal de “velhinhos”). Com a versão *staccato*, Ozne parece ter percebido algo excessivo e estimulado, por ter a impressão de crianças agitadas (...) *pulando*. Para Ozne, tal atividade de imaginação foi evidenciada durante a coleta muito rapidamente, como se o participante não tivesse muito envolvimento com a tarefa proposta, embora pode-se constatar que houve um pensamento quase que instantâneo de cenas bem distintas, com caracterizações específicas sobre cada versão escutada. Estudos com jovens instrumentistas têm demonstrado que estudantes na faixa etária de 11-14 anos (pré-adolescência) demonstram estratégias mentais e comportamentos muito rápidos e intensos (LEON-GUERRERO, 2008), assim como esses demonstrados por Ozne (P4).

<sup>43</sup> A ordem dos comentários/manipulações é apresentada em conformidade à ordem conduzida na sessão de coleta, segundo fora a preferência do participante e/ou sugestão do pesquisador.

A Figura 7 foi elaborada a partir de dados brutos (computadorizados) em razão de se observar os produtos de performance de Ozne (P4) sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo.



**Figura 7.** *Timing* e andamento relativo da primeira sessão de coleta de Ozne (P4) – manipulações a partir dos recursos de expressão. (a) produtos genuíno, rápido e lento; (b) produtos genuíno, forte e suave; (c) produtos genuíno, *staccato* e *legato*.

Ao se observar a Figura 7 (a, b, c), percebe-se que houve poucas oscilações de andamento e/ou *timing* na maior parte das versões de manipulação. Isso se dá de forma mais evidente na versão genuína, o que já é um sinal de que Ozne (P4) expressa uma uniformidade rítmica da peça, sem espaços para muitos desvios relacionados ao *timing*. Ao escutar sua gravação, notam-se mais intenções expressivas voltadas de articulação e de dinâmica, o que sugere uma atmosfera mais rítmica e dançante nesta peça. Estudos têm demonstrado como as expectativas sobre a distribuição de eventos musicais no tempo, seus ritmos, relacionam-se com ao afeto (HURON, 2006; VUUST & WITEK, 2014). Duas características principais relacionadas a essas expectativas têm sido exploradas: (i) a intensidade da sensação de um pulso (ou *tactus*) na situação de performance, frequentemente referenciada como clareza do pulso percebido/comunicado (MIGUEL *et al*, 2020), e (ii) a magnitude da ênfase sobre a complexidade rítmica, ou ainda do quanto um dado ritmo é condensado. A complexidade rítmica tem sido, portanto, utilizada para analisar o afeto nos estímulos simbólicos rítmicos (WITEK *et al*, 2014).

Não muito diferentes foram suas intenções expressivas na manipulação com andamento rápido. A Figura 7(a) apresenta o *timing* desta versão de forma paralela à versão genuína. Apenas o andamento desta encontra-se minimamente mais rápido que a primeira versão. Esta fora ainda a única versão dentre todas as manipulações em que o andamento está acima do andamento encontrado na versão genuína (andamento médio da versão genuína em 66 bpm, com pulso em mínima; andamento médio da versão rápida em 76 bpm, com pulso em mínima). Em todas as demais, Ozne (P4) reduziu o andamento e concentrou-se em outras questões expressivas.

A Figura 7(a) também apresenta o *timing* e andamento relativo da versão lenta (andamento médio: 37 bpm, com pulso em mínima). Em oposição ao andamento rápido, este foi o que mais se distanciou da versão genuína, apresentou o andamento mais lento entre as versões, e também o de maiores oscilações (ou incoerências) no *timing*. Ozne (P4) inciou sua performance com noção global de um dado andamento bem lento (especialmente comp. 1-4), quando, por volta do quinto compasso, ele começa a acelerar e retomar a atmosfera dançante, característica de sua maneira de tocar. Nesse sentido, Ozne não conseguiu contrastar suficientemente a versão lenta em relação às demais, reinventando caracteres que pudessem apresentar a peça de forma distinta daquela conhecida na versão genuína. O aspecto dançante, entretanto, permeou todas as versões.

A Figura 7(b) apresenta os produtos referentes às versões com dinâmica forte e suave em comparação à versão genuína. O andamento de ambas está abaixo da linha da versão genuína, sendo a versão forte mais rápida e a versão suave mais lenta (respectivamente andamentos médios 59 bpm e 50 bpm, com pulso em mínima). Em relação ao *timing*, a versão forte se

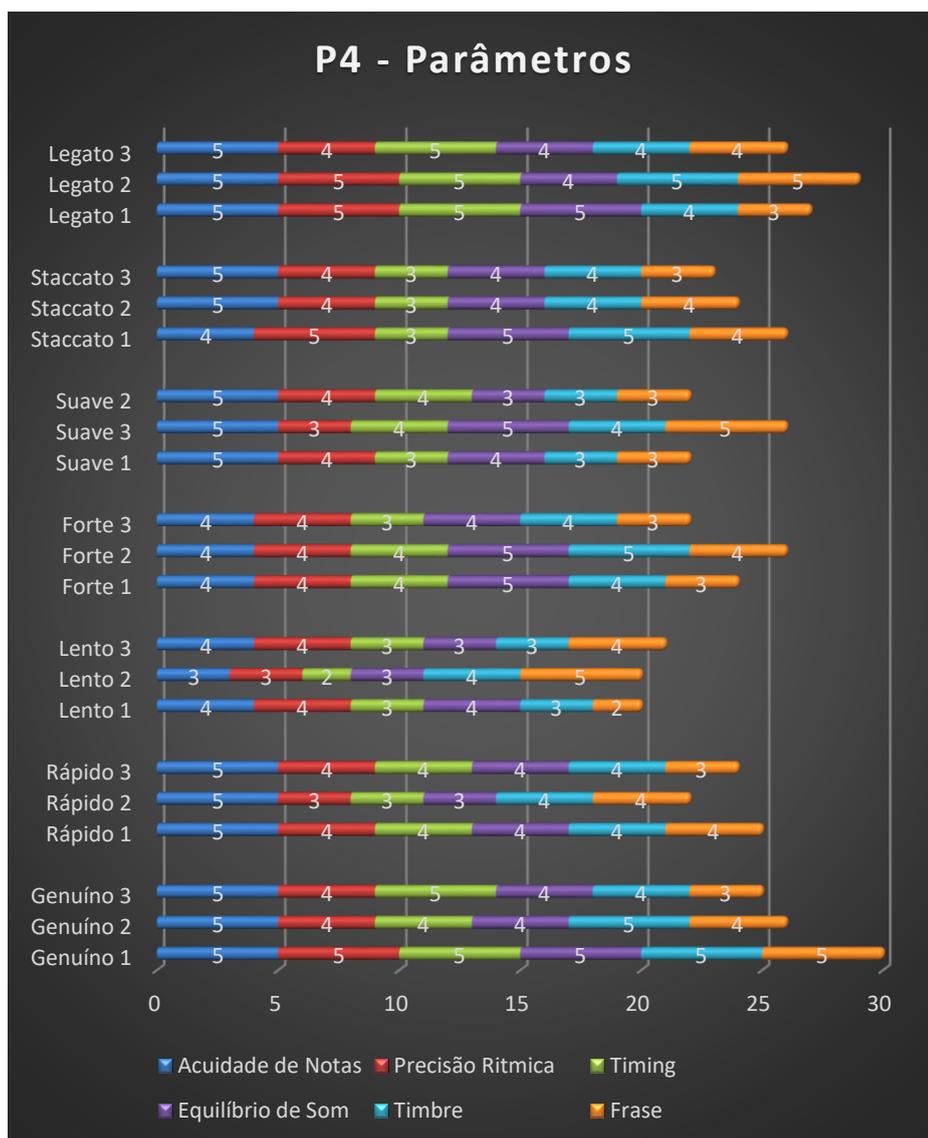
sustenta com uma pulsação também rígida (embora não tão marcada quanto fora a versão genuína), e a maior oscilação da linha se deu por erro de nota seguido de correção. A versão suave segue uma pulsação menos rígida e, portanto, com maiores oscilações de *timing*. O andamento desta versão, ainda, apresenta uma linha crescente, demonstrando que Ozne (P4) alterou o andamento ao fazer essa manipulação, de modo semelhante à versão lenta, Ozne tem mais uma vez a tendência de acelerar a pulsação no transcorrer da peça. Essa tendência também será vista nas próximas versões: articulação *staccato* e *legato* (Figura 7[c]). Como já mencionado, o aspecto dançante da interpretação de Ozne está presente (por vezes de forma bastante similar) em todas as suas versões.

Conforme mostra a Figura 7(c), as versões com articulação *staccato* e *legato* seguem a tendência de se acelerar a pulsação da peça em seu transcorrer: sendo isto de forma muito mais comedida na versão *legato* (pouco perceptível auditivamente), mas bastante perceptível na versão *staccato*. Nesta última, é somente a partir do compasso 5 que Ozne (P4) parece se encontrar naquilo que pretendia em termos de andamento e *timing*. A partir daí, poucas oscilações do *timing* se vêem, ou seja, algo já bem próximo da versão genuína de Ozne. A versão *legato*, por fim, se assemelha em andamento a versões como o andamento lento e a dinâmica suave, porém a estas pouco se assemelha o *timing* de cada uma: em *legato*, poucas oscilações se percebem; a intenção de um pulso rígido por Ozne se mantém nesta versão. O andamento médio destas versões foram: 59 bpm (*staccato*) e 44 bpm (*legato*), ambas com pulso em mínima.

O motivo para esse resultado na versão *legato* (de um andamento semelhante a versões mais lentas, mas com um *timing* mais semelhante ao genuíno, rápido e forte) possivelmente foi a escolha de dinâmica. Apesar do andamento mais lento, o som consistente e mais forte de Ozne (P4) aqui parece ter mantido a qualidade rítmica de sua concepção genuína.

#### 4.2.2 Análise do conteúdo das avaliações de P4 (Ozne)

A Figura 8 apresenta os dados de avaliação referentes ao desempenho de cada elemento avaliado nas diferentes performances do participante Ozne (P4) em sua primeira sessão de manipulações.



**Figura 8.** Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Ozne (P4) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de **manipulações dos recursos de expressão**.<sup>44</sup>

Conforme a Figura 8, os resultados das avaliações das performances de Ozne (P4) foram pouco variados, com evidente presença dos conceitos 3 (*regular*), 4 (*bom/satisfatório*) a 5 (*muito bom/plenamente satisfatório*), e com bastante correspondência entre os avaliadores nos diferentes parâmetros avaliados, com a exceção de algumas poucas avaliações de maior discrepância entre os avaliadores. As versões de maiores conceitos atribuídos foram a versão *legato* e a genuína, enquanto a versão lenta foi a de menores conceitos atribuídos. Com o intuito de se verificar a distância geral entre os avaliadores, a somatória<sup>45</sup> total de conceitos atribuídos

<sup>44</sup> Visualizar a figura do inferior para o superior (do genuíno como o padrão para as manipulações).

<sup>45</sup> A se considerar que as avaliações ocorrem a partir de 6 diferentes perspectivas (acuidade de notas, precisão rítmica, equilíbrio de fluxo/pulso/timing, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado) com avaliações de até 5 conceitos, o total de conceitos possíveis em uma execução é 30. Se somadas as 7 versões (genuína e

a Ozne (Coleta I) por avaliador apresenta A1 com o total de 174 conceitos atribuídos, e uma média de 4,14 de 5; A2 somando 173 conceitos, e, portanto, uma média de 4,12 de 5; e finalmente A3 com 163 conceitos atribuídos, e média de 3,88 de 5. Percebe-se, portanto, uma proximidade entre os avaliadores A1 e A2, sendo A3 aquele que foi mais rígido perante as execuções de Ozne (P4).<sup>46</sup>

#### 4.2.2.1 Análise horizontal dos dados de avaliação de P4 (Ozne)

O Quadro 9 apresenta as médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Ozne (P4) em sua primeira sessão de coleta. Os elementos ditos comprometidos são aqueles que apresentam um desvio maior dos demais em direção a conceitos inferiores, isto é, os elementos mais responsáveis a impedir que o participante se mantivesse com boa qualidade na execução e um equilíbrio positivo na integração dos elementos para a execução.

---

manipulações), esse total chega a 210 conceitos.

<sup>46</sup> A fim de se realizar análises dos resultados obtidos nesta primeira sessão de coleta de Ozne (P4), serão apresentados quadros e análises divididos em dois blocos: **análise horizontal dos dados obtidos**, a partir de uma visualização horizontal da Figura 8; e **análise vertical dos dados obtidos**, a partir de uma visualização vertical da Figura 8.

**Quadro 9.** Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por **Ozne (P4)** em sua **primeira sessão de coleta**.

	<b>Avaliadores</b>			
	A1	A2	A3	A1, A2 e A3
<b>Versão</b>	<b>Média dos conceitos atribuídos [elemento(s) comprometido(s)]</b>			
Genuíno	5	4,33 <sup>47</sup>	4,17 (frase)	4,5 ± 0,62
Rápido	4,17	3,67 (precisão rítmica, <i>timing</i> , equilíbrio sonoro)	4 (frase)	3,94 ± 0,64
Lento	3,33 (frase)	3,33 ( <i>timing</i> )	3,5	3,39 ± 0,78
Forte	4 (frase)	4,33	3,67 ( <i>timing</i> , frase)	4 ± 0,59
Suave	3,67 ( <i>timing</i> , timbre, frase)	4,33 (precisão rítmica)	3,67 (equilíbrio sonoro, timbre, frase)	3,89 ± 0,83
<i>Staccato</i>	4,33 ( <i>timing</i> )	4 ( <i>timing</i> )	3,83 ( <i>timing</i> , frase)	4,06 ± 0,73
<i>Legato</i>	4,5 (frase)	4,83 (equilíbrio sonoro)	4,33	4,56 ± 0,62
Todas as versões	4,14 ± 0,55	4,12 ± 0,5	3,88 ± 0,3	

Os resultados da primeira coleta de Ozne (P4) foram bons e satisfatórios em todas as versões e para todos os avaliadores. Os elementos que mais comprometeram as execuções em termos de qualidade foram o fraseado seguido do *timing*, dois elementos próprios de habilidades mais refinadas/elaboradas da expressividade musical; em contraste com a acuidade de notas – na maior parte das versões com conceitos superiores aos demais elementos.

A versão genuína de Ozne (P4) somente não foi superior à versão *legato* da peça apresentada – esta que fora uma das mais distantes da versão genuína em termos de escolhas expressivas, o que é notável e um exemplo para a exploração de diferentes buscas expressivas no repertório, distantes mesmo das já convencionais e preestabelecidas. Ozne obteve os maiores conceitos nas versões *staccato* e *legato*, justamente as possíveis menos exploradas pelos

<sup>47</sup> Quando não foi comentada a nota comprometida, houve certa regularidade entre maior parte dos elementos.

estudantes e professores de piano nessa faixa etária e nível de expertise. As versões rápido e lento, por outro lado, foram as de menores conceitos.

Dentre as médias finais de cada versão, considerando todos os avaliadores (visualização horizontal<sup>48</sup> do Quadro 9), é possível perceber certo equilíbrio nos resultados das versões rápido, forte, suave e *staccato*, que variaram entre as médias 3,89 e 4,06, e todas estas sendo consideradas *boas/satisfatórias*. A versão lenta foi a de menores atribuições por parte dos avaliadores (média 3,39, *regular/aceitável*), enquanto a versão *legato* foi a de maiores atribuições (média 4,56, *muito boa/plenamente satisfatória*), sobressaindo-se mesmo à versão genuína.

Comparando os avaliadores, percebe-se uma proximidade nas médias anotadas em cada versão avaliada. Números precisamente idênticos somente são observados na versão lenta, entre A1 e A2, porém em todas as versões a variação entre as médias esteve sempre abaixo de um ponto, sendo a mais larga entre elas a versão genuína (entre 4,17 e 5). O que mais trouxe distância entre as médias conferidas pelos avaliadores foi uma tendência de A3 em atribuir conceitos inferiores aos dos demais avaliadores.

Dentre as médias finais de cada avaliador, considerando todas as versões (visualização vertical<sup>49</sup> do Quadro 9), assim como visto até o presente momento sobre a coleta de manipulações sobre os recursos de expressão, a média final das atribuições do Avaliador 1 se apresenta superior às demais; porém, não distante à média final de outro avaliador; nesse caso A2. Suas médias finais foram respectivamente 4,14 e 4,12. O avaliador 3 teria sido o que mais se distanciou, porém não tão largamente (média final 3,88).

Apesar da similaridade nas médias finais, quando se comparam as médias por versões, raramente se percebem tantas proximidades entre A1 e A2. O avaliador 3, por outro lado, somente conferiu média superior aos demais avaliadores na versão lenta (3,5 sobre 3,33 dos demais avaliadores) e rápida (4 sobre 3,67 conferido por A2).<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Última coluna do Quadro 9: média de cada versão por conjuntamente A1, A2 e A3

<sup>49</sup> Última linha do Quadro 9: média conjunta de todas as versões por cada avaliador

<sup>50</sup> Esta parte da análise dos resultados, chamada **análise horizontal dos dados coletados**, diz muito mais respeito aos avaliadores e possíveis comparações por cada versão a partir das atribuições e médias dos avaliadores, bem como comparações por cada avaliador a partir de todas as versões avaliadas. A seguir, será apresentada uma análise

#### 4.2.2.2 Análise vertical dos dados de avaliação de P4 (Ozne)

O Quadro 10 apresenta as médias entre os três avaliadores (A1, A2 e A3) dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por Ozne (P4) em sua primeira sessão de coleta. Ainda, o quadro apresenta a média final de cada elemento considerando todas as versões executadas.

**Quadro 10.** Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por **Ozne (P4)** em sua **primeira sessão de coleta**.

	Elemento avaliado					
	Acuidade de notas	Acurácia rítmica	Equilíbrio de pulsação, fluxo e <i>timing</i>	Equilíbrio sonoro	Timbre	Fraseado
<b>Versão</b>	<b>Média entre os avaliadores dos conceitos atribuídos</b>					
Genuíno	5	4,33	4,67	4,33	4,67	4
Rápido	5	3,67	3,67	3,67	4	3,67
Lento	3,67	3,67	2,67	3,33	3,33	3,67
Forte	4	4	3,67	4,67	4,33	3,33
Suave	5	3,67	3,67	4	3,33	3,67
<i>Staccato</i>	4,67	4,33	3	4,33	4,33	3,67
<i>Legato</i>	5	4,67	5	4,33	4,33	4
Todas as versões	4,62 ± 0,56	4,05 ± 0,4	3,76 ± 0,83	4,1 ± 0,46	4 ± 0,56	3,71 ± 0,23

Os resultados da primeira coleta de Ozne (P4) apresentam a acuidade de notas com

---

que mais diz respeito ao próprio participante, suas execuções e cada elemento avaliado, a partir de comparações e relações, e curtos comentários sobre suas execuções, em pontos fracos e fortes: a chamada **análise vertical dos dados coletados**.

conceitos largamente superiores aos demais elementos. Mesmo assim, apesar de *muito boa/plenamente satisfatória* a condução da acuidade de notas por Ozne, todos os demais elementos podem ser considerados *bons/satisfatórios*.

Apesar de certo equilíbrio ao se comparar as médias finais dos elementos, é possível também se perceber largas variações de um determinado elemento em diferentes performances. Esses resultados mostram uma inconstância de Ozne (P4) em suas execuções, repleta de altos e baixos, mas chegando a resultados satisfatórios em um contexto maior. Isso se vê tanto na análise horizontal anteriormente descrita como aqui na análise vertical.

Assim, no Quadro 10 pode-se constatar que:

- (i) A acuidade de notas foi de longe a mais bem conceituada por parte dos avaliadores, e a única considerada no geral como *muito boa/plenamente satisfatória* (média final 4,62). Quatro dentre sete versões atingiram o conceito máximo nesse elemento por parte de todos os avaliadores (5), a saber: genuíno, rápido, suave e *legato*. A versão lenta, por outro lado, atingiu somente 3,67 como média final da acuidade de notas;
- (ii) A precisão rítmica apresentou-se com a média final 4,05, sendo as versões rápido, lento e suave as de menores conceitos atribuídos à precisão (médias 3,67), e a versão *legato* sendo a de maiores conceitos atribuídos ao elemento (média 4,67);
- (iii) O equilíbrio de fluxo, pulso e timing foi o elemento de maiores discrepâncias nos resultados entre as versões. Este elemento na versão lenta contou com uma média de apenas 2,67, porém na versão *legato* esse número sobe para 5, o conceito máximo. O argumento da integralidade mais uma vez se faz presente aqui, visto que a versão lenta foi aquela em que todos os demais elementos (à exceção do fraseado) tiveram o seu menor rendimento; a versão lenta foi a mais distante das demais versões em sua média final, conforme mostra o Quadro 9 (análise horizontal). Da mesma forma, o maior resultado do equilíbrio de fluxo, pulso e *timing* não esteve isolado como *bom/satisfatório* ou *muito bom/plenamente satisfatório* entre os resultados da versão *legato*. Também se percebem essa predominância de conceitos mais altos nos outros elementos detectados desta versão. Vale lembrar que a versão *legato* foi a de maiores conceitos atribuídos a quase todos os elementos, conforme mostra o Quadro 9 (análise horizontal).

- (iv) O equilíbrio sonoro sofreu variações em seus resultados desde a média 3,33 na versão lenta até 4,67 na versão forte. Sua média final foi de 4,1, a mais alta após a acuidade de notas.
- (v) O elemento timbre recebeu uma média final 4, um resultado, portanto, *bom/satisfatório*. A versão genuína foi a de maiores conceitos atribuídos ao timbre, superando a versão *legato*, com média 4,67; a versão lenta, por outro lado, foi a de menores conceitos atribuídos a este elemento, com média 3,33.
- (vi) O fraseado foi o elemento de menores conceitos atribuídos dentre todas as versões. Sua média final foi 3,71. Mesmo assim, um valor não muito distante às demais versões, ou seja, igualmente *bom/satisfatório*, tanto em média final como nos conceitos de cada versão (à exceção da versão forte). Na versão forte, o fraseado chegou a apenas 3,33 em média, em quatro versões se fixou em 3,67 (a saber: rápido, lento, suave e *staccato*), e finalmente nas versões genuíno e *legato* atingiu a média 4.

Em síntese, a acuidade de notas esteve largamente acima das demais em resultados de avaliação, tendo sido  *muito boa/plenamente satisfatória* na maior parte das versões executadas por Ozne (P4). Os elementos precisão rítmica, equilíbrio sonoro e timbre estiveram próximos em qualidade, sendo todos eles bons/satisfatórios. E, finalmente, fraseado e equilíbrio de pulso, fluxo e *timing* como os elementos de maior comprometimento nas execuções. Estes elementos, entretanto, atingiram médias altas (entre 4 e 5) nas versões genuína e *legato*, ou seja, aquelas de melhor desempenho por Ozne, o que indica que tais elementos não são inviáveis às execuções deste participante ou desta população, mas dependem de uma excelente conduta de todos os demais elementos em favor da melhora destes. *Timing* e fraseado acabam sendo os mais prejudicados quando a execução, de um modo geral, não é excelente. Estes elementos parecem ser valorizados somente quando todos os demais também o são.

### 4.3 Análise dos produtos de performance e avaliações da primeira coleta de P5 (Eloc)

A participante Eloc (P5) apresentou em sua primeira sessão de manipulações a peça *The Snake Dance*, de John W. Schaum, contida em seu método de ensino *Piano Course – Leading to Mastery of the Instrument*. A partitura segue exposta por meio da Figura 9.

The image shows the musical score for '17. THE SNAKE DANCE'. The title is centered at the top. Below it, the tempo and metronome marking are given as 'Allegro M.M. ♩ = 120-160'. The score is written for piano in 2/4 time. It consists of four systems of two staves each. The first staff of each system is the treble clef (melody), and the second is the bass clef (accompaniment). The melody is in the key of D minor (one flat). The score includes fingerings (1-5) and dynamics (mf). The piece is 16 measures long, with a regular structure of 4 measures in 4 measures (ABA').

**Figura 9.** *The Snake Dance*, de John W. Schaum – *Piano Course – Leading to Mastery of the Instrument*.  
Comp. 1-16.

*The Snake Dance* é uma peça de 16 compassos, em ré menor, com estrutura regular de 4 em 4 compassos (ABA'). Em textura homofônica, o acompanhamento é realizado por um *ostinato* em 5ª justa (ré2 e lá2) em duração longa (semibreves, com a exceção do último compasso que compensa a pausa de mínima da anacruse inicial), enquanto a melodia compreende o pentacorde de ré menor na região média do piano. A sessão A contém duas frases idênticas (4+4), contendo quatro semifrases não idênticas, embora similares, uma vez que a primeira contém o material temático, e a segunda (B) com variações sobre este. A seção B

apresenta, em sua primeira frase, um material distinto ao até então percebido, mas ainda como uma variação do primeiro. E diferentemente também do primeiro, não pode ser dividido em semifrases, sendo portanto uma frase mais longa que as demais. E por fim, a última frase é uma repetição da primeira. Ainda, o material temático (mão direita) propaga-se em semínimas e mínimas, sendo as semínimas o *levare* aos tempos fortes de cada início de frase ou semifrase, e as mínimas as conclusões de frase.

#### 4.3.1 Análise dos produtos de performance de P5 (Eloc)

Os momentos iniciais da primeira sessão de coleta de Eloc (P5), ainda não em situação de coleta, contaram com a apresentação do instrumento à participante (bem como comparando-o ao teclado e mostrando algumas diferenças, inclusive em como tocar em um e outro), e a instrução sobre o funcionamento das gravações no próprio piano (*Disklavier*). Nesta ocasião foi simulada uma gravação com Eloc para que ela pudesse se escutar em sequência às gravações. Foi um momento divertido para Eloc, que se mostrou encantada ao se escutar pelo *Disklavier*.



**Figura 10.** Eloc representando a dança indiana da peça *The Snake Dance*.

Assim, após o procedimento da pesquisa ser apresentado à participante, esta executou as versões segundo as orientações de expressão aqui estabelecidas. Assim, após cada execução de uma dada versão desta coleta, Eloc (P5) escutou sua performance sugerindo cenas que traduziam sua percepção sobre cada estímulo tocado. O Quadro 11 apresenta de forma compacta os comentários de P5 sobre os produtos obtidos na primeira sessão de coleta.

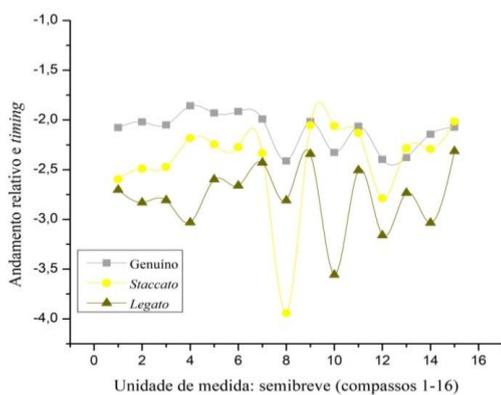
**Quadro 11.**<sup>51</sup> Comentários selecionados e impressões/percepções de Eloc na entrevista registrada em sua primeira sessão de manipulações.

Perguntas	Comentários e impressões/percepções de P5
<i>Sua imaginação sobre a música</i>	<i>Ah, eu imagino os indianos cantando e fazendo assim (e ela demonstra com gestos de uma dança característica da Índia. Figura 10).</i>
<i>Como você a toca, para sugerir isto?</i>	(Sem resposta)
Manipulação: forte	<i>Parece uma música de funeral! (Risos) (...) Parece aqueles órgãos de igreja, sabe?! Do grave, bem grave... E as pessoas estavam felizes pela pessoa que morreu, porque aquela parte (parte central da peça) parecia muito animada. (Risos)</i>
Manipulação: suave	<i>Essa música parece aqueles filmes tipo Frozen, sabe?! Que daí naquela parte que a pessoa morre, e fica aquela musiquinha assim bem... (sinal de tranquilidade).</i>
Manipulação: rápido	<i>Eu achei que eles estavam tentando fazer o negócio (dança) da cobrinha e virou um negócio de ação e perseguição. (...) Os motoqueiros atrás saem correndo feito loucos e começam a se trombar (gestos de algazarra), aí as cobrinhas veem atrás (gestos de cobras rastejando).</i>
Manipulação: lento	<i>Eu achei que isso parece aquelas cenas de novela (eu não vejo novela, tá?) que as pessoas vão presas, e daí estão elas chorando ali assim... (gestos de lamento em uma prisão).</i>
Manipulação: <i>staccato</i>	<i>Parece aquela dancinha de cobra... sabe aquele negócio de luz... aquele globo de luz no teto, não tem? Com um monte de luzinha colorida. (...) “Tuts-tuts-tuts-tuts” (balançando a cabeça e imitando a batida de músicas eletrônicas de festa, como acompanhamento para a melodia de <i>The Snake Dance</i>). (Risos)</i>
Manipulação: <i>legato</i>	<i>É, essa daí tá parecida com funeral, só que tá um pouquinho mais... hum... melancólica.</i>

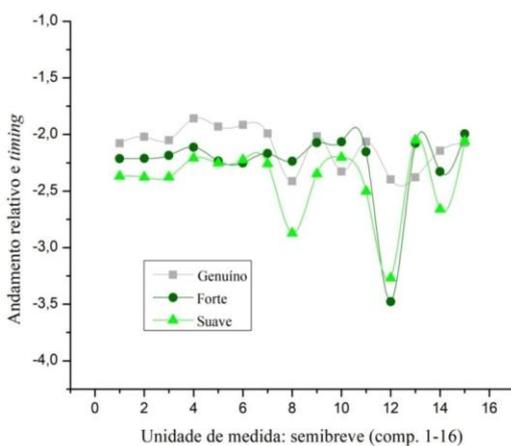
<sup>51</sup>A ordem dos comentários/manipulações neste quadro é apresentada em conformidade à ordem conduzida na sessão de coleta, segundo fora a preferência da participante.

O Quadro 11 apresenta, portanto, as sugestões de imagens e metáforas imaginadas por Eloc (P5) a partir da escuta de suas próprias execuções. Apenas o comentário sobre a versão genuína teve relação com o título da peça (*The Snake Dance*). Todos os demais comentários não estiveram presos ao título, mas Eloc foi flexível em perceber e comentar a partir da escuta de suas próprias execuções, embora tenha encontrado muitas dificuldades para realizar as tarefas de manipulação solicitadas, conforme ilustrado na Figura 11.

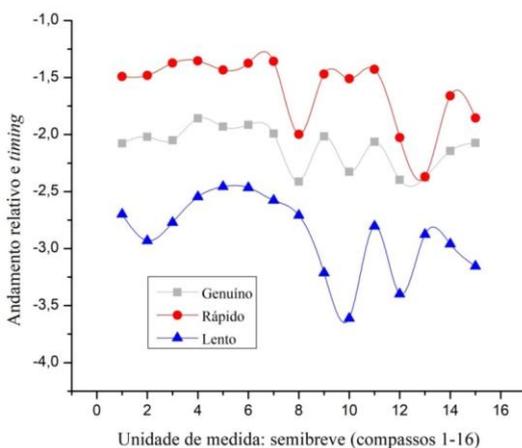
A Figura 11 foi elaborada a partir de dados brutos (computadorizados) em razão de se observar os produtos de performance de Eloc (P5) sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo.



(c)



(b)



(a)

**Figura 11.** *Timing* e andamento relativo da primeira sessão de coleta de Eloc (P5) – manipulações a partir dos recursos de expressão. (a) produtos genuíno, rápido e lento; (b) produtos genuíno, forte e suave; (c) produtos genuíno, *staccato* e *legato*.

Ao se observar a Figura 11 (a, b, c), percebe-se que houve largas variações de andamento e/ou *timing* em todas as versões de manipulação. Isso se dá principalmente a partir da segunda metade da peça, isto é, a partir do compasso 9 (linha 3 em diante na partitura), sendo este terceiro sistema da partitura da peça (Figura 9) aquele que apresenta uma variação maior na notação. Mesmo sendo a quarta linha uma repetição das primeiras, o desequilíbrio ocorrido no pequeno trecho anterior desestabiliza a executante até o fim da peça, e essas flutuações no andamento seguem acontecendo. Parece ser evidente que a experiência musical formal prévia (apenas 6 meses de instrução musical no teclado) trouxe pouca margem de manobra para Eloc (P5), e isso pode ter se intensificado principalmente por ter tal experiência sido realizada a partir da reprodução de peças/exercícios com notação musical. De acordo com a literatura, embora a notação musical possa fornecer uma representação de ritmo e alturas, ela não descreve os aspectos intuitivos da execução musical (por exemplo, HOWAT, 1995; GIBBS, 2015; ver também PALMER, 1997). De acordo com Meissner (2017), quando os alunos iniciantes tocam a partir da notação como um exercício de leitura ou técnico, eles podem não estar tendo meios de refletir sobre aspectos da interpretativos, ou aquilo que pode-se denominar de meios de produção. Essas considerações de Meissner parecem estar sendo exemplificadas nos produtos trazidos por P5, como podemos observar na Figura 11.

A versão genuína foi aquela que menos apresentou tais mudanças (andamento médio em 28 bpm, com pulso em semibreve; ou 56 bpm, com pulso em mínima). Tais observações podem sugerir que essas variações possivelmente não foram intencionais, já que em muito se afastam da versão genuína; a partir disto, já se pode deduzir que a participante teve dificuldades (especialmente em termos de equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*) em realizar as manipulações exigidas. Provavelmente a principal razão aqui para os desvios nas manipulações foram a dificuldade da participante em adaptar a sua performance às diferentes tarefas atribuídas. Houve confusões e falta de destreza na adaptação.

A versão rápida (Figura 11[a]) caminha de forma paralela em similaridade com a versão genuína, tanto em seus trechos de maior equilíbrio como de maiores desvios de andamento e *timing* (andamento médio em 37 bpm, com pulso em semibreve; ou 74 bpm, com pulso em mínima). Esse resultado indica uma manutenção e adaptação de Eloc (P5) em realizar esta manipulação mais rápida. A versão lenta também apresenta os seus maiores desvios nos mesmos trechos das versões anteriores (genuíno e rápido), porém com maior discrepância na comparação com as demais versões (andamento médio em 21 bpm, com pulso em semibreve; ou 42 bpm, com pulso em mínima). Esse resultado das oscilações na versão lenta pode sugerir que, ainda que esta versão siga sendo propriamente adaptada à versão genuína, a noção de *timing* acaba por

ser muito menos rígida em uma versão mais lenta; e isso resulta em oscilações mais largas, proporcionais.

Em outras palavras, esse resultado das oscilações na versão lenta pode sugerir uma adaptação proporcional de Eloc (P5) a partir da versão genuína. Ou seja, ainda que as linhas entre versões genuína e lenta não caminhem paralelamente (dadas as mais largas oscilações na versão lenta), percebe-se que os desvios provocados na versão lenta foram proporcionais ao andamento inicial. Em andamentos rápidos, curtas oscilações são o suficiente para causar grande efeito expressivo na peça; em andamentos lentos, entretanto, desvios de mesma magnitude/amplitude não causariam tal efeito. Em função desses dados, parece que uma mesma peça praticada em andamento rápido e lento, a fim de manter as mesmas escolhas expressivas, necessariamente apresentará contornos discrepantes entre si (proporcionais a cada andamento), e não linhas paralelas.

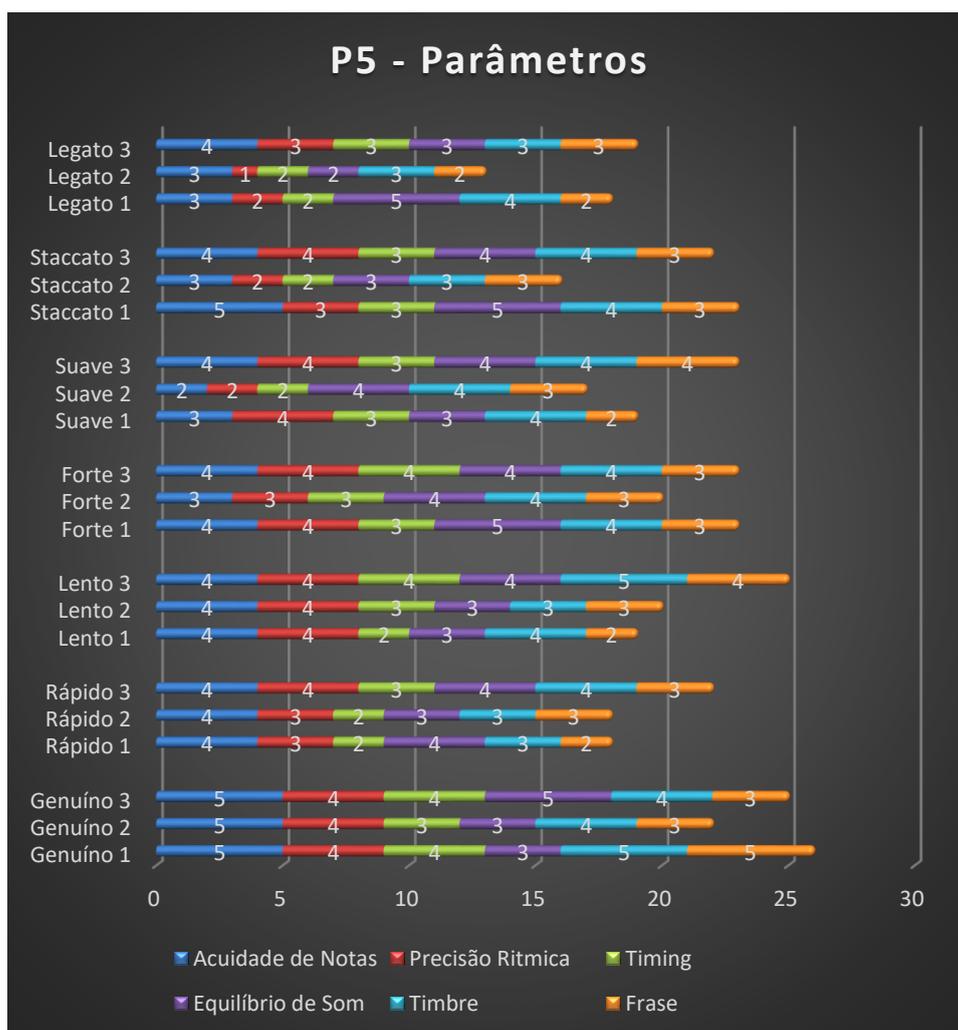
As versões de dinâmicas forte e suave (Figura 11[b]) foram as que mais se aproximaram em andamento relativo e *timing* da versão genuína. A versão forte (andamento médio em 26 bpm, com pulso em semibreve; ou 53 bpm, com pulso em mínima), nos compassos 7 a 11, apresentou um maior equilíbrio enquanto a própria versão genuína apresentava maiores desvios de *timing*. Mesmo assim, apresentou um largo desvio (lapso) no compasso 12, mesmo trecho em que a versão lenta também se desestabilizava (distância entre as notas de 2,3 segundos para 3,4 segundos entre os compassos). Esta, mesmo com uma expressiva correspondência com a versão genuína, apresentou largos desvios em toda a segunda metade da execução. Não muito distante desse resultado se apresentou a versão suave (andamento médio em 25 bpm, com pulso em semibreve; ou 50 bpm, com pulso em mínima), com lapsos e desvios semelhantes aos da versão forte na segunda metade da peça, enquanto se observam paralelismos [mais lento] com a versão genuína na primeira metade.

As versões de articulações *staccato* e *legato* foram as que menos se aproximaram dos resultados da versão genuína, em termos de andamento relativo e *timing*. A versão *staccato* contou com um andamento médio em 37 bpm, com pulso em semibreve (ou 74 bpm, com pulso em mínima), ao passo que em *legato* se observou um andamento médio em 37 bpm, com pulso em semibreve (ou 74 bpm, com pulso em mínima). Naturalmente, a mudança de articulação são as menos conhecidas e provavelmente menos exploradas pelos executantes nessa primeira fase de estudo do piano. Os compassos de maior discrepância foram o compasso 8 na versão *staccato* (saindo de uma distância de 2,2 e 2,5 segundos entre os compassos para 3,9 segundos entre os compassos 8 e 9), e os compassos 10 e 12 na versão *legato* (com distâncias entre 2,3 e 3,5

segundos entre os compassos).

#### 4.3.2 Análise do conteúdo das avaliações de P5 (Eloc)

A Figura 12 apresenta os dados de avaliação referentes ao desempenho de cada elemento avaliado nas diferentes performances da participante Eloc (P5) em sua primeira sessão de manipulações.



**Figura 12.** Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Eloc (P5) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de **manipulações dos recursos de expressão**.<sup>52</sup>

Conforme a Figura 12, os resultados das avaliações das performances de Eloc (P5) foram bastante variados, abrangendo conceitos de 1 (*ruim/insatisfatório*) a 5 (*muito bom/plenamente satisfatório*), e com não muitas correspondências entre os avaliadores nos diferentes parâmetros

<sup>52</sup> Visualizar a figura do inferior para o superior (do genuíno como o padrão para as manipulações)

avaliados.

Conceitos mais altos foram dados, em geral, pelos Avaliadores 1 e 3, e os mais baixos foram, em geral, atribuídos pelo Avaliador 2. Nenhuma versão avaliada sobressaiu à genuína, e a versão *legato* foi a que obteve as menores atribuições nas avaliações.

Em sentido de se verificar a distância geral entre a percepção de cada avaliador, essa somatória<sup>53</sup> apresenta os seguintes números: atribuições de A1 somam 146 conceitos, e uma média de 3,48 de 5 a este participante nesta sessão de coleta, de uma forma geral; atribuições de A2 com 126 conceitos, portanto uma média de 3 de 5; e, por fim, A3 com 159 conceitos atribuídos, com média de 3,79 de 5. Percebe-se, portanto, um não consenso entre os avaliadores, dadas as distâncias dos resultados apresentados por cada um, sendo A3 aquele que mais apreciou as execuções de Eloc (P5), enquanto A2 o mais rígido em atribuições de conceitos.<sup>54</sup>

#### 4.3.2.1 Análise horizontal dos dados de avaliação de P5 (Eloc)

O Quadro 12 apresenta as médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Eloc (P5) em sua primeira sessão de coleta. Os elementos ditos comprometidos são aqueles que apresentam um desvio maior dos demais em direção a conceitos inferiores, isto é, os elementos mais responsáveis a impedir que o participante se mantivesse com boa qualidade na execução e um equilíbrio positivo na integração dos elementos para a execução.

---

<sup>53</sup> Lembrando que as avaliações ocorrem em 6 diferentes perspectivas (acuidade de notas, precisão rítmica, equilíbrio de fluxo/pulso/*timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado) com avaliações de até 5 conceitos, o total de conceitos em uma execução é 30. Se somadas as 7 versões (genuína e manipulações), esse total chega a 210 conceitos.

<sup>54</sup> A fim de se realizar análises dos resultados obtidos nesta primeira sessão de coleta de Eloc (P5), serão apresentados quadros e análises divididos em dois blocos: **análise horizontal dos dados obtidos**, a partir de uma visualização horizontal da Figura 12; e **análise vertical dos dados obtidos**, a partir de uma visualização vertical da Figura 12.

**Quadro 12.** Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Eloc (P5) em sua **primeira sessão de coleta**.

Versão	Avaliadores			
	A1	A2	A3	A1, A2 e A3
	<b>Média dos conceitos atribuídos [elemento(s) comprometido(s)]</b>			
Genuíno	4,33 (equilíbrio sonoro)	3,67 ( <i>timing</i> , equilíbrio sonoro, frase)	4,17 (frase)	4,05 ± 0,8
Rápido	3 ( <i>timing</i> , frase)	3 ( <i>timing</i> )	3,67 ( <i>timing</i> , frase)	3,22 ± 0,73
Lento	3,17 ( <i>timing</i> , frase)	3,33	4,17	3,55 ± 0,78
Forte	3,83 ( <i>timing</i> , frase)	3,33	3,83 (frase)	3,67 ± 0,59
Suave	3,17 (frase)	2,83 (acuidade de notas, precisão rítmica, <i>timing</i> )	3,83 ( <i>timing</i> )	3,28 ± 0,83
<i>Staccato</i>	3,83 (precisão rítmica, <i>timing</i> , frase)	2,67 (precisão rítmica, <i>timing</i> )	3,67 ( <i>timing</i> , frase)	3,39 ± 0,85
<i>Legato</i>	3 (precisão rítmica, <i>timing</i> , frase)	2,17 (precisão rítmica)	3,17	2,78 ± 0,94
Todas as versões	3,48 ± 0,52	3 ± 0,5	3,78 ± 0,34	

Os resultados da primeira coleta de Eloc (P5) se mostram pouco divergentes na comparação entre as versões, se excetuando a versão genuína e possivelmente a versão *legato*. Eloc apresentou qualidades e problemas semelhantes nas diferentes versões executadas. Os elementos *timing* e fraseado foram os mais comprometidos nas execuções em termos de qualidade, especialmente no julgamento de A1 e A3. O Avaliador 2, por outro lado, apontou problemas em elementos estruturais da peça: precisão rítmica e acuidade de notas.

A versão genuína de Eloc (P5) foi de longe a de maiores conceitos. A participante não manteve o nível de qualidade em nenhuma outra versão. Isso pode indicar que Eloc não tinha o domínio completo da peça (apenas o domínio necessário para a execução já habitual); ou que as tarefas não foram claras ou até demasiadamente complexas para Eloc; ou mesmo que o trabalho de exploração do material com diferentes buscas expressivas nem sempre é beneficiário, recomendável.

Dentre as médias finais de cada versão, considerando todos os avaliadores (visualização horizontal<sup>55</sup> do Quadro 12), nota-se uma forte proximidade nos resultados da maior parte das versões. Com a exceção da versão genuína, que foi um tanto superior às demais (média 4,05), e da versão *legato*, que em muito se afastou das demais, com maiores problemas de execução (média 2,78), tem-se as versões rápido, lento, forte, suave e *staccato* com médias que variaram apenas entre 3,22 e 3,67. Esse, por um lado, é um sinal de constância da participante no que se refere à qualidade da execução das performances e dos elementos que a compõem. Porém, não se pode desprezar a distância que todas as médias apresentam daquela encontrada na versão genuína. Isso também é um sinal [nesse caso] de que houve dificuldade em Eloc (P5) em realizar as tarefas de manipulação com sua peça; seja uma dificuldade de compreensão, de organização ou mesmo de configuração técnica da segurança em executar a peça.

Comparando as versões por avaliador, vê-se consensos e não consensos entre as médias atribuídas. Nas versões rápido e forte, por exemplo, se observam médias idênticas entre respectivamente A1 e A2, e A1 e A3. Porém, pode-se também encontrar valores próximos entre as médias de cada versão por avaliador. Assim como algumas mais distantes: é o caso de lento (variações entre 3,17 e 4,17), suave (variações entre 2,83 e 3,83), *legato* (variações entre 2,17 e 3,17), e mais largamente *staccato* (variações entre 2,67 e 3,83).

Sobre as médias finais de cada avaliador, considerando todas as versões (visualização vertical<sup>56</sup> do Quadro 12), este é o único caso entre os participantes nesta primeira coleta (manipulações impostas/arbitrárias sobre os recursos de expressão) em que o Avaliador 1 (doutorando-avaliador) não conferiu os maiores conceitos em comparação aos demais avaliadores. Sua média final foi de 3,48, enquanto a de A3 foi 3,78. Comparando os avaliadores por versão, percebe-se A3 conferindo médias sempre superiores aos demais, com a exceção da versão *staccato*, em que A1 atribuiu conceitos que chegaram a 3,83 contra 3,67 por A3. Do outro lado, vê-se em quase todas as versões um distanciamento de A2, com médias inferiores aos demais, bem como sua média final. Ainda, se excluída a versão genuína, percebem-se curtas variações nas médias de cada versão por avaliador: A1 desde 3 a 3,83; A2 desde 2,17 a 3,33; e

---

<sup>55</sup> Última coluna do Quadro 12: média de cada versão por conjuntamente A1, A2 e A3.

<sup>56</sup> Última linha do Quadro 12: média conjunta de todas as versões por cada avaliador.

A3 desde 3,17 a 4,17.<sup>57</sup>

#### 4.3.2.2 Análise vertical dos dados de avaliação de P5 (Eloc)

O Quadro 13 apresenta as médias entre os três avaliadores (A1, A2 e A3) dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por Eloc (P5) em sua primeira sessão de coleta. Ainda, o quadro apresenta a média final de cada elemento considerando todas as versões executadas.

---

<sup>57</sup> Esta parte da análise dos resultados, chamada **análise horizontal dos dados coletados**, diz muito mais respeito aos avaliadores e possíveis comparações por cada versão a partir das atribuições e médias dos avaliadores, bem como comparações por cada avaliador a partir de todas as versões avaliadas. A seguir, será apresentada uma análise que mais diz respeito ao próprio participante, suas execuções e cada elemento avaliado, a partir de comparações e relações, e curtos comentários sobre suas execuções, em pontos fracos e fortes: a chamada **análise vertical dos dados coletados**.

**Quadro 13.** Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por **Eloc (P5)** em sua **primeira sessão de coleta**.

		<b>Elemento avaliado</b>					
		Acuidade de notas	Acurácia rítmica	Equilíbrio de pulsação, fluxo e <i>timing</i>	Equilíbrio sonoro	Timbre	Fraseado
<b>Versão</b>	<b>Média entre os avaliadores dos conceitos atribuídos</b>						
Genuíno	5	4	3,67	3,67	4,33	3,67	
Rápido	4	3,33	2,33	3,67	3,33	2,67	
Lento	4	4	3	3,33	4	3	
Forte	3,67	3,67	3,33	4,33	4	3	
Suave	3	3,33	2,67	3,67	4	3	
<i>Staccato</i>	4	3	2,67	4	3,67	3	
<i>Legato</i>	3,33	2	2,33	3,33	3,33	2,33	
Todas as versões	3,86 ± 0,63	3,33 ± 0,69	2,86 ± 0,5	3,71 ± 0,36	3,81 ± 0,38	2,95 ± 0,4	

Entre similaridades e diferenças entre os demais participantes no que se refere aos resultados nesta primeira coleta (manipulação imposta/arbitrária dos parâmetros musicais), a participante Eloc (P5) apresentou resultados *regulares/aceitáveis* e *bons/satisfatórios*. Elementos como a acuidade de notas e o fraseado seguiram tendências observadas nos demais participantes: a acuidade de notas foi aqui o elemento de maiores conceitos atribuídos; o fraseado esteve entre os elementos de menores atribuições. Entretanto, elementos como o equilíbrio sonoro e o timbre fogem a essas tendências: ambos estiveram com as médias finais mais altas (atrás somente da acuidade de notas).

Assim, a partir do Quadro 13 pode-se constatar que:

- (i) A acuidade de notas, como já mencionado, foi o elemento de maiores conceitos atribuídos nesta coleta, sendo considerada no geral como *boa/satisfatória* (média final 3,86). A única atribuição máxima por parte dos avaliadores em toda a coleta se deu na acuidade de notas da versão genuína (conceito 5). Porém, seu

desempenho nas versões *legato* e suave foram regulares, com médias respectivamente 3,33 e 3;

- (ii) A precisão rítmica também contou com uma larga variação nos conceitos atribuídos nas diferentes versões: indo desde uma média 4 (*bom/satisfatório*) nas versões genuíno e lento até a uma média 2 (pouco satisfatório) na versão *legato*. As demais versões foram basicamente *regulares/aceitáveis*;
- (iii) O equilíbrio de fluxo, pulso e timing foi o elemento de maiores dificuldades por Eloc (P5) em executar, sendo-lhe atribuídos os conceitos mais baixos desta coleta (média final 2,86). Sua única média considerada *boa/satisfatória* se deu na versão genuína (3,67). As versões rápido e *legato* apresentaram um desempenho *pouco satisfatório* (ambos médias 2,33), e todas as demais desempenhos *regulares/aceitáveis*, com médias que variaram entre 2,67 e 3,33;
- (iv) O equilíbrio sonoro recebeu um maior número de conceitos *bons/satisfatórios*: genuíno, rápido, forte, suave e *staccato*, sendo na versão forte o mais alto entre os resultados do equilíbrio sonoro (média 4,33). Lento e *legato* foram as versões de menores atribuições deste elemento (ambos médias 3,33).
- (v) O elemento timbre foi, após a acuidade de notas, o elemento de maiores conceitos atribuídos (média final 3,81), tendo sido considerado *bom/satisfatório* nas versões genuíno, lento, forte, suave e *staccato*, com médias que variaram entre 3,67 e 4,33. Rápido e *legato* foram as versões de menores atribuições ao timbre (ambos médias 3,33);
- (vi) O fraseado, à exceção das versões genuíno e *legato*, foi *regular/aceitável* em todas as demais versões, basicamente com média 3 nestas. A versão genuína contou com uma média 3,67 do fraseado (*bom/satisfatório*), enquanto a versão *legato* apenas 2,33 (*pouco satisfatório*).

Os resultados do fraseado representam bem todos os resultados da primeira coleta de Eloc (P5), quando comparamos este quadro sobre o fraseado ao Quadro 12 (visualização em sentido horizontal), em sentido de a maior parte das versões terem, de um modo geral, sido conceituadas como *regulares/aceitáveis* (à exceção de genuíno e possivelmente *legato*). A versão genuína foi aquela de maiores conceitos atribuídos (tanto para o fraseado como a execução de um modo geral), distanciando seus resultados das demais versões (média final da versão genuíno 4,05, conforme o Quadro 12); e a versão *legato* foi a única que se aproximou de um resultado médio *pouco satisfatório*, um resultado abaixo e distante do encontrado nas demais versões (média final 2,78, conforme Quadro 12), tanto para o fraseado como a execução de um modo geral.

## **ANÁLISES: COLETA II**

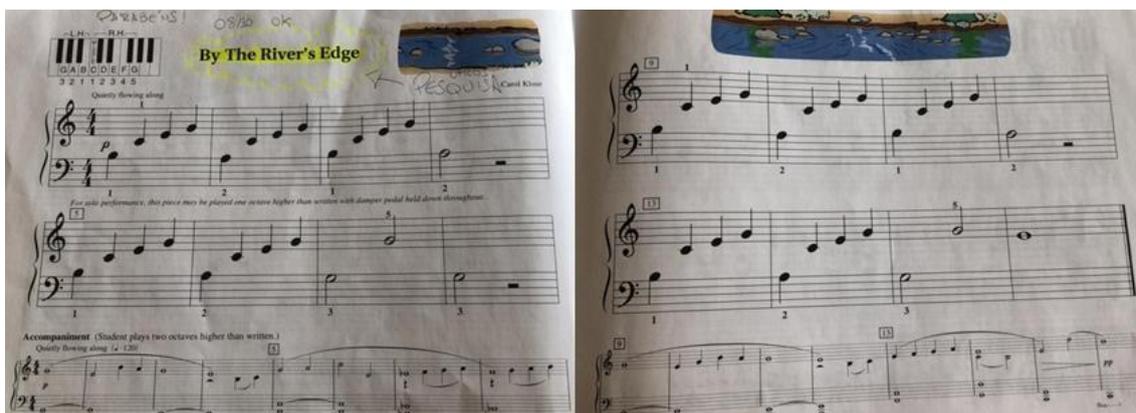
## 5. A manipulação e a avaliação dos produtos de performance a partir das emoções básicas (Coleta II)

Neste capítulo serão apresentados os resultados da manipulação dos produtos de performance a partir das emoções básicas dos três casos estudados (segunda coleta) bem como a avaliação dos resultados a partir dos 2 avaliadores independentes e do doutorando avaliador.

A estrutura deste capítulo está disposta por itens e subitens relacionados. No primeiro item (5.1) serão expostas as análises referentes à segunda coleta de P1 (Samt), enquanto 5.2 e 5.3 serão, respectivamente, referentes à segunda coleta de Ozne (P4) e Eloc (P5). Cada item foi organizado por (i) a análise dos produtos de performance de cada participante e (ii) a análise das avaliações destes, esta última também dividida em análise em sentido horizontal e vertical dos dados de avaliação.

### 5.1 Análise dos produtos de performance e avaliações da segunda coleta de P1 (Samt)

Samt (P1) apresentou em sua segunda sessão de manipulações a peça *By The River's Edge*, de Carol Klose, contida no método de ensino *Piano Solos Book 1*, editado por Hal Leonard. A partitura segue exposta por meio da Figura 13.



**Figura 13.** *By The River's Edge*, de Carol Klose – *Piano Solos Book 1*, editado por Hal Leonard. Comp. 1- 16

Conforme se pode visualizar na Figura 13, a peça *By The River's Edge* contém 16 compassos, está contida dentro do registro de uma oitava (centro do piano; sol2 e sol3) e na tonalidade de dó maior. Em compasso quaternário, o material temático propaga-se em semínimas formando arpejos em tétrades, sugerindo um fluxo regular e contínuo que, pela disposição notacional, deverá ser realizado pelas duas mãos (alternadas). A peça possui uma

estrutura regular fraseada de 4 em 4 compassos, com lógica de antecedente (comp. 1 a 8) e consequente (comp. 9 a 16). A mão esquerda inicia cada téttrade e sustenta a atmosfera suspensiva ao final de cada 4 compassos, por enfatizar notas longas (semínimas), ora em função suspensiva (compasso 4 e 12, nota lá) ora interrogativa (compasso 8, nota sol). Por fim, a finalização da peça é aberta (compasso 16, nota mi).

### 5.1.1 Análise dos produtos de performance de P1 (Samt)

A Figura 14 exemplifica o participante Samt (P1) em situação de coleta. Em sua performance inicial, Samt tentou colocar o pedal, pois ficou encantado com esse recurso. Estava experimentando o pedal pela primeira vez como estudante de piano, pois relatou que em sua casa ele tinha apenas um teclado pequeno. Surpreendentemente, conseguiu realizar com o pedal (e fazendo trocas oportunas de pedalização) a peça *By The River's Edge* (ainda que sem nunca antes ter recebido qualquer lição sobre o uso do pedal ou sua necessidade de troca durante a execução). Recebeu elogios e pareceu ter ficado impressionado com esse recurso sonoro e o resultado de sua performance.



**Figura 14.** Exemplo de Samt simulando movimentos no registro agudo do piano. Instante da coleta de dados em que Samt relata o sentido pessoal encontrado na peça de Carol Klose, *By The River's Edge*, “(...) de meditar”.

Samt (P1) demonstrou abertura e imaginação para realizar a atividade. Trouxe à coleta uma justificativa da escolha da peça e demonstrou ter noção de o porquê considerava a peça mais exigente em termos de realização: a peça era para se meditar, para trazer calma. A atmosfera expressiva da peça já estava apresentada tanto na sua realização instrumental como também em sua descrição verbal.

A cada nova versão executada, Samt escutava sua gravação e em seguida tecia comentários sobre o que buscou explorar tecnicamente para perceber a presença metafórica de cada emoção proposta na coleta. O Quadro 14 apresenta de forma compacta os comentários de P1 (Samt)

sobre os produtos obtidos na segunda sessão de coleta.

**Quadro 14.** Comentários selecionados<sup>58</sup> e impressões/percepções de Samt na entrevista registrada em sua segunda sessão de manipulações.

Perguntas	Comentários e impressões/percepções de P1 (Samt)
- Sua imaginação sobre a música	<i>... uma música de meditar. Essa música faz ficar calmo... (...). [O nome dela é...]na beira do rio.</i>
[E se fosse uma cena de filme?]	<i>Aladim! (...) quando ele está no tapete mágico! (...) a gente senta e o tapete flutua em cima do rio. (,,) tá de noite e junto com uma menina...</i>
- Como você a toca, para sugerir isto?	<i>Devagar! (...) Toco forte (...) porque está escuro... e tudo junto, sem espaço (legato).</i>
[E o pedal que você usou, não faz diferença?]	<i>Faz! Fica pra sempre! (...) Tá indo embora se despedindo de todos...</i>
Manipulação: alegria	<i>Bem soltinho; rapidinho; no agudo.</i>
Manipulação: tristeza	– O que você fez assim para ela ficar tão triste? <i>Eu não sabia que iria acontecer isso.</i> <i>[Eu fiz] bem fraquinho, fiz com menos força, bem devagarzinho.</i> <i>Quase me fez chorar.</i>
Manipulação: medo	(Ele pensou em tentar uma surpresa no final.) <i>Tomei um susto! [...] O relógio está batendo... meia noite. [...] Um estouro, um raio vindo, começa a chover, e os monstros saindo do cemitério.</i> – E o que você fez para sugerir isto? <i>A surpresa (forte súbito em notas graves); forte; lento.</i>
Manipulação: raiva	<i>Essa música não é para tocar com raiva.</i> – Mas acho que mesmo assim você fez bastante coisas legais! O que você tentou fazer para sugerir a raiva? <i>Apertando muito forte, o mais forte que eu consegui, tipo até estragar o piano.</i>

<sup>58</sup> A ordem dos comentários/manipulações neste quadro é apresentada em conformidade à ordem conduzida na sessão de coleta, segundo fora a preferência do participante e/ou sugestão do pesquisador.

Manipulação: ternura

– Sabe que essas notas que você tocou forte e esbarrou em outras me deu ainda mais a impressão de algo com raiva? Mais do que se tivessem as notas todas corretas. Raiva é descontrole!

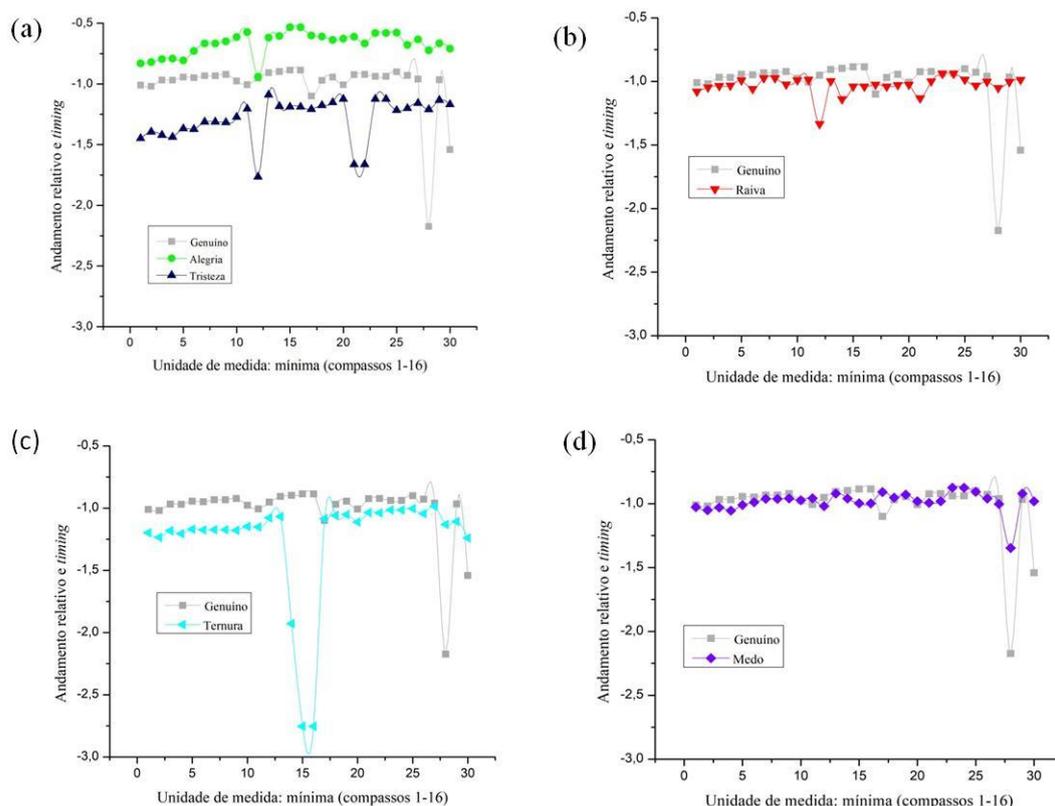
*Eu e a Snow (a cadelinha de Samt) tocando piano. Na igreja.*

– O que você fez para ela ficar tão fofinha?

*Mais fraquinho e devagarzinho. E sem fazer isto (fortes súbitos). E no agudo [se tivesse feito no grave] teria ficado um pouco assustador...*

O Quadro 14 apresenta, portanto, as sugestões de Samt (P1) sobre imagens e metáforas a partir da escuta de suas próprias execuções, bem como aspectos técnicos escolhidos para executar as manipulações a partir cada emoção. As sugestões de Samt para a peça tocada (*By the river's edge*) foram construídas de forma flexível por ele, sendo cada nova execução uma nova metáfora, sem relação com a anterior.

A Figura 15 foi elaborada em razão de se observar os produtos de performance de Samt (P1) a partir de dados brutos (computadorizados) sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo.



**Figura 15.** *Timing* e andamento relativo da segunda sessão de coleta de Samt (P1) – manipulações a partir das emoções básicas: (a) produtos genuíno, alegria e tristeza; (b) produtos genuíno e raiva; (c) produtos genuíno e ternura; (d) produtos genuíno e medo.

Ao observar a Figura 15 (a, b, c, d), percebe-se que as manipulações estiveram na maior parte das vezes em um fluxo regular, com variações sutis de *timing* e bom equilíbrio no andamento relativo. Percebe-se, por exemplo, que o andamento se mantém semelhante entre início e fim da peça. Momentos bastante pontuais das execuções, entretanto, apresentam deslocamentos do eixo principal de andamento/*timing*, ocasionados especialmente por lapsos e notas falhadas que o participante repetia.

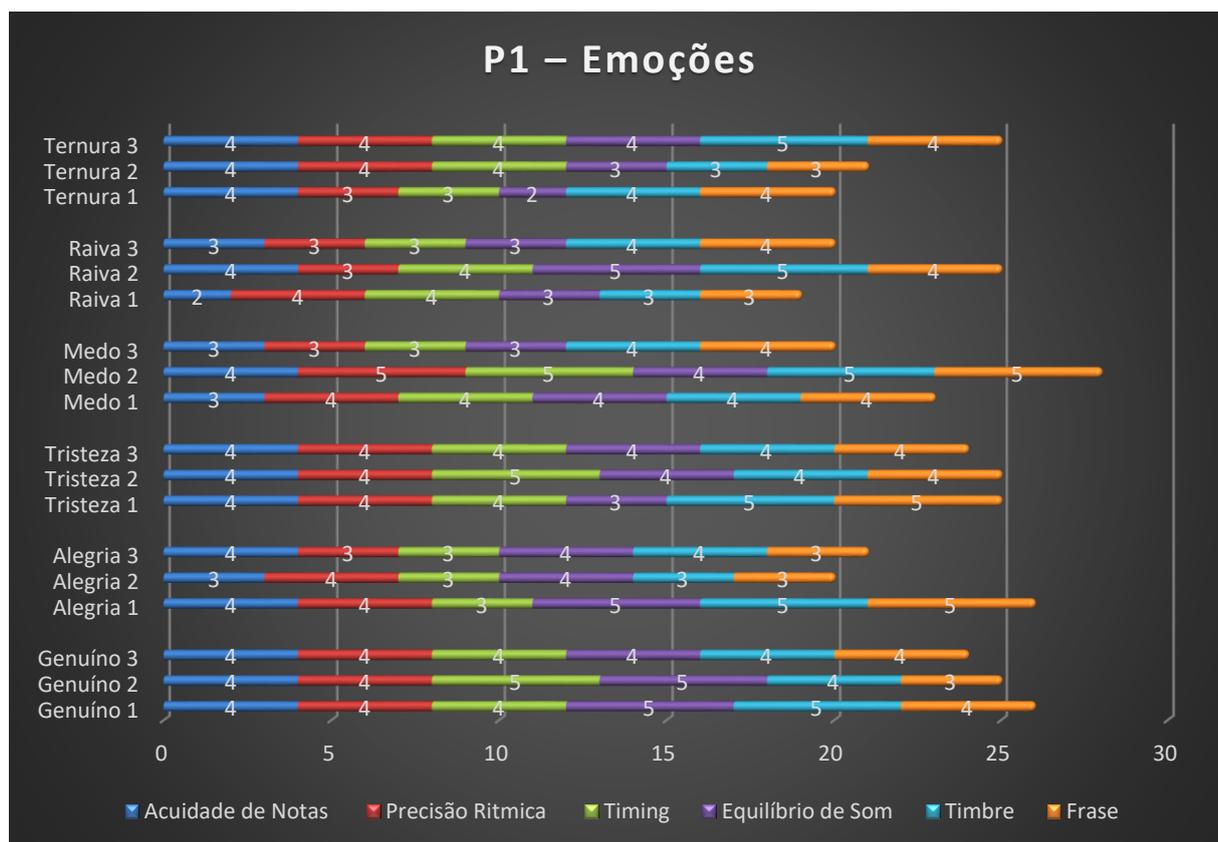
A versão genuína da peça serviu de base para as demais, se observadas as figuras (a – d) a partir do genuíno (em cor cinza) como primeira versão. Parece que Samt tinha a representação de um andamento global muito consistente em suas intenções expressivas, e esse fato fez com que suas escolhas não alterassem significativamente esse parâmetro (andamento) na maioria das versões manipuladas, com excessão de alegria e tristeza, que apresentaram respectivamente um andamento superior e inferior ao genuíno; todas as demais se colocam ao entorno da genuína de forma próxima do uniforme (por volta de 1 segundo de espaçamento entre as notas). Outro ponto a ser ressaltado é que nestas demais versões (raiva, medo e ternura) as intenções de Samt em relação ao andamento global eram provavelmente idênticas, indicando que Samt explorou,

ao invés, outros parâmetros expressivos (como dinâmica e articulação) para cumprir as tarefas de manipulações solicitadas, e assim buscar sugerir tão distintas emoções (raiva, ternura e medo) sem que o andamento sofresse alterações. Os andamentos mais contrastantes foram, portanto, a alegria (andamento médio em 89 bpm, com pulso em mínima) e a tristeza (andamento médio em 48 bpm, com pulso em mínima), em contraste com o andamento médio em 60 bpm (pulso em mínima) da versão genuína.

Os lapsos e notas falhadas/repetidas foram mais evidentes nas versões mais lentas: tristeza (compassos 7 e 10) e ternura (compassos 7 e 8), tendo sido o maior deslocamento de tempo em ternura, partindo de 1,25 segundos (compassos iniciais) para 2,75 segundos (compassos 7 e 8) de distância em tempo entre as notas. Como já percebido neste participante, quanto mais rápido o andamento e mais forte a dinâmica, maior o foco e confiança na execução; por outro lado, quanto mais lento o andamento e mais suave a dinâmica, maior a dificuldade em se manter em um fluxo equilibrado de execução.

### **5.1.2 Análise do conteúdo das avaliações P1 (Samt)**

A Figura 16 apresenta os dados de avaliação referentes ao desempenho de cada elemento avaliado nas diferentes performances do participante Samt (P1) em sua segunda sessão de manipulações.



**Figura 16.** Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Samt (P1) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de **manipulações a partir das emoções básicas**.<sup>59</sup>

Observando a Figura 16, percebe-se que os conceitos 3 e 4 foram aqueles mais incidentes nas performances segundo os avaliadores, variando também desde os conceitos 2 ao conceito 5 em alguns casos. Diferentemente da primeira coleta, nesta o participante não foi avaliado com pontuações próximas da máxima na versão genuína. Aqui, mesmo outras manipulações sobressaíram em avaliação em relação à genuína: alegria (segundo A1), medo (segundo A2) e ternura (segundo A3).

Uma segunda diferença em relação à análise das avaliações da primeira coleta é que nesta segunda as avaliações de A1 (doutorado-avaliador) não sobressaíram às dos demais avaliadores (com exceção das manipulações alegria e tristeza). Pode-se perceber que as notas 4 e 3 foram respectivamente as mais incidentes, e de forma bastante distribuída entre os avaliadores.

Considerando que as avaliações ocorrem em 6 diferentes perspectivas (acuidade de notas, precisão rítmica, equilíbrio de fluxo/pulso/*timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado) com avaliações de até 5 conceitos, o total de conceitos possíveis em uma execução

<sup>59</sup> Visualizar a figura do inferior para o superior (do genuíno como o padrão para as manipulações)

seria 30. Se somadas as 6 versões desta segunda sessão de manipulações (genuína e as cinco emoções básicas), esse total chega a 180 conceitos.

Em sentido de se verificar a distância geral entre a percepção de cada avaliador, essa somatória apresenta os seguintes números: atribuições de A1 somam 139 conceitos, e uma média de 3,86 de 5 a este participante nesta sessão de coleta, de uma forma geral; atribuições de A2 com 144 conceitos, e, portanto, uma média de 4 de 5; e finalmente A3 com 134 conceitos atribuídos, com média de 3,72 de 5. Nesta comparação, percebe-se uma proximidade maior entre os avaliadores em resultado geral, demonstrando que todos apreciaram de forma muito similar as execuções de Samt nesta segunda coleta de dados.

Pode-se ainda, com esses resultados, afirmar que Samt (P1) apresentou um rendimento superior ao executar a manipulação sobre a emoção tristeza, esta que foi similar em avaliação à própria versão genuína. Apesar de similaridades na execução e nas intenções expressivas, a manipulação sobre a emoção ternura foi aquela que apresentou menores índices na avaliação, uma maior dificuldade do participante em executar. Com exceção da versão ternura (*regular/aceitável*), todas as outras podem ser consideradas, de forma geral, *boas/satisfatórias*.

A fim de se realizar análises dos resultados obtidos nesta segunda sessão de coleta de Samt (P1), serão novamente apresentados quadros e análises divididos em dois blocos: **análise horizontal dos dados obtidos**, a partir de uma visualização horizontal da Figura 16; e **análise vertical dos dados obtidos**, a partir de uma visualização vertical da Figura 16.

#### **5.1.2.1 Análise horizontal dos dados de avaliação de P1 (Samt)**

O Quadro 15 apresenta as médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Samt (P1) em sua segunda sessão de coleta. Os elementos ditos comprometidos são aqueles que apresentam um desvio maior dos demais em direção a conceitos inferiores, isto é, os elementos mais responsáveis a impedir que o participante se mantivesse com boa qualidade na execução e um equilíbrio positivo na integração dos elementos para a execução.

**Quadro 15.** Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por **Samt (P1)** em sua **segunda sessão de coleta**.

	Avaliadores			
	A1	A2	A3	A1, A2 e A3
<b>Versão</b>	<b>Média dos conceitos atribuídos [elemento(s) comprometido(s)]</b>			
Genuíno	4,33	4,17 (frase)	4	4,17 ± 0,51
Alegria	4,33 ( <i>timing</i> )	3,33	3,5	3,72 ± 0,75
Tristeza	4,17 (equilíbrio sonoro)	4,17	4	4,11 ± 0,47
Medo	3,83 (acuidade de notas)	4,67 (acuidade de notas, equilíbrio sonoro)	3,33	3,94 ± 0,72
Raiva	3,17 (acuidade de notas)	4,17 (precisão rítmica)	3,33	3,55 ± 0,78
Ternura	3,33 (equilíbrio sonoro)	3,5	4,17	3,67 ± 0,68
Todas as versões	3,86 ± 0,51	4 ± 0,49	3,72 ± 0,37	

Os resultados da segunda coleta de Samt (P1), apesar de *bons/satisfatórios*, não foram tão altos quanto os conceitos vistos em sua primeira coleta. Mesmo assim, percebe-se que houve equilíbrio entre as qualidades das diferentes versões. Mais ainda, neste segundo caso, houve um maior consenso entre os avaliadores a respeito de suas execuções, apesar de se perceber uma maior satisfação de A1 na versão alegria, A2 nas versões medo e raiva, e A3 na versão ternura – sendo estas mencionadas comparadas com as atribuições dos demais avaliadores.

Tanto os resultados não próximos vistos na primeira coleta deste participante como as preferências por uma ou outra versão nesta segunda coleta mostram que, apesar de músicos profissionais e com excelentes capacidades de julgamento, muitas vezes o que se é considerado na avaliação pode apresentar conceitos diferentes de como cada um entende o que se deve avaliar no fraseado ou no timbre; em que grau de equilíbrio o *timing* e o equilíbrio sonoro devem ser considerados satisfatórios ou não, etc. As maiores taxas de consentimento neste participante são voltadas à capacidade estrutural elementar: acuidade de notas e acurácia rítmica. Estes que atuam em uma área menos cinzenta da expressividade musical, mostram-se como mais objetivos em

avaliação e menos propensos à não uniformidade de pensamento por parte daqueles que avaliam.

Diferentemente de muitos outros casos presentes nessa pesquisa, Samt nesta coleta, com esta peça, não apresentou um comprometimento maior em elementos mais complexos da expressividade, como *timing* e fraseado (comumente os mais comprometidos). Acuidade de notas e precisão rítmica foram os fatores mais intervenientes para os maiores problemas de Samt nas execuções. Isto, contudo, pode estar indicando uma facilidade natural para a expressividade de P1 (Samt), visto que elementos nas dimensões das capacidades de equilíbrio e elocução apresentaram bons conceitos em qualidade apesar da não estabilidade estrutural.

Ainda, é interessante notar como para o Avaliador 3 não houve elementos comprometidos em qualquer uma dentre as versões. Para este avaliador, todas as performances apresentam um equilíbrio considerável entre os elementos que as compõem. Isso sugere algo positivo em relação ao participante: que ele é capaz de manter a integralidade da peça, ainda que em menor qualidade, mas todos os elementos acompanham tanto dificuldades como atributos/progressos.

Dentre as médias finais de cada versão, considerando todos os avaliadores (visualização horizontal<sup>60</sup> do Quadro 15), a versão genuína foi a de maiores conceitos atribuídos (média dos avaliadores: 4,17). Em ordem decrescente de qualidades, de conceitos atribuídos por média, tem-se: tristeza (4,11), medo (3,94), alegria (3,72), ternura (3,67) e raiva (3,55). É possível observar certa proximidade entre as médias vistas nesta ordem decrescente. Isto pode sugerir uma maior relação destas primeiras manipulações (tristeza, medo...) com a ideia genuína de Samt (P1), ou uma melhor compreensão e organização de ideias por parte do participante.

Ao se comparar as médias das versões por avaliador, é possível observar que não há consenso entre os resultados apresentados. Também não se observam tendências de um ou outro avaliador sobre atribuições superiores ou inferiores aos demais avaliadores: A1 atribuiu conceitos maiores nas versões genuína e alegria; A2 em medo e raiva; e A3 em ternura.

Sobre as médias finais de cada avaliador, considerando todas as versões (visualização vertical<sup>61</sup> do Quadro 15), percebe-se nesse caso que o Avaliador 2 conferiu maiores conceitos às performances de Samt (P1). Sua média final foi 4, contra 3,86 por A1 e 3,72 por A3. A variação

---

<sup>60</sup> Última coluna do Quadro 15: média de cada versão por conjuntamente A1, A2 e A3.

<sup>61</sup> Última linha do Quadro 15: média conjunta de todas as versões por cada avaliador.

percebida nas médias conferidas por esse avaliador (A2) foram as maiores, indo desde 3,33 na versão tristeza a 4,67 em medo.

Comparando as duas coletas desse participante, observa-se um não consenso entre os avaliadores sobre em qual dentre as coletas Samt (P1) apresentou melhores resultados musicais e expressivos. Para A1, a coleta 1 conferiu uma média final largamente superior à coleta 2 (4,48 contra 3,86); para A2, por outro lado, julgou que Samt apresentou-se mais musical na segunda coleta (4,00 contra 3,76); e por fim A3, assim como A1, apreciou mais a primeira coleta (3,93 contra 3,72).

Esta parte da análise dos resultados, chamada **análise horizontal dos resultados de avaliação**, enfatiza os posicionamentos dos avaliadores e possíveis comparações por cada versão a partir de suas atribuições e médias, bem como comparações por cada avaliador a partir de todas as versões avaliadas. A seguir, será apresentada uma análise que mais diz respeito ao próprio participante, suas execuções e cada elemento avaliado, a partir de comparações e relações, e curtos comentários sobre suas execuções, em pontos fracos e fortes: a chamada **análise vertical dos resultados de avaliação**.

#### **5.1.2.2. Análise vertical dos dados de avaliação de P1 (Samt)**

O Quadro 16 apresenta as médias entre os três avaliadores (A1, A2 e A3) dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por Samt (P1) em sua segunda sessão de coleta. Ainda, o quadro apresenta a média final de cada elemento considerando todas as versões executadas.

**Quadro 16.** Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre e fraseado) nas diferentes versões executadas por **Samt (P1)** em sua **segunda sessão de coleta**.

	<b>Elemento avaliado</b>					
	Acuidade de notas	Acurácia rítmica	Equilíbrio de pulsação, fluxo e <i>timing</i>	Equilíbrio sonoro	Timbre	Fraseado
<b>Versão</b>	<b>Média entre os avaliadores dos conceitos atribuídos</b>					
Genuíno	4	4	4,33	4,67	4,33	3,67
Alegria	3,67	3,67	3	4,33	4	3,67
Tristeza	4	4	4,33	3,67	4,33	4,33
Medo	3,33	4	4	3,67	4,33	4,33
Raiva	3	3,33	3,67	3,67	4	3,67
Ternura	4	3,67	3,67	3	4	3,67
Todas as versões	3,67 ± 0,59	3,78 ± 0,55	3,83 ± 0,71	3,83 ± 0,86	4,17 ± 0,71	3,89 ± 0,68

Assim como na primeira coleta de Samt (P1), nesta segunda também se observou um equilíbrio considerável entre os resultados dos elementos avaliados em todas as versões, com poucas exceções discrepantes. O elemento timbre foi tanto o de maiores conceitos atribuídos em uma média geral entre as performances (média final 4,17) como também o de maior equilíbrio nos resultados entre as versões, isto é, o timbre se manteve uma qualidade semelhante em todas as performances executadas por Samt nesta segunda sessão de coleta. Também notável o fraseado se apresentou como o segundo elemento de maiores avaliações (média final 3,89). Na total contramão da primeira coleta, nesta a acuidade de notas seguida da precisão rítmica foram os dois elementos de menores conceitos atribuídos (respectivamente médias finais 3,67 e 3,78), mesmo assim não muito distantes dos demais, sendo ainda considerados *bons/satisfatórios*.

Esses resultados surpreendem em um sentido de o leitor estar diante de resultados quase opostos em um mesmo executante. Em sua primeira coleta, a capacidade de realização estrutural elementar (conferida pela acuidade de notas e precisão rítmica) foi a mais bem avaliada, o que indica uma maior disposição de Samt (P1) na realização destes elementos, em ver nele um bom comprometimento com o texto. Ao mesmo tempo, a capacidade de elocução (conferida pelo

timbre e o fraseado) se apresentou naquela coleta com conceitos inferiores aos conferidos à acurácia de notas e de ritmo, o que poderia à princípio ter indicado uma maior dificuldade de realização destes elementos expressivos por parte de Samt (P1). Um resultado assim seria provável e esperado de uma amostra desta faixa etária, já que se imagina que aspectos expressivos como o timbre e o fraseado sejam mais complexos na compreensão e possivelmente mais tardios na aprendizagem do instrumento; ou seja, uma hipótese sobre os resultados.

É nesta segunda coleta que tal hipótese pode ser desconstruída, visto que se trata de um resultado oposto não vindo de outro participante com personalidade e estilo diferentes, *background* e experiências individuais distantes de o participante previamente analisado. Trata-se de o mesmo participante em condições de performance diferentes. O que teria influenciado um melhor desempenho do timbre e fraseado na segunda coleta de Samt (P1), ainda que com maiores problemas estruturais com a acuidade de notas e precisão rítmica? Teria sido a escolha da peça um fator determinante nesse resultado? Seria o menor preparo de Samt em fatores estruturais um impulso/estímulo para um certo desprendimento (naquele contexto, naquela peça) e um melhor resultado expressivo? Ou seriam as condições de performance que possibilitaram impulsionar os diferentes desempenhos de Samt?

No Quadro 16, pode-se constatar que:

- (i) À acuidade de notas foram conferidos maiores conceitos nas versões genuíno, tristeza e ternura (média 4). As versões medo e raiva, porém, se apresentaram *regulares* em relação a este elemento, com médias 3,33 e 3, respectivamente. Em uma dentre duas exceções nesta coleta, o Avaliador 1 atribuiu um conceito 2 (*pouco satisfatório*) ao elemento acuidade de notas na versão raiva, o que desfavoreceu esta versão e este elemento nas médias de seus resultados. O toque mais forte, com as intenções de raiva, resultou em vários esbarros nos tempos mais fortes da peça, prejudicando a acuidade de notas;
- (ii) A precisão rítmica também apresentou o seu pior rendimento na versão raiva (média 3,33), como mais um resultado das notas esbarradas durante a execução, sendo a versão raiva a única em que a precisão rítmica se apresentou *regular*. Em genuíno, tristeza e medo, por outro lado, as médias deste elemento foram as mais altas (4).

Para Samt (P1), a partir dos próximos elementos, se é possível observar médias mais altas em algumas versões, como:

- (iii) O equilíbrio de fluxo, pulso e timing, nas versões genuíno e tristeza, chegou à

média 4,33. Mesmo assim, na versão alegria este elemento contou com apenas uma média *regular* (3), um número um pouco distante dos demais avaliados sobre este elemento. Nesta versão, Samt (P1) parece iniciar a peça sem certeza sobre em que andamento conduzir a execução, assumindo a partir do compasso 5 um novo andamento para a peça, o que necessariamente traz prejuízos ao equilíbrio de fluxo, pulso e *timing*.

- (iv) A média mais alta atribuída nesta coleta se deu com o equilíbrio sonoro da versão genuína (média 4,67). Diferentemente do elemento anterior, a alegria aqui foi a manipulação de melhor aproveitamento do equilíbrio sonoro (média 4,33), isto é, onde este elemento alcançou sua maior qualidade expressiva. A média de conceitos mais baixa se deu em ternura (3), motivada especialmente por um conceito 2 (*pouco satisfatório*) atribuído pelo Avaliador 1, em mais uma dentre as duas exceções em que um conceito abaixo do *regular* foi direcionado a Samt (P1) (considerando as duas coletas deste participante). Auditivamente, o desequilíbrio sonoro na versão ternura se deu especialmente pela falha de notas ou de precisão rítmica, devida à dinâmica demasiadamente suave.
- (v) O elemento timbre não se apresentou inferior a uma média 4 em nenhuma das versões apresentadas, sendo este o melhor resultado entre os elementos, tanto na própria qualidade evidenciada pelas atribuições como no manter desta qualidade em todas as execuções.
- (vi) E o fraseado apresentou resultados idênticos em quatro das seis versões (genuíno, alegria, raiva e ternura; média 3,67). As versões tristeza e medo, porém se destacaram neste elemento, com uma média 4,33.

Em síntese, dentre as médias finais de cada elemento, considerando todas as versões, os elementos acuidade de notas e precisão rítmica, representando a capacidade de realização estrutural elementar, obtiveram os menores conceitos atribuídos (respectivamente médias finais 3,67 e 3,78). À capacidade de equilíbrio foram atribuídos conceitos próximos, chegando a uma média final idêntica para os dois elementos representantes, isto é, o equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing* e o equilíbrio sonoro. Por fim, à capacidade de elocução se conferiu os resultados de maiores conceitos atribuídos por meio dos elementos timbre e fraseado (respectivamente 4,17 e 3,89).

Segundo depoimento do participante, a versão tristeza foi a de sua predileção, sobrepondo-se mesmo à versão genuína. Ao fim da coleta, disse optar pela versão tristeza como sua nova

versão genuína da peça. Não apenas lhe soou como preferida como o participante percebeu a emoção tristeza de forma bastante clara, e se admirou de seu feito. A emoção medo foi aquela em que Samt (P1) mais tomou liberdade em explorar; desta vez não apenas aspectos interpretativos, mas também estruturais. A mudança de registro para duas oitavas abaixo do que a notação apontava e o acréscimo de notas (especialmente o cluster grave realizado por ambas as mãos em forte súbito) lhe foram fundamentais na condução de uma emoção que sugerisse o medo. A versão alegria foi manipulada especialmente na articulação (com todas as notas em *staccato*) e andamento, em que Samt acelerou nos primeiros compassos após perceber que poderia/deveria tocar mais rápido para sugerir a alegria (adaptação em meio à própria manipulação). Na versão raiva, mesmo notas esbarradas (e em dinâmica *forte* ou *fortissimo*) parecem ter contribuído para a indução da emoção raiva, a se considerar que o timbre se sobressaiu a todos os demais elementos apesar dos problemas envolvendo a própria acuidade de notas. A versão ternura foi explorada por Samt em contraste às suas escolhas na versão medo, ou seja: registro duas oitavas acima do que a notação apontava, dinâmica suave e ressonância natural da parte aguda do piano (em que parece haver pedalização de ponta a ponta, e em oposição ao medo, com ressonância mais seca).

## 5.2 Análise dos produtos de performance e avaliações da segunda coleta de P4 (Ozne)

O participante Ozne (P4) apresentou em sua segunda sessão de manipulações a peça *Monkey Business*, contida no método de ensino *Piano Lessons Book 3*, editado por Hal Leonard. A partitura segue exposta por meio da Figura 17:

**HALF STEPS**  
A Half Step is the distance from one key to the next key, either higher or lower, black or white, with no key between.

Examples of half steps are:

white-white      black-white      white-black      white-white

**Monkey Business**

Quickly      Traditional

Notice that the first line of this song uses only half steps.

*f* On repeat, play gradually faster.

Figura 17. *Monkey Business* – *Piano Lessons Book 3*, editado por Hal Leonard. Comp. 1- 8.

A peça apresenta linha melódica de 8 compassos (com duas frases de 4+4 compassos) em dó maior, ornamentada com cromatismos<sup>62</sup>, e com indicação de tempo vivo. Os agrupamentos rítmicos são regulares e organizados a cada dois compassos, com terminação de uma mesma figuração rítmica. A linha melódica (compassos 1-4) propaga-se de maneira descendente, a partir de segmento de ornamentação cromática sobre as notas lá e sol realizado pela mão direita (comp. 1-2), que é em seguida retomado em sequência de quarta descendente (mi-ré) pela mão esquerda.

<sup>62</sup> Na Figura 17, há a indicação explícita da presença de semitons: “Note que a primeira linha/sistema desta peça usa apenas semitons”, tradução nossa.

A segunda frase desta melodia (comp. 5-8) realiza um padrão ascendente, ainda enfatizando estruturas de quartas (ré-sol, comp. 5-6; sol-dó, comp.7-8).

### 5.2.1 Análise dos produtos de performance de P4 (Ozne)

A cada versão executada, o participante P4 (Ozne) escutava seu produto de performance e dispensava comentários sobre o que buscou explorar tecnicamente para perceber a presença metafórica de cada emoção proposta na coleta. O Quadro 17 apresenta os comentários de Ozne sobre os produtos obtidos na segunda sessão de coleta.

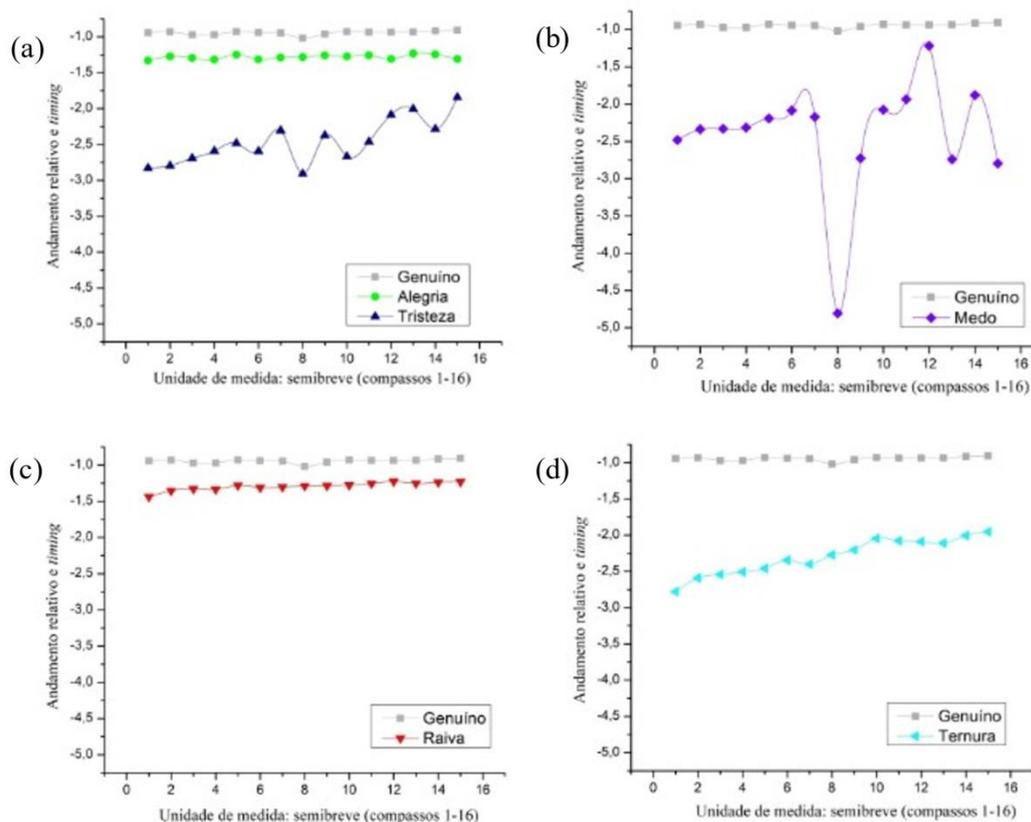
**Quadro 17.** Comentários selecionados<sup>63</sup> e impressões/percepções de Ozne na entrevista registrada em sua segunda sessão de manipulações.

Perguntas	Comentários e impressões/percepções de P4
- Sua imaginação sobre a música	<i>Uma música de festa de aniversário de uma criança de 4 anos. Num salão de festa com um monte de criancinha pitoquinho correndo.</i>
- Como você a toca para sugerir isto?	<i>O jeito! O jeito que eu toco tipo... não sei explicar.</i>
Manipulação: tristeza [E o que você fez para sugerir isto?]	<i>Morreu a mãe do macaquinho, e ele foi cantar no velório. Toquei mais fraca e mais lenta. E toquei uma oitava abaixo. Só isso.</i>
Manipulação: alegria [E o que você fez para sugerir isto?]	<i>Muito alegre! Imagina que as crianças estão voando! (risos) Coloquei um ritmozinho de samba.</i>
Segunda tentativa [E o que você fez para sugerir isto?]	<i>Continuou sendo alegre. As crianças começam a tropeçar na pista de dança e saem voando. Fui indo mais rápido a cada vez que eu tocava.</i>
Manipulação: raiva [E o que você fez para sugerir isto?]	<i>Imagina que na festa as crianças estão quebrando tudo, e daí a mãe de um moleque é muito brava, tocando o terror... Sabe que eu também pensei? No King Kong no alto da torre e os helicópteros atirando nele. Eu toquei (em duas oitavas) abaixo. E eu pressionei mais os meus dedos, pra dar mais volume. E tava bem grave o som, e deu um</i>

<sup>63</sup> A ordem dos comentários/manipulações é apresentada em conformidade à ordem conduzida na sessão de coleta, segundo fora a preferência do participante e/ou sugestão do pesquisador.

	<i>som de raiva. (A última nota)... Pra deixar um toquezinho no final. A cerejinha do bolo.</i>
Manipulação: medo	[Ele esteve confuso todo o tempo sobre como transmitir o medo. Foi quando o doutorando mencionou sobre a possibilidade de manipulações estruturais entre agudo e grave (como alteração do registro de notas) que ele despertou e descobriu que seria possível fazer algo bem interessante.]
<i>[E o que você fez para sugerir isto?]</i>	<i>Quando eu tocar, tem como eu fazer um barulho de porta abrindo, no meio? (perguntou ao doutorando)</i>  <i>Eu toquei bem aqui (no agudo) e dei um clima de medo assim... bem fraquinho no agudo, e no final eu dei um bem forte no grave.</i>
Manipulação: ternura	(Sem resposta)

Ozne (P4) mostrou-se envolvido com as atmosferas que se alternavam, e com as estorinhas e a atmosfera percebida, conforme se escutava em cada versão tocada. A Figura 18 foi elaborada a partir de dados brutos (computadorizados) em razão de se observar os produtos de performance de Ozne sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo.



**Figura 18.** *Timing* e andamento relativo da segunda sessão de coleta de Ozne (P4) – manipulações a partir das emoções básicas: (a) produtos genuíno, alegria e tristeza; (b) produtos genuíno e raiva; (c) produtos genuíno e ternura; (d) produtos genuíno e medo.

Conforme pode-se observar na Figura 18 (a, b, c, d), a maior parte das versões apresentou estabilidade de *timing*, com a exceção de tristeza e (principalmente) medo. A versão genuína fora a de maior estabilidade em termos de andamento e *timing*, sendo tomada como exemplo para as demais e caminhando em linha quase paralela às versões alegria e raiva. Isso se dá especialmente pelo caráter da peça *Monkey Business* como uma peça mais viva e rítmica. Além disso, essa peça tem um acompanhamento (não trazido na imagem da partitura) de caráter enfático e dançante, a ser realizado pelo professor junto ao estudante. A versão genuína fora também a de maior velocidade de andamento (132 bpm, sendo a unidade de tempo a mínima), estando todas as demais abaixo desta.

A versão alegria, na Figura 18 (a), com linha similar à versão genuína, apesar do paralelismo, foi executada com variação rítmica, com notas pontuadas seguidas de notas curtas, compensando o tempo tomado nas pontuadas mais longas. O andamento global foi de 109 bpm, com pulso em mínimas). Como esta análise foi realizada considerando a mínima como unidade de medida, a semínima pontuada seguida de colcheia (dentro de um tempo de mínima) não

refletiram as diferenças rítmicas executadas por Ozne (P4). O *timing*, visto de forma mais ampla, seguiu-se apresentado de forma mais rígida, com pouco ou – muitas vezes – nenhum desvio. Tais escolhas de Ozne, contudo, com variações rítmicas e acentuações, trouxeram uma atmosfera totalmente nova à peça, ainda mais rítmica, mais dançante.

A versão tristeza, na Figura 18 (a), demonstrou maior instabilidade rítmica. O andamento lento escolhido por Ozne (P4) não manteve um pulso único, além de ser o andamento lento algo distante da concepção genuína de Ozne. A dinâmica mais suave também favoreceu a falha de notas na execução. Esse desequilíbrio e falta de consistência fez com que o participante antecipasse muitas notas em termos de pulso, chegando ao fim da peça com um andamento bem diferente do inicial. O andamento médio da execução, apesar das instabilidade rítmica e de andamento, foi de 46 bpm (pulso considerado em mínimas).

A versão medo, na Figura 18 (b), foi a de maior instabilidade por parte de Ozne, se considerando a segunda parte da peça (a repetição). Toda a primeira metade da peça (comp. 1-8, antes da repetição) mostrou um bom comprometimento com o pulso por parte de P4 (Ozne). Ao final desse trecho, a nota grave súbita acrescentada por Ozne como alteração que geraria o “susto”, o “medo”, desestabiliza a execução do participante. Toda a retomada da peça apresenta-se sem padrões de pulso, fluxo e *timing*, como se pode observar pela Figura 18 (b) – Ozne segue apresentando um pulso próximo daquele inicial. O que se decorre são notas erradas seguidas de correção, bem como um compasso inteiro repetido. O que acontece é que na análise computadorizada realizada pelo doutorando, notas acrescentadas na execução (seja por repetição, por correção ou acréscimos intencionais) não são contabilizadas como tempo adicional na análise; isso para que se gere um padrão entre todas as performances, com um mesmo número de notas e tempos contabilizados (que, no caso de *Monkey Business*, são 16 mínimas ao todo), para uma melhor comparação e análise de todas as versões. Assim, quaisquer acréscimos do executante necessariamente irão gerar espaçamento maiores entre as linhas, por serem estes contabilizados em conjunto ao tempo anterior contabilizado. O andamento médio da execução, apesar das instabilidade rítmica e de andamento, foi de 46 bpm (pulso considerado em mínimas).

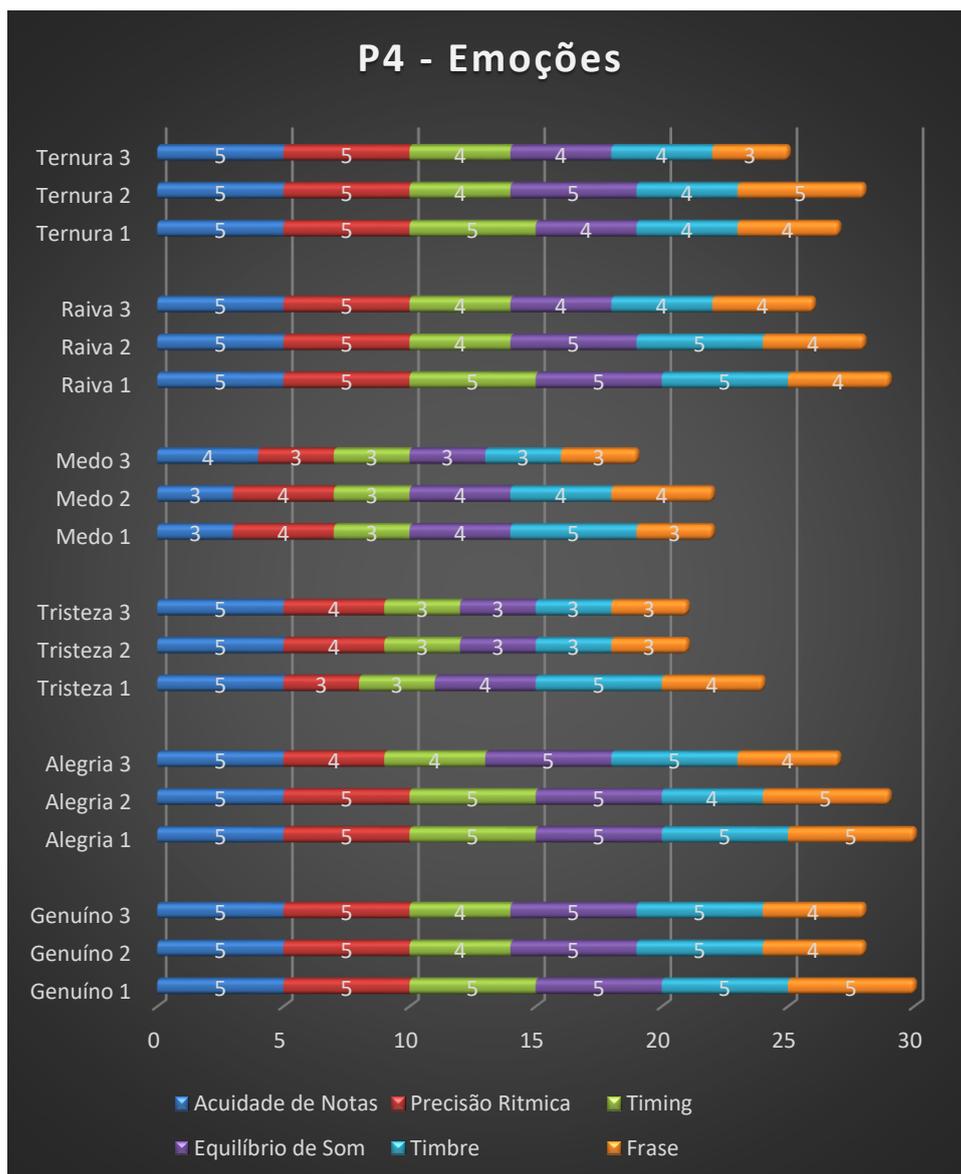
A versão raiva em muito se assemelha à versão alegria: em termos de dinâmica forte e principalmente andamento relativo e *timing*, conforme se pode comparar as Figuras 18 (a) e (c). Igualmente paralela à genuína, a versão raiva também poderia ser linearmente sobreposta à versão alegria (andamento médio em 79 bpm, pulso em mínima). As diferenças na execução de ambas foram principalmente a escolha de registro (versão raiva tocada duas oitavas abaixo do

registro original) e alterações rítmicas (versão alegria tocada com notas pontuadas).

A versão ternura, exposta na Figura 18 (d), tem um andamento inicial similar ao da versão lenta. Não muito diferente do que ocorreu na versão lenta, em relação ao aumento da velocidade no andamento, a versão ternura finaliza em um andamento bem diferente daquele inicial. Porém, o caminho para isto é gradual e pouco perceptível, bem diferente dos problemas de desequilíbrio ocorridos na versão lenta (andamento médio em 53 bpm, com pulso em mínima).

### **5.2.2 Análise do conteúdo das avaliações de P4 (Ozne)**

A Figura 19 apresenta os dados de avaliação referentes ao desempenho de cada elemento avaliado nas diferentes performances do participante Ozne (P4) em sua segunda sessão de manipulações.



**Figura 19.** Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Ozne (P4) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de **manipulações a partir das emoções básicas**.<sup>64</sup>

Observando a Figura 19, percebe-se uma separação de dois grupos de manipulações, cada um com resultados muito próximos entre as versões avaliadas. De um lado, portanto, as versões genuíno, alegria, tristeza, raiva e ternura com somente conceitos 4 e 5 (à exceção de apenas um conceito 3 para o fraseado em ternura, segundo o Avaliador 3); e de outro lado, as versões tristeza e medo, com quase somente conceitos 3 e 4 (com poucos conceitos de valor máximo, 5, empregados por parte do Avaliador 1). Em outras palavras, o primeiro grupo de manipulações (alegria, raiva e ternura) se apresentou como *bom/satisfatório* e *muito bom/plenamente*

<sup>64</sup> Visualizar a figura do inferior para o superior (do genuíno como o padrão para as manipulações).

*satisfatório*, enquanto o segundo (tristeza e medo) esteve entre o *regular* e o *bom/satisfatório*.

Como forma de se verificar a distância geral entre os avaliadores, foram somados<sup>65</sup> os conceitos de todas as performances de Ozne (P4) nesta segunda coleta por cada avaliador, tendo então: A1 com o total de 162 conceitos atribuídos, e uma média de 4,5 de 5; A2 somando 156 conceitos, e, portanto, uma média de 4,33 de 5; e finalmente A3 com 146 conceitos atribuídos, e média de 4,06 de 5. Percebe-se, portanto, novamente uma proximidade entre os avaliadores A1 e A3 às avaliações das manipulações de Ozne, sendo A3 aquele que fora mais rígido nas atribuições.<sup>66</sup>

### 5.2.2.1. Análise horizontal dos dados de avaliação de P4 (Ozne)

O Quadro 18 apresenta as médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos<sup>67</sup> a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Ozne (P4) em sua segunda sessão de coleta.

---

<sup>65</sup> Lembrando que as avaliações ocorrem em 6 diferentes perspectivas (acuidade de notas, precisão rítmica, equilíbrio de fluxo/pulso/*timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado) com avaliações de até 5 conceitos, o total de conceitos possíveis em uma execução seria 30. Se somadas as 6 versões (genuína e manipulações), esse total chega a 180 conceitos.

<sup>66</sup> A fim de se realizar análises dos resultados obtidos nesta segunda sessão de coleta de Ozne (P4), serão novamente apresentados quadros e análises divididos em dois blocos: **análise horizontal dos dados obtidos**, a partir de uma visualização horizontal da Figura 19; e **análise vertical dos dados obtidos**, a partir de uma visualização vertical da Figura 19.

<sup>67</sup> Os elementos ditos comprometidos são aqueles que apresentam um desvio maior dos demais em direção a conceitos inferiores, isto é, os elementos mais responsáveis a impedir que o participante se mantivesse com boa qualidade na execução e um equilíbrio positivo na integração dos elementos para a execução.

**Quadro 18.** Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Ozne (P4) em sua **segunda sessão de coleta**.

Versão	Avaliadores			
	A1	A2	A3	A1, A2 e A3
	<b>Média dos conceitos atribuídos [elemento(s) comprometido(s)]</b>			
Genuíno	5	4,67 ( <i>timing</i> , frase)	4,67 ( <i>timing</i> , frase)	4,78 ± 0,43
Alegria	5	4,83 (timbre)	4,5	4,78 ± 0,43
Tristeza	4 (precisão rítmica, <i>timing</i> )	3,5	3,5	3,67 ± 0,84
Medo	3,67 (acuidade de notas, <i>timing</i> , frase)	3,67 (acuidade de notas, <i>timing</i> )	3,17	3,5 ± 0,62
Raiva	4,83 (frase)	4,67 ( <i>timing</i> , frase)	4,33	4,61 ± 0,50
Ternura	4,5	4,67 ( <i>timing</i> , timbre)	4,17 (frase)	4,44 ± 0,62
Todas as versões	4,5 ± 0,56	4,33 ± 0,59	4,06 ± 0,59	

Em mais um dentre os casos se é possível observar um progresso entre as duas coletas de um mesmo participante. Ozne (P4) recebeu maiores atribuições de conceitos nas manipulações direcionadas a partir das emoções básicas (Coleta 2) em comparação àquelas referentes a contrastes nos recursos de expressão (Coleta 1). As versões genuína, alegria e raiva foram, de um modo geral, consideradas *muito boas/plenamente satisfatórias*, tendo a maior parte dentre os elementos sido avaliados com o conceito máximo.

Os elementos que mais comprometeram as execuções em termos de qualidade foram o *timing* seguido da frase. Tais problemas nesses elementos foram percebidos desde a versão genuína (nesse caso ainda considerados *bons/satisfatórios*), o que impediram A2 e A3 de contemplarem tal versão com a média máxima. Nas demais versões, tais elementos descem ao *regular/aceitável*.

Dentre as médias finais de cada versão, considerando todos os avaliadores (visualização horizontal<sup>68</sup> do Quadro 18), as médias das versões genuíno e alegria são as mais altas (4,78) garantidas a Ozne (P4). Ainda, as versões raiva e ternura não muito se afastaram das primeiras

<sup>68</sup> Última coluna do Quadro 18: média de cada versão por conjuntamente A1, A2 e A3.

mencionadas (médias 4,61 e 4,44, respectivamente). As versões tristeza (média 3,67) e medo (média 3,5) foram as de maior dificuldade de realização por Ozne: tristeza especialmente pela distância de ideias expressivas do ideal genuíno de Ozne; e medo principalmente pela dificuldade de compreensão por parte do participante ao que se referiria o medo traduzido de escolhas expressivas.

É interessante notar a proximidade entre as avaliações por versão, segundo cada avaliador. Houve forte consenso entre os avaliadores nas atribuições de conceitos nesta sessão de coleta, e as distâncias chegam a no máximo 0,5 ponto entre as médias dos avaliadores.

Sobre as médias finais de cada avaliador, considerando todas as versões (visualização vertical<sup>69</sup> do Quadro 18), as mais altas atribuições foram conferidas por A1 (4,5), seguido de A2 (4,33) e por último A3 (4,06). É interessante notar como em cada versão há quase sempre um padrão nas médias dos avaliadores, partindo de A1 com as médias mais altas, A2 em seguida ou com médias similares a A1, e por fim A3, com as médias mais baixas ou similares a A2. As versões tristeza e medo estiveram com as menores médias por parte dos avaliadores, enquanto alegria e genuíno com as maiores.

Os resultados conferidos nesta segunda coleta são maiores do que aqueles de sua primeira coleta (manipulação imposta/arbitrária sobre recursos de expressão). E esse resultado se mostra em todos os avaliadores: de 4,14 na primeira para 4,5 na segunda coleta de acordo com A1; de 4,12 na primeira para 4,33 na segunda coleta na avaliação de A2; e de 3,88 na primeira para 4,06 na segunda coleta por A3. E esses resultados sugerem as estratégias de manipulação voltadas à indução de emoções básicas como mais proveitosas a Ozne (em comparação às estratégias de manipulação voltadas a realizar contrastes entre os parâmetros). É possível que nesta segunda coleta, o estímulo à criatividade e maior autonomia na tomada de decisões tenha despertado em Ozne (P4) uma maior desenvoltura no realizar os elementos musicais.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Última linha do Quadro 18: média conjunta de todas as versões por cada avaliador.

<sup>70</sup> Esta parte da análise dos resultados, chamada **análise horizontal dos dados coletados**, diz muito mais respeito aos avaliadores e possíveis comparações por cada versão a partir das atribuições e médias dos avaliadores, bem como comparações por cada avaliador a partir de todas as versões avaliadas. A seguir, será apresentada uma análise que mais diz respeito ao próprio participante, suas execuções e cada elemento avaliado, a partir de comparações e relações, e curtos comentários sobre suas execuções, em pontos fracos e fortes: a chamada **análise vertical dos dados coletados**.

### 5.2.2.2 Análise vertical dos dados de avaliação de P4 (Ozne)

O Quadro 19 apresenta as médias entre os três avaliadores (A1, A2 e A3) dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por Ozne (P4) em sua segunda sessão de coleta. Ainda, o quadro apresenta a média final de cada elemento considerando todas as versões executadas.

**Quadro 19.** Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por **Ozne (P4)** em sua **segunda sessão de coleta**.

		<b>Elemento avaliado</b>					
		Acuidade de notas	Acurácia rítmica	Equilíbrio de pulsação, fluxo e <i>timing</i>	Equilíbrio sonoro	Timbre	Fraseado
<b>Versão</b>	<b>Média entre os avaliadores dos conceitos atribuídos</b>						
Genuíno	5	5	4,33	5	5	4,33	
Alegria	5	4,67	4,67	5	4,67	4,67	
Tristeza	5	3,67	3	3,33	3,67	3,33	
Medo	3,33	3,67	3	3,67	4	3,33	
Raiva	5	5	4,33	4,67	4,67	4	
Ternura	5	5	4,33	4,33	4	4	
Todas as versões	4,72 ± 0,68	4,5 ± 0,66	3,94 ± 0,74	4,33 ± 0,7	4,33 ± 0,51	3,94 ± 0,53	

Como já comentado na análise horizontal sobre esta coleta, os resultados de Ozne (P4) aqui foram razoavelmente superiores em relação à coleta anterior. Nesta análise, esse progresso no desempenho do participante se vê em todos os elementos avaliados, a partir de suas médias finais. Mesmo assim é possível perceber um padrão próximo nas duas coletas, com médias finais similares comparando cada elemento em ambas as situações.

Primeiramente a acuidade de notas com média final 4,62 na primeira coleta e 4,72 na segunda. A precisão rítmica se distanciou um pouco mais, mesmo assim sendo um dos mais bem avaliados em ambas as performances: 4,05 na primeira coleta e 4,50 na segunda. No equilíbrio de fluxo, pulso e *timing*, esses números variam apenas entre 3,76 e 3,94, respectivamente primeira e segunda coleta. O equilíbrio sonoro também conta com uma curta variação entre os dois resultados: respectivamente 4,1 e 4,33. O timbre, não muito diferente do equilíbrio sonoro, esteve com 4 e 4,33, respectivamente. Por fim, o fraseado se aproximou dos resultados do equilíbrio de fluxo, pulso e *timing*, desta vez com resultados respectivamente 3,71 e 3,94 nas duas coletas.

Embora haja um progresso modesto, é necessário se considerar primeiramente que a comparação das versões genuínas (apresentadas nas análises horizontais de cada coleta) em ambas as coletas já demonstram Ozne (P4) como mais bem preparado nesse segundo momento. As médias finais da versão genuína, considerando todos os elementos, foi 4,5 na primeira coleta e 4,78 na segunda. Nesse sentido, a melhora observada em Ozne nessa segunda coleta pode não dizer respeito às diferentes condições de performance, diferentes tarefas de manipulação, mas sim às peças escolhidas. Se a peça escolhida para a segunda coleta é menos exigente em termos de realização, e se há maior preparo do participante nesta peça, é de se esperar que os resultados também sejam mais positivos para as tarefas de manipulação a partir deste estímulo.

O que se torna interessante, portanto, nesta comparação entre as duas coletas é a tamanha proximidade e relação das médias finais de cada elemento avaliado. Pelas duas situações se é possível deduzir os pontos fortes e fracos de Ozne (P4) como executante, sobressaindo-se nos mesmos elementos em ambas as coletas (acuidade de notas e precisão rítmica, por exemplo), bem como apresentando dificuldades nos mesmos elementos (fraseado e equilíbrio de fluxo, pulso e *timing*).

No Quadro 19, pode-se constatar que:

- (i) A acuidade de notas foi o elemento de melhores conceitos atribuídos (média final 4,72). Seis dentre as sete versões receberam o conceito máximo por unanimidade (5). Apenas a versão medo apresentou um número inferior (e discrepante aos demais), em uma média 3,33.
- (ii) A precisão rítmica foi *muito boa/plenamente satisfatória* em quatro, das sete versões, com médias 4,67 e 5. Entretanto, as versões tristeza e medo foram medianas, obtendo uma média de 3,67.
- (iii) O equilíbrio de fluxo, pulso e timing foi similar à precisão rítmica em seus altos e baixos. As versões genuína raiva e ternura novamente receberam os mesmos conceitos, desta vez com média 4,33, e as versões tristeza e medo com os menores conceitos, ambos com média 3. A versão alegria foi aquela que apresentou os mesmos conceitos tanto para a precisão rítmica como para o equilíbrio de fluxo, pulso e *timing* (média 4,67). Esses dois elementos se relacionam e possivelmente são os que mais dependem um do outro em seus desempenhos. Isso pode ser um motivo para que os resultados a ambos sigam padrões, fortalecendo e comprometendo um ao outro. Ao mesmo tempo, é possível também que haja confusão por parte do avaliador quanto à diferença de cada elemento no momento da avaliação, o que possibilita tais padrões e similaridades nos resultados.

- (iv) O equilíbrio sonoro foi *muito bom/plenamente satisfatório* nas versões genuíno, alegria e raiva, com médias 4,67 e 5. De outro lado, novamente nas versões tristeza e medo se observaram resultados inferiores, com médias respectivamente 3,33 e 3,67.
- (v) Semelhante a outros elementos já apresentados, o elemento timbre também foi *muito bom/plenamente satisfatório* nas versões genuíno, alegria e raiva, com médias 4,67 e 5. Porém, mesmo nas versões de menores conceitos atribuídos, todas foram consideradas *boas/satisfatórias*, com médias 3,67 e 4.
- (vi) O fraseado recebeu na versão alegria desta coleta uma média 4,67, um resultado um tanto inusitado para o fraseado, se comparados os seus resultados em outras versões ou mesmo outras situações de coleta. As versões genuíno, raiva e ternura foram *boas/satisfatórias*, com médias 4,33 e 4, e finalmente as versões tristeza e medo com um resultado regular (média 3,33).

Em síntese, os resultados de Ozne (P4), foram bastante desequilibrados em se comparando um mesmo elemento em diferentes performances. São observados conceitos *muito bom/plenamente satisfatório*, *bons/satisfatórios* e *regulares/aceitáveis* em um único elemento. Isso significa que Ozne não foi constante em seu desempenho, oscilando a qualidade de suas execuções conforme diferentes manipulações lhe eram requeridas. Mesmo assim, de um modo geral, pode-se constatar que Ozne apresentou um ótimo desempenho, superior nesta segunda coleta em relação à primeira.

### 5.3 Análise dos produtos de performance e avaliações da segunda coleta de P5 (Eloc)

A participante Eloc (P5) apresentou em sua segunda sessão de manipulações a peça *The Singing Donkey*, de James Bastien, contida em seu método de ensino *Piano for the Young Beginner – Primer B*. A partitura segue exposta na Figura 20.

**Figura 20.** *The Singing Donkey*, de James Bastien – *Piano for the Young Beginner – Primer B*. Comp. 1-12.

A peça *The Singing Donkey* se apresenta por 12 compassos com início tético. A estrutura da peça segue um padrão de melodia acompanhada, sendo a melodia executada pela mão direita, e o acompanhamento pela esquerda. A tonalidade da peça é sol maior, sendo a melodia compreendida pelo pentacorde maior de sol no registro médio do piano (entre sol3 e ré4), e o acompanhamento de modo semelhante na região médio-grave do piano (entre sol1 e ré2). Em compasso quaternário, a estrutura da peça pode ser dividida em duas seções irregulares, sendo a seção A os compassos 1 a 8, e a seção B os compassos 9 a 12, com anacruse de um tempo no oitavo compasso (compensada pela pausa de semínima ao fim da peça). Na seção A, a melodia ocorre por grau conjunto ascendente e em seguida descendente à conclusão (com exceção do salto de terça descendente na última nota da seção) em duas frases similares, sendo a primeira frase mais grave que a segunda, e a primeira finalizando em uma atmosfera mais concludente que a segunda (em nota tônica). O acompanhamento nesta primeira seção é idêntico em ambas as frases, contendo as notas sol e ré, ora juntas, ora separadas. A seção B inicia-se com uma melodia espelhada de mão direita para mão esquerda, e em seguida realizada pela direita e acompanhada em dissonância pela esquerda. A melodia folclórica da seção A é rompida pelos

sons que simulam o a voz da relincha do animal (burro), segundo a fala da própria intérprete, caracterizados tanto pela melodia de quinta descendente como pela dissonância de segunda menor do acompanhamento.

### 5.3.1 Análise dos produtos de performance de P5 (Eloc)

Acompanhada dos avós e de sua irmã mais nova, Eloc participou de sua segunda sessão de coleta. Talvez em função de ter observadores, Eloc (P5) desta vez parecia estar mais inibida, menos extrovertida do que em sua primeira coleta (onde apenas sua mãe a acompanhara). Previamente ao início das manipulações, o doutorando investigador entrevistou a participante a fim de conhecer a sua familiaridade com a peça, o título [*The Singing Donkey*] e a relação com a peça e sua concepção pessoal, por meio de associações extramusicais.

Durante essa entrevista Eloc (P5) contou que sua professora e ela haviam criado uma letra para essa música, e assim detalhou: (...) “O burrinho é feio, mas ele canta bem; a galinha e o gato cantaram com o burro: i- ón i-ón, i-ón i-ón i-ón...” (Eloc cantando). Essa parte final cantada por Eloc (“i-ón”) é a representação expressiva do trecho final de *The Singing Donkey* (ver Figura 20: compassos 9 a 12, com anacruse no último tempo do compasso 8), em que a estrutura melódica parece simular o som do relinchar do burrinho. Além do título da peça, a letra de música trazida à Eloc por sua professora fez com que ela se aproximasse mais da peça, e melhor compreendesse a relação dos elementos musicais (estruturais e expressivos) com aspectos extramusicais.

A cada nova versão executada, Eloc escutava sua gravação e em seguida tecia comentários sobre o que buscou explorar tecnicamente para perceber a presença metafórica de cada emoção proposta na coleta. O Quadro 20 apresenta de forma compacta os comentários de Eloc (P5) sobre os produtos obtidos na segunda sessão de coleta.

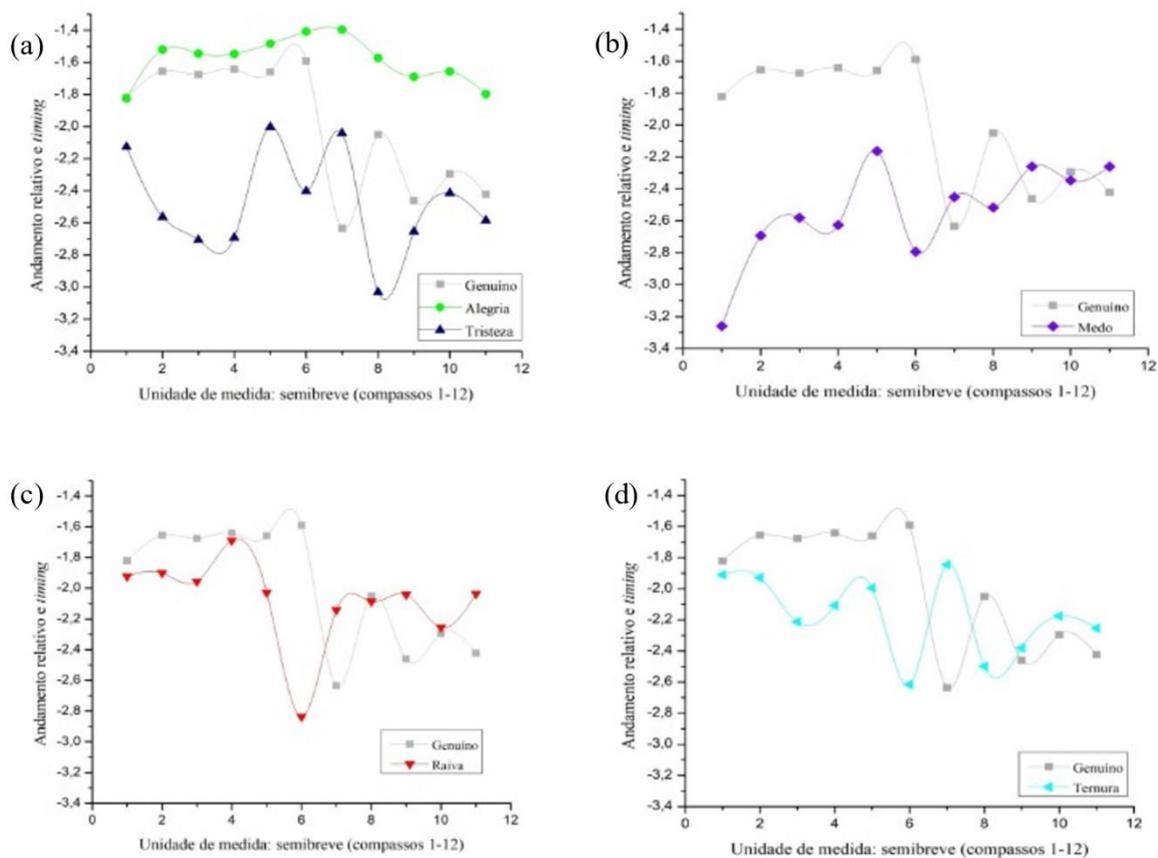
**Quadro 20.** Comentários selecionados<sup>71</sup> e impressões/percepções de Eloc na entrevista registrada em sua segunda sessão de manipulações.

Perguntas	Comentários e impressões/percepções de P5
- Sua imaginação sobre a música	<i>Bom, na aula a gente (Eloc e sua professora) até criou uma letra para a música (...) “O burrinho é feio, mas ele canta bem; a galinha e o gato cantaram com o burro: i- ón i-ón, i-ón i-ón i-ón...”</i> (Eloc cantando)
- Como você a toca, para sugerir isto?	<i>Mais lento, mais suave, na região grave e mais “grudadinho”</i> (todos em relação à versão genuína).
Manipulação: tristeza	<i>Mais lento, mais suave, na região grave e mais “grudadinho”</i> (todos em relação à versão genuína).
Manipulação: alegria	<i>Mais rápido, na região aguda e mais “soltinha”</i> (todos em relação à versão genuína).
Manipulação: raiva	<i>Bastante forte, mais seca.</i>
Manipulação: medo	<i>Devagar, mais grave</i> (em relação à posição original).
Manipulação: ternura	<i>Região aguda, mais ligado e mais suave</i> (ambas em relação à versão genuína).

Dentre os participantes coletados, as sessões de Eloc (P5) estiveram entre as de menor duração, em ocasião principalmente de sua economia de comentários. Apesar de sua disposição, Eloc pareceu responder sem muito se debruçar sobre comentários, sobre imaginações, sobre o *feedback* de suas performances. É preciso lembrar que entre os participantes da pesquisa, Eloc era aquela que apresentava o menor tempo de estudo em música (6 meses), o que se leva constatar uma falta de vocabulário, ou mesmo de algum tipo de referências técnico-motoras que pudessem ser associadas às performances. Alguns estudiosos já sugeriram que as crianças precisam de movimentos físicos (em termos de programas técnico-motores aprendidos) para experimentar a música que estão aprendendo (DAVIDSON, PITTS & CORREIA, 2001; NIJS, 2017), enquanto outros propuseram que pode ser útil para músicos adolescentes tomar algumas decisões expressivas por si mesmos (MCPHEE, 2011).

A Figura 21 foi elaborada a partir de dados brutos (computadorizados) em razão de se observar os produtos de performance de P5 (Eloc) sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo.

<sup>71</sup> A ordem dos comentários/manipulações é apresentada em conformidade à ordem conduzida na sessão de coleta, segundo fora a preferência do participante e/ou sugestão do pesquisador.



**Figura 21.** *Timing* e andamento relativo da segunda sessão de coleta de Eloc (P5) – manipulações a partir das emoções básicas: (a) produtos genuíno, alegria e tristeza; (b) produtos genuíno e medo; (c) produtos genuíno e raiva; (d) produtos genuíno e ternura.

Ao se observar a Figura 21 (a, b, c, d) de um modo geral, percebem-se largas oscilações de *timing* e andamento relativo nas performances de Eloc (P5). Isto é, desequilíbrio de pulso, *timing*, e mudança real de andamento. Esse problema é notório desde a versão genuína (andamento médio em 31 bpm o valor da semibreve, ou 62 bpm o valor da mínima), ou seja, não se trata de um problema decorrido das possíveis dificuldades encontradas por Eloc na execução das manipulações requeridas.

A versão alegria, exposta na Figura 21 (a), é possivelmente a exceção nos problemas de desequilíbrio de pulso, fluxo e *timing*, tendo por sua vez apresentado um andamento médio em 38 bpm na semibreve (ou 75 bpm na mínima). Esse resultado pode vir a ser evidência de que um andamento mais rápido, conforme se nota na Figura 21 (a), errigece a pulsação e traz consigo um maior equilíbrio de pulso e andamento relativo mais contínuo, sem tanta oscilação. Este argumento ganha força aqui especialmente porque a própria versão genuína não apresenta tais qualidades, ou seja, é dedutível dizer que Eloc jamais tenha tocado *The Singing Donkey* desta maneira, com tais qualidades. Ao ser requisitada a um andamento mais rápido (ou emoção alegre), Eloc (P5) não pode então sustentar sua concepção primeira da peça; naturalmente ela

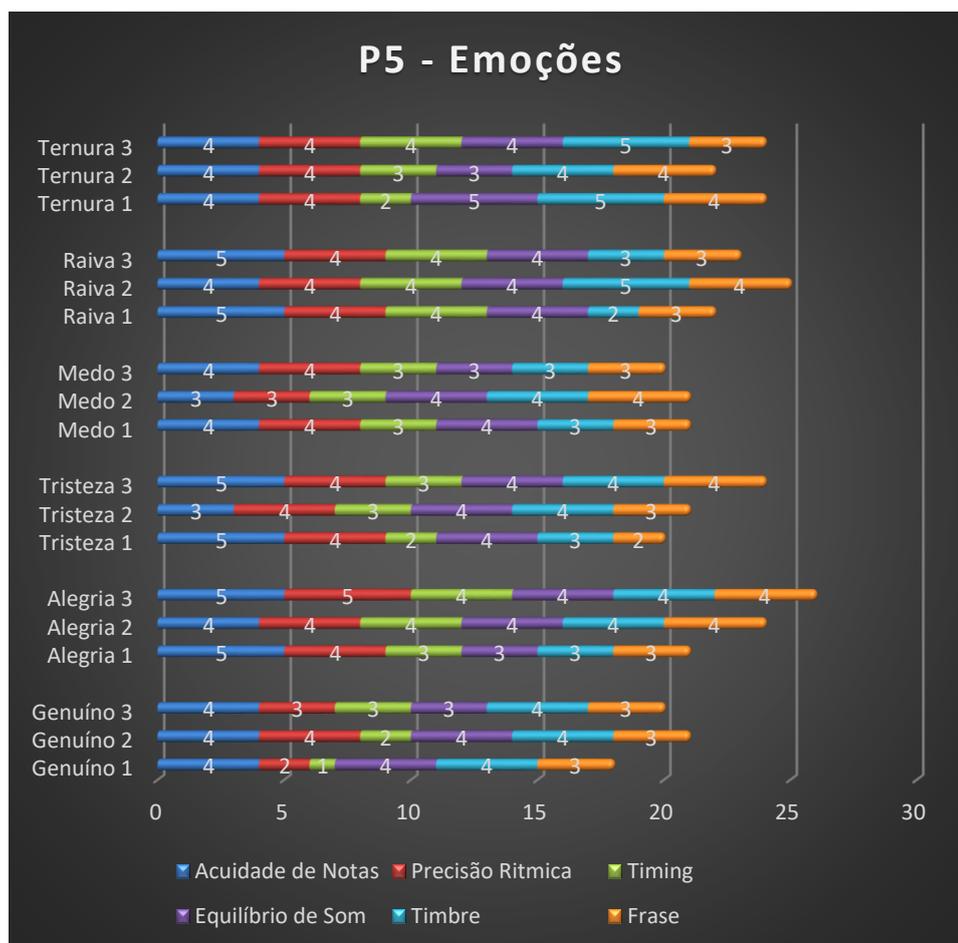
acaba por se adequar a um pulso e fluxo contínuo e padrão.

A versão tristeza (Figura 21 [a]) foi a que mais apresentou oscilações de *timing* e andamento relativo entre todas as versões gravadas, tendo sido o andamento médio calculado em 22 bpm por semibreve (ou 44 bpm por mínima). Não somente a escolha de um andamento bastante lento, mas também a mudança de registro para a região grave do piano, acrescentaram a uma percepção um tanto vaga na performance de Eloc (P5), que se demonstra não confiante, com lapsos quase a cada novo compasso. Esse resultado corrobora com o que fora dito sobre o andamento rápido; neste caso o caminho inverso: é possível se argumentar que andamentos mais lentos dificultam a sensação do pulso e, portanto, a precisão rítmica e contínua na fluidez do discurso das frases, etc. Andamentos mais lentos, portanto, são mais suscetíveis a oscilações de *timing* e do próprio andamento relativo; tanto inconscientemente como um problema não percebido como propositalmente como ferramenta expressiva.

Lapsos e confusão de notas também foram recorrentes na versão medo (Figura 21 [b]), versão raiva (Figura 21 [c]), e versão ternura (Figura 21 [d]); todas elas impulsionadas pelas mudanças de registro escolhidas e já diante de uma situação de evidente pouca compreensão e adaptação do texto notacional. As oscilações ocorrem, entretanto, em diferentes pontos em cada versão. Apenas trechos como o primeiro tempo do compasso 6 e primeiro tempo do compasso 8 acabam por ser mais recorrentes em lapsos nas versões executadas.

### **5.3.2 Análise do conteúdo das avaliações de P5 (Eloc)**

A Figura 22 apresenta os dados de avaliação referentes ao desempenho de cada elemento avaliado nas diferentes performances do participante Eloc (P5) em sua segunda sessão de manipulações.



**Figura 22.** Atribuições de notas (de 1 a 5 em escala de Likert) a Eloc (P5) sobre os elementos musicais avaliados por parte do doutorando-avaliador (1) e dois avaliadores externos (2 e 3) nos produtos das performances genuína e de **manipulações a partir das emoções básicas**.<sup>72</sup>

Ao visualizar a Figura 22, é possível notar algo que difere as execuções de Eloc (P5) das demais coletas: a versão genuína é inferior a todas as demais versões a partir dos resultados atribuídos pelos avaliadores. Por lógica e por já perceber essa relação nos demais dados, a versão genuína é geralmente aquela de onde partem os pontos de apoio (escolhas sobre elementos e parâmetros que atestam maior segurança em execução pelo participante). Sendo assim, as manipulações que se seguem a partir da genuína (por ter de o estudante intencionalmente então modificar alguns desses pontos de apoio) tendem a perder tal segurança antes afirmada e finalmente diminuir a qualidade de algum(s) elemento(s) no caminho. Neste caso, as tarefas de manipulação trouxeram crescimento a Eloc, e suas execuções seguintes à genuína puderam demonstrar qualidades superiores às que a participante já dotava antes de estas lhe serem requeridas. Tal resultado pode, portanto, ser um ponto positivo em favor do estímulo a tarefas de manipulação, demonstrando ao próprio estudante que outras formas de tocar a serem exploradas podem não apenas induzir novas emoções como também evidenciar melhora no

<sup>72</sup> Visualizar a figura do inferior para o superior (do genuíno como o padrão para as manipulações)

resultado sonoro.

Um ponto a ser considerado, por outro lado, é a adequação de Eloc (P5) ao instrumento e à situação. A versão genuína como sendo a primeira a ser executada pode ter sido abordada pela participante de uma maneira ainda não confortável a ela nesse instrumento, nessa sala, nessa situação, ou diante de uma figura estranha a ela: o doutorando investigador. As demais execuções, porém, já trazem a Eloc uma segurança maior sobre o que fazer, como fazer, como se adaptar ao instrumento, à sala e à situação. – Ao mesmo tempo, vale-se lembrar que esta coleta se trata da segunda sessão de manipulações. Na primeira sessão, ou seja, no primeiro encontro de Eloc com o doutorando, primeira tentativa de tocar no então instrumento, o resultado da versão genuína foi superior aos resultados das demais.

Apesar da presença de conceitos 1, 2 e 5, toda a Figura 22 é repleta de conceitos 3 e 4, com isso, fazendo que os as performances em geral estejam entre o entre o *regular* e o *bom/satisfatório*.

Como forma de se verificar a distância geral entre os avaliadores, somaram-se<sup>73</sup> os conceitos de todas as performances por cada avaliador. O Avaliador 1 atribuiu um total de 126 conceitos, portanto uma média de 3,5 de 5; A2 atribuiu 134 conceitos, uma média de 3,72 de 5; e por fim A3 com 137 conceitos atribuídos, e média de 3,81 de 5. Percebe-se, portanto, uma proximidade entre os avaliadores, especialmente A2 e A3 em suas atribuições às manipulações de Eloc (P5), sendo A1 o mais rígido entre todos (um resultado diferente dos demais participantes quanto à maior rigidez por parte de A1).<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Lembrando que as avaliações ocorrem em 6 diferentes perspectivas (acuidade de notas, precisão rítmica, equilíbrio de fluxo/pulso/*timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado) com avaliações de até 5 conceitos, o total de conceitos em uma execução é 30. Se somadas as 6 versões (genuína e manipulações), esse total chega a 180 conceitos.

<sup>74</sup> A fim de se realizar análises dos resultados obtidos nesta segunda sessão de coleta de Eloc (P5), serão novamente apresentados quadros e análises divididos em dois blocos: **análise horizontal dos dados obtidos**, a partir de uma visualização horizontal da Figura 22; e **análise vertical dos dados obtidos**, a partir de uma visualização vertical da Figura 22.

### 5.3.2.1 Análise horizontal dos dados de avaliação de P5 (Eloc)

O Quadro 21 apresenta as médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos<sup>75</sup> a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por Eloc (P5) em sua segunda sessão de coleta.

**Quadro 21.** Médias dos conceitos atribuídos e elementos comprometidos a partir das avaliações de A1, A2 e A3 em cada uma das versões executadas por **Eloc (P5)** em sua **segunda sessão de coleta**.

Versão	Avaliadores			
	A1	A2	A3	A1, A2 e A3
	<b>Média dos conceitos atribuídos [elemento(s) comprometido(s)]</b>			
Genuíno	3 ( <i>timing</i> )	3,5 ( <i>timing</i> )	3,33	3,28 ± 0,89
Alegria	3,5	4	4,33	3,94 ± 0,64
Tristeza	3,33 ( <i>timing</i> , frase)	3,5	4 ( <i>timing</i> )	3,61 ± 0,85
Medo	3,5	3,5	3,33	3,44 ± 0,51
Raiva	3,67 (timbre)	4,17	3,83 (timbre, frase)	3,88 ± 0,75
Ternura	4 ( <i>timing</i> )	3,67 ( <i>timing</i> , equilíbrio sonoro)	4 (frase)	3,88 ± 0,75
Todas as versões	3,5 ± 0,33	3,72 ± 0,29	3,8 ± 0,4	

Após testemunhar progressos e declínios entre a primeira e a segunda coleta dos dois participantes anteriores (Samt [P1] e Ozne [P4]), a participante em questão (Eloc, P5) apresentou médias finais fortemente semelhantes em ambas as coletas – à exceção da visão de A2, que viu progresso para a segunda coleta. Apesar de conceitos entre o *regular/aceitável* e o *bom/satisfatório*, é interessante notar como Eloc mantém o mesmo nível de qualidades expressivas em ambas as coletas, com peças diferentes, mas principalmente com tarefas opostas em relação à finalidade expressiva: de um lado, as tarefas de manipulação a partir de denominados recursos de expressão, por imposição destes em seus contrastes; do outro, as tarefas de manipulação a partir da inspiração das emoções básicas, com a livre escolha e

<sup>75</sup> Os elementos ditos comprometidos são aqueles que apresentam um desvio maior dos demais em direção a conceitos inferiores, isto é, os elementos mais responsáveis a impedir que o participante se mantivesse com boa qualidade na execução e um equilíbrio positivo na integração dos elementos para a execução.

organização dos recursos de expressão por parte da/o própria/o executante.

Ainda notável se faz uma comparação entre as próprias execuções nesta segunda coleta que, assim como na primeira, se mostraram muito similares em suas médias, com conceitos que variaram desde 3,28 (genuíno) a 3,94 (alegria) apenas, ou seja, uma curta variação na qualidade geral de cada versão. Mais uma vez, apesar de conceitos ainda na faixa do *regular/aceitável*, apresentam Eloc (6 meses de estudo do piano) como uma estudante com bastante consistência naquilo que se propõe a fazer, naquilo que lhe é requerido fazer. E apesar de conceitos não tão altos, o progresso sutil que se percebe em Eloc é dentro da própria coleta: a versão genuína neste caso único recebeu a menor média de conceitos atribuídos; todas as demais versões se sobrepuseram ao genuíno.

O elemento que mais comprometeu as execuções em termos de qualidade foi o *timing*. Mas já se percebe esse elemento comprometido desde a própria versão genuína, o que indica que tal elemento não sofreu declínio por razão das manipulações, mas por dificuldades já trazidas pela própria participante.

Dentre as médias finais de cada versão, considerando todos os avaliadores (visualização horizontal<sup>76</sup> do Quadro 21), é notável o forte equilíbrio observado entre os resultados apresentados (um sinal de consistência nas performances de Eloc), com curtas variações entre elas: médias entre 3,28 e 3,94. Ainda, é possível perceber certo progresso nas performances posteriores à genuína, sendo todas elas superiores em termos de conceitos atribuídos. A mais bem sucedida entre elas foi alegria (média 3,94).

Além da proximidade nas médias finais, é também possível notar certa proximidade entre as avaliações de cada versão em grande parte das performances, especialmente em medo (variações das médias desde 3,33 a 3,5) e ternura (variações das médias desde 3,67 a 4).

Sobre as médias finais de cada avaliador, considerando todas as versões (visualização vertical<sup>77</sup> do Quadro 19), este caso foi o único em que os maiores resultados não foram conferidos pelo Avaliador 1 (média final 3,5). Do contrário, a média final de A2 chegou a 3,72,

<sup>76</sup> Última coluna do Quadro 21: média de cada versão por conjuntamente A1, A2 e A3.

<sup>77</sup> Última linha do Quadro 21: média conjunta de todas as versões por cada avaliador.

e aquela de A3 a maior dentre as médias finais: 3,8. Em boa parte, não houve grande consenso entre os avaliadores no que diz respeito às avaliações de cada performance. Isto pode ser evidenciado com suas versões de maior e menor predileção. Para A1, a versão ternura atingiu a maior média (4), enquanto para A2 a raiva esteve superior às demais (média 4,17), e A3 preferiu igualmente ternura e tristeza (média 4). Do outro lado, para A1, a versão genuína foi aquela de pior desempenho de Eloc (P5) (média 3), enquanto para A2 foram igualmente a genuína, a tristeza e o medo (média 3,5); por fim genuíno e medo receberam os menores conceitos por A3 (3,33). Apesar do não consenso de conceitos em números, houve sim um consenso entre as versões de menores atribuições de conceitos: a versão genuína foi por todos os avaliadores a menos qualificada, bem como a versão medo, segundo A2 e A3.

As coletas I e II de Eloc (P5) chegaram a resultados quase idênticos segundo os Avaliadores 1 e 3. Em A1, a primeira coleta obteve uma média final de 3,48, enquanto 3,5 foi a média na segunda; de modo semelhante, em A3, a primeira coleta chegou a 3,78, enquanto a segunda chegou a 3,8. Essa semelhança e proximidade entre as versões só não foi conferida pelo Avaliador 2. Este viu grande progresso entre as coletas, vindo desde uma média final 3 na primeira coleta para 3,72 na segunda.<sup>78</sup>

### 5.3.2.2. Análise vertical dos dados de avaliação de P5 (Eloc)

O Quadro 22 apresenta as médias entre os três avaliadores (A1, A2 e A3) dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbr/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por Eloc (P5) em sua segunda sessão de coleta. Ainda, o quadro apresenta a média final de cada elemento considerando todas as versões executadas.

---

<sup>78</sup> Esta parte da análise dos resultados, chamada **análise horizontal dos dados coletados**, diz muito mais respeito aos avaliadores e possíveis comparações por cada versão a partir das atribuições e médias dos avaliadores, bem como comparações por cada avaliador a partir de todas as versões avaliadas. A seguir, será apresentada uma análise que mais diz respeito ao próprio participante, suas execuções e cada elemento avaliado, a partir de comparações e relações, e curtos comentários sobre suas execuções, em pontos fracos e fortes: a chamada **análise vertical dos dados coletados**.

**Quadro 22.** Médias entre os três avaliadores dos conceitos atribuídos em cada elemento avaliado (a saber: acuidade de notas; acurácia rítmica; equilíbrio de pulsação, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância e fraseado) nas diferentes versões executadas por **Eloc (P5)** em sua **segunda sessão de coleta**.

		<b>Elemento avaliado</b>					
		Acuidade de notas	Acurácia rítmica	Equilíbrio de pulsação, fluxo e <i>timing</i>	Equilíbrio sonoro	Timbre	Fraseado
<b>Versão</b>	<b>Média entre os avaliadores dos conceitos atribuídos</b>						
Genuíno	4	3	2	3,67	4	3	
Alegria	4,67	4,33	3,67	3,67	3,67	3,67	
Tristeza	4,33	4	2,67	4	3,67	3	
Medo	3,67	3,67	3	3,67	3,33	3,33	
Raiva	4,67	4	4	4	3,33	3,33	
Ternura	4	4	3	4	4,67	3,67	
Todas as versões	4,22 ± 0,4	3,83 ± 0,46	3,06 ± 0,71	3,83 ± 0,18	3,78 ± 0,5	3,33 ± 0,3	

Como já relatado na análise anterior desta coleta (análise horizontal), há uma forte paridade nos resultados de ambas as coletas de Eloc (P5), com uma tendência de progresso nesta segunda coleta impulsionada pelas atribuições do Avaliador 2. Aqui também se observam os mesmos pontos fortes e fracos de Eloc no desempenho dos elementos isolados das performances: a acuidade de notas como o elemento de maiores conceitos atribuídos, enquanto o equilíbrio de pulso, fluxo e *timing* juntamente com o fraseado como os elementos de menores conceitos atribuídos.

Tais resultados sugerem que, para Eloc (P5), a oposição metodológica das duas coletas não foi determinante à executante no que se refere à sua atuação, nem mesmo determinante a esta análise no que se refere a inferir sobre qual modelo de manipulações pode trazer melhorias ou dificuldades aos estudantes. Para Eloc, em ambas as situações, o resultado foi o mesmo: mesmos pontos fortes, mesmos pontos fracos. Um modelo de manipulações não lhe trouxe mais dificuldade que outro, bem como um não trouxe mais clareza que outro.

Assim, a partir do Quadro 22 pode-se constatar que:

- (i) A acuidade de notas foi novamente o elemento de maiores conceitos atribuídos a Eloc (P5), com razoável distância do resultado observado nas demais versões (média final 4,22). Nas versões alegria e raiva a acuidade de notas teve um desempenho *muito bom/plenamente satisfatório* (ambos médias 4,67), seguidas da versão tristeza com média 4,33. Na versão genuína a acuidade de notas foi inferior em comparação às versões mencionadas (média 4). Nas versões ternura e medo (juntamente com a genuína), as atribuições a este elemento foram consideradas *boas/satisfatórias*, com médias entre 3,67 e 4;
- (ii) A precisão rítmica esteve entre os elementos de maiores conceitos atribuídos (média final 3,83). A versão alegria foi a de maior desempenho deste elemento, com média 4,33. E algo inédito nesta pesquisa foi o resultado da precisão rítmica na versão genuína, em comparação às demais: todas as versões obtiveram resultados *bons/satisfatórios* sobre o elemento, variando entre 3,67 e 4,33; somente a versão genuína esteve abaixo de todos esses, sendo considerada *regular/aceitável* no quesito precisão rítmica (média 3).
- (iii) Esse resultado único se repetiu no elemento equilíbrio de fluxo, pulso e timing. A versão genuína obteve o menor resultado entre as versões neste elemento, e distante dos demais. A ordem, do maior para o menor, foi: raiva e alegria, consideradas *boas/satisfatórias* (médias respectivamente 4 e 3,67); medo e ternura, *regulares/aceitáveis* (ambas com médias 3); tristeza, também *regular/aceitável* (média 2,67); e finalmente genuíno, considerado *pouco satisfatório* (média 2).
- (iv) O equilíbrio sonoro contou com uma média final idêntica à obtida pela precisão rítmica (3,83), ou seja, um resultado dentre os mais altos nesta coleta. Os resultados do equilíbrio sonoro nas diferentes versões foram os mais próximos e de menor variação observados em todas as análises desta pesquisa, isto é, Eloc (P5) foi consistente na execução deste elemento em todas as performances requeridas. O equilíbrio sonoro alcançou média 4 nas versões tristeza, raiva e ternura, e 3,67 nas versões genuíno, alegria e medo. Somente conceitos médios nas seis versões em total. E em todas as versões, portanto, podendo o elemento ser considerado *bom/satisfatório*;
- (v) O elemento timbre apresentou variações um tanto mais alargadas em relação às tendências desta coleta, indo desde média 3,33 nas versões medo e raiva a 4,67 na versão ternura. O timbre na versão ternura foi, portanto, *muito bom/plenamente satisfatório* (conceito antes somente alcançado pelo elemento acuidade de notas

nesta coleta), enquanto nos mencionados medo e raiva fora o timbre considerado *regular/aceitável*. Nas demais versões (genuíno, alegria e tristeza) as atribuições ao elemento foram *boas/satisfatórias*, com médias entre 3,67 e 4.

- (vi) Por fim, o fraseado foi *regular/aceitável* em média final e *regular/aceitável* na maior parte das versões executadas: genuíno e tristeza (ambos com médias 3), medo e raiva (ambos com médias 3,33). As versões alegria e ternura chegaram ambas à média 3,67 quanto a este elemento, e portanto consideradas *boas/satisfatórias*.

# **TRANSVERSALIZAÇÃO**

## **6. Transversalização dos resultados**

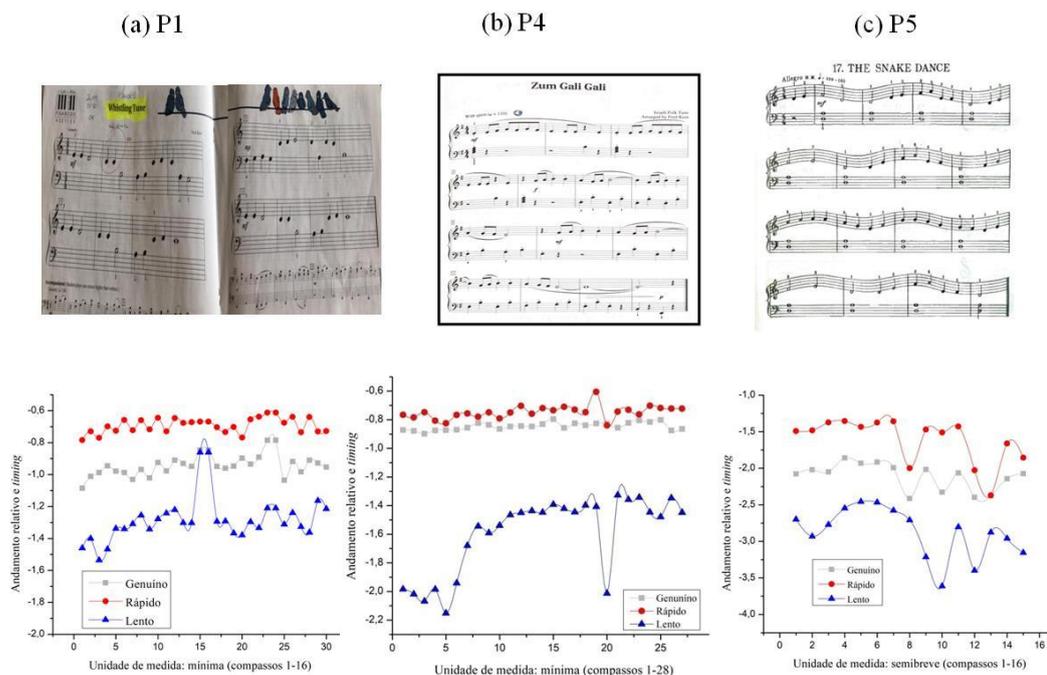
O presente capítulo tem o intuito de transversalizar os resultados da manipulação dos três participantes executantes, bem como os resultados das avaliações de seus produtos de performance. Tal procedimento analítico é proveniente da necessidade de se extrair informações mais amplas a respeito do delineamento proposto nesta investigação, assim como ponderar sobre os resultados obtidos a fim de trazer reflexões sobre tendências e divergências frente às facilidades e dificuldades aí encontradas. No item 6.1 serão analisados conjuntamente os resultados de manipulação dos três participantes executantes em sua primeira sessão de coleta, aqueles de manipulações dos parâmetros de expressão (andamento rápido, andamento lento, dinâmica forte, dinâmica suave, articulação *legato* e articulação *staccato*), seguida do confronto dos dados de avaliação da primeira coleta. No item 6.2 serão também ponderados os resultados dos três participantes executantes em sua segunda sessão de coleta, aqueles de manipulações sobre as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva e ternura), seguida da análise dos dados de avaliação da segunda coleta. No item 6.3 são trazidas reflexões a partir de tendências encontradas em ambas coletas, seguida (6.3.1) da proposição de tese com o modelo piramidal de hierarquização dos elementos componentes da performance.

### **6.1 Manipulações dos parâmetros de expressão dos participantes P1, P4 e P5 e implicações avaliativas**

Este item será subdividido em duas partes, sendo a primeira referente à análise dos produtos de performance dos e entre os participantes na primeira sessão de coleta, e a segunda parte relativa àquela das e entre as avaliações dos elementos destes produtos de performance.

#### **6.1.1. Análise dos produtos de performance dos e entre os participantes na Coleta I**

Cada uma das versões executadas e gravadas serão aqui discutidas a partir dos dados de cada um dos participantes, desde a versão genuína até as manipulações. A Figura 23 reapresenta os produtos de performance dos 3 participantes sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo juntamente com a respectiva partitura da peça executada nas versões genuíno, rápido e lento.

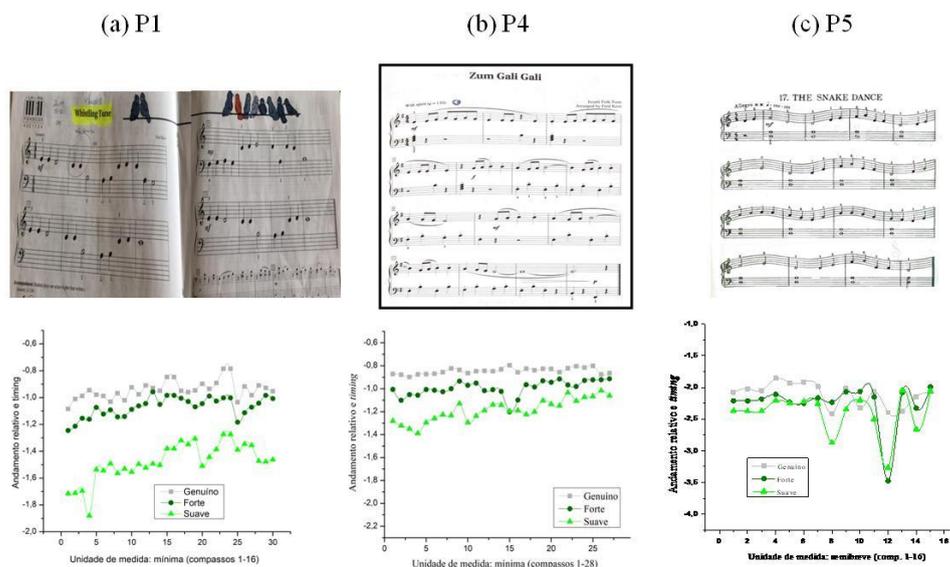


**Figura 23.** *Timing* e andamento relativo da primeira sessão de coleta de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre os recursos de expressão (**genuíno, rápido e lento**), com respectivas partituras das peças executadas.

Uma primeira tendência que pode ser observada na visualização desta Figura 23 (a, b, c) é que o *timing* e andamento relativo na versão rápida se mantém mais coerente em relação à genuína, com tendências de realização muito próximas. Já a versão lenta apresenta problemas de gerenciamento ao final de cada agrupamento de frase. Esses resultados demonstram que P1 (Samt) e P4 (Ozne) estão tendo dificuldades com a regularidade das notas longas de finais de frase (para P1 [a], comp. 8 em *Whistling Tune*; para P4 [b] comp. 8 em *Zum Gali Gali*) quando realizam andamentos lentos (vide Figura 23). Já P5 (Eloc) demonstra dificuldade em manter a continuidade de grupos de notas regulares (semínimas no terceiro sistema da peça *The Snake Dance*).

Algo ainda a ser salientado nesses resultados é que as crianças aqui investigadas mostraram exequibilidade desta indicação (tocar mais lento ou mais rápido) como exercício de manipulação expressiva de estruturas temporais: as linhas da versão rápida estão nos três casos sempre acima da linha das versões genuínas e tendências semelhantes ocorrem com a versão lenta com linhas inferiores às respectivas versões genuínas.

A Figura 24 apresenta os produtos de performance dos 3 participantes sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo juntamente com a respectiva partitura da peça executada nas versões genuíno, forte e suave.



**Figura 24.** *Timing* e andamento relativo da **primeira sessão de coleta** de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre os recursos de expressão (**genuíno, forte, suave**), com respectivas partituras das peças executadas.

Uma tendência para P1 (Samt) e P4 (Ozne) a ser aqui observada na Figura 24 (a, b) é aquela relacionada ao andamento relativo das versões forte e suave como sendo mais lentas que a versão genuína. Isso pode estar ocorrendo em função de que para se obter um som mais intenso (*f*) é preciso adicionar recursos como um ataque mais incisivo e vertical ao piano (ataque de cima) e/ou um toque mais vibrante onde, por se manterem as teclas pressionadas por maior tempo, o resultado sonoro tende a ser mais volumoso. Em ambas as técnicas de execução *f* tornam-se necessário maior espaçamento entre as notas e tempo global de execução, favorecendo um resultado de um andamento mais lento, conforme ocorreu em dois casos dos três estudados.

Na Figura 24 um fator evidente a ser observado é que as versões de dinâmica suave estão sendo realizadas em andamento global mais lento do que as genuínas (fato evidenciado principalmente em P1 (Samt) e P4 (Ozne), no qual há uma larga diminuição no andamento). Assim, esses dados sugerem que um aspecto comum em versões suaves é a necessidade de uma correlação entre andamento (lento) e intensidade (suave). Na performance do teclado, é provável que essa correlação ou esse emparelhamento lento-suave ocorra devida à restrição motora-cinestésica necessária para produzir sons suaves, que por sua vez diminui a velocidade do toque de tecla. Além disso, no caminho oposto à técnica de execução do forte, o executar dinâmica suave requer um toque mais próximo ao piano, e com um movimento mais sutil do gestual. Assim, as versões suaves de P1 e P4 mais se assemelham em tendências de proporções andamento relativo e *timing* às suas respectivas versões lentas. Em termos objetivos pode-se destacar que, para P1 (Samt), o andamento relativo da versão suave (40 bpm) foi ainda mais

lento que a própria versão lenta (47 bpm). Os resultados de Flowers *et al.*, (1997)<sup>79</sup> já apontaram esse emparelhamento entre o suave e o lento. Segundo esses autores, tal emparelhamento (lento-suave) pode ser devido à restrição motora necessária para produzir sons suaves diminuindo a velocidade do toque nas teclas.

Outro fator evidente a ser observado na comparação entre as versões de dinâmica suaves e fortes (Figura 24) é em relação à questão rítmica. Enquanto na dinâmica forte parece haver uma facilidade maior com o domínio rítmico, com tempos de apoio mais marcados, na execução da dinâmica suave se dá o oposto, com tempos de apoio não muito marcados, sem uma noção regularmente equilibrada da estrutura rítmica, e, conseqüentemente, uma perda da noção de tempo dos eventos (perda do andamento global e de equilíbrio no espaçamento entre as notas).

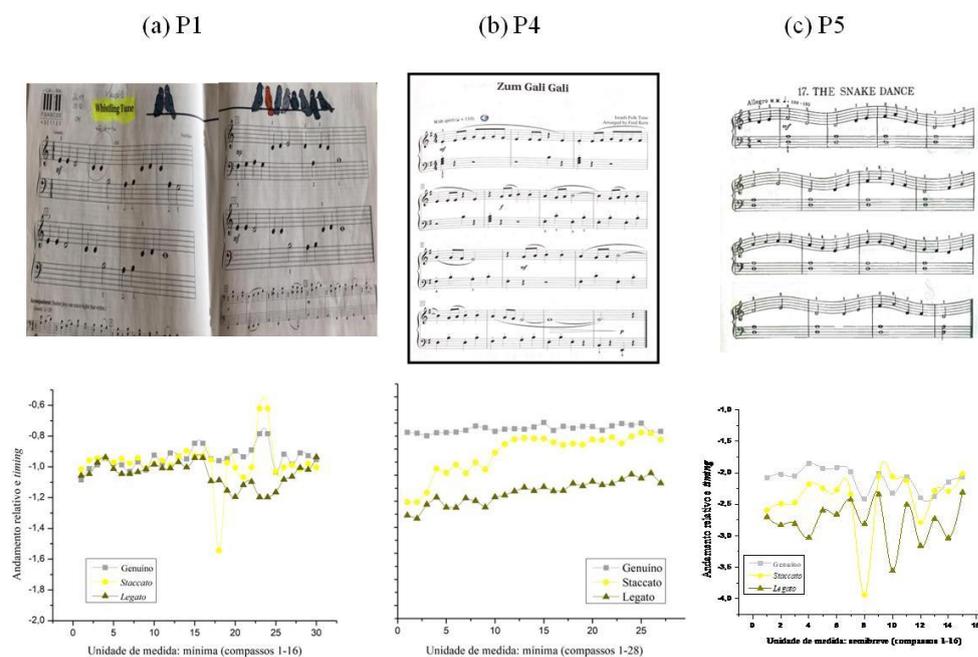
As versões forte e suave de P5 (Eloc), diferentemente do que se observa em P1 (Samt) e P4 (Ozne), caminham mais próximas (e algumas vezes se entrelaçando) à versão genuína. Nesse sentido, os argumentos a favor da técnica de manipulações de dinâmica, tanto para o forte como para o suave, parecem não ter regido as execuções de Eloc. Contudo, ao se escutar suas gravações, as versões forte e suave parecem dar a impressão de mudanças de dinâmica não pela intensidade como foram executadas, mas pela mudança de registro escolhidas pela própria participante (vide exemplo em áudio de P5, versões suave e forte). Na versão forte, Eloc escolheu executar toda a peça em um registro mais grave em relação ao genuíno (como na partitura), dando assim a percepção à participante de um som mais vibrante, mais volumoso, forte. Na execução suave, por sua vez, Eloc escolheu um registro mais agudo em relação ao genuíno (como na partitura), dando assim uma percepção à participante de um som mais pálido, íntimo, suave.

A Figura 25 apresenta os produtos de performance dos 3 participantes sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo juntamente com a respectiva partitura da peça executada nas

---

<sup>79</sup> Em um experimento em ambientes estruturados e não estruturados Flowers *et al.* (1997) investigaram a capacidade de 22 crianças (5 a 9 anos de idade) em demonstrar contrastes de andamento e de dinâmica usando um teclado de sintetizador. O ambiente não estruturado foi realizado com software de sequenciamento *EZ Vision* em que os alunos ouviam exatamente o que tocavam quando pressionaram as teclas. O software *Instant Pleasure* produziu uma versão harmonizada de *Twinkle, Twinkle, Little Star*. O ambiente mais estruturado (*Instant Pleasure*) teve o efeito de produzir melhores performances, e uma maior variedade de tempos totais de reprodução em todas as demandas de execução do que o ambiente menos estruturado (*EZ Vision*). Não houve evidência clara de que as demandas de dupla discriminação (mudança de andamentos e de dinâmica) fossem obviamente mais difíceis do que as demandas de discriminação única; exceto que, quando submetidas à tarefa de dupla discriminação, as crianças tocavam significativamente melhor do que quando faziam uma única discriminação. As crianças consistentemente emparelharam mais devagar (com durações mais longas) com execução mais suave, mesmo quando as duas condições não eram necessárias.

versões genuíno, *staccato* e *legato*.



**Figura 25.** *Timing* e andamento relativo da **primeira sessão de coleta** de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre os recursos de expressão (**genuíno, staccato, legato**), com respectivas partituras das peças executadas.

A Figura 25 (a, b, c) apresenta resultados bem diversificados entre os três participantes, cada um com dificuldades distintas referentes ao andamento relativo em ambas as versões *legato* e *staccato*. Um aspecto que pode ser ponderado em relação a essas manipulações de *legato* e *staccato* diz respeito às características das próprias estruturas nas peças executadas. As três peças escolhidas contam com trechos de linhas contínuas (sequências de notas curtas de mesmo valor) bem como com grupos rítmicos bem marcados, alterando notas curtas e longas (por exemplo curto-curto-longo) ao longo das frases. Os trechos de linhas contínuas (3º sistema da peça *Whistling Tune*; comp. 1-6 de *Zum Gali Gali*; 3º sistema de *Snake Dance*) são aqueles nos quais as crianças aqui investigadas encontraram muito mais dificuldades com a manutenção do *timing* e do andamento relativo. Parece que nesses casos há uma perda da noção de um pulso subjacente. Esse aspecto aqui observado pode ser investigado em estudos futuros. Nas outras versões, esse problema também ocorre, mas parece que nas manipulações de articulação (e especialmente na versão *staccato*) esse aspecto fica ainda mais evidente.

Em Samt (P1), ambas as linhas das execuções *legato* e *staccato* se iniciam de forma muito próxima à versão genuína. Ainda que opostas entre si em termos de articulação, o andamento relativo se deu equiparado em tais versões. Foi no terceiro sistema de *Whistling Tune* que Samt

apresentou problemas de execução nestas duas versões (evidenciados pelos desvios ascendentes e descendentes nas linhas), e assim se distanciaram da versão genuína até retomarem-na como modelo rítmico (e de andamento) para finalizarem a peça. Já Ozne (P4), em sua versão *staccato*, inicia a peça *Zum Gali Gali* em um andamento, e na segunda parte (comp. 7 em diante) ele altera esse andamento global, trazendo-o para um eixo mais próximo do que fora sua versão genuína. Ou seja, na versão *staccato* de Ozne se observam os menores problemas de execução desta Figura 25, pois a versão *staccato*, diferentemente do que se deu em Samt (P1), não apresentou dificuldades de realização e desvios. Em Eloc (P5) o problema se intensifica no terceiro sistema nas duas versões: na versão *staccato* ela hesita entre a anacruse inicial e mais ainda na anacruse para o terceiro sistema, ou seja, ela demonstra incerteza para iniciar cada uma das duas diferentes estruturas melódicas; já na versão *legato*, as notas curtas e contínuas do 3º sistema confundem a noção rítmica de Eloc em agrupar as notas e localizar os tempos fortes/de apoio (evidenciada pela mão esquerda deslocada e fora da parte forte do compasso). De toda maneira, com maior ou menor dificuldade, parece que a configuração da estrutura rítmica (seja com regularidade rítmica das figuras ou sequência de linhas) torna-se um desafio maior para a Eloc frente a esse exercício de manipulação sobre articulação.<sup>80</sup>

### 6.1.2 Análise das (e entre as) avaliações dos elementos dos produtos de performance

Um aspecto que se ponderou em termos de expressividade foi que, após ter todos os 3 casos sido analisados em sua integralidade, seria preciso trazer habilidades/capacidades destacadas individualmente e dentre esses participantes, bem como pontos de maior dificuldade nas execuções, identificando assim elementos valorizados e comprometidos ao longo das avaliações. Como elementos valorizados foram considerados aqueles com conceitos mais altos nas avaliações diante do contexto global da execução, ou seja, aqueles que se destacaram em meio aos demais em termos de qualidade de execução na perspectiva dos avaliadores. Para o elemento considerado valorizado bastou a avaliação de pelo menos um avaliador, e à despeito das divergências entre os avaliadores, podendo um mesmo elemento em uma mesma performance ter sido ao mesmo tempo valorizado/destacado (na visão de um dos avaliadores) e

---

<sup>80</sup> De Götzen *et al.*, (2013) investigaram a percepção de movimentos sonoros como gestos expressivos. A hipótese foi que se o movimento sonoro fosse utilizado como parâmetro musical, um ouvinte (ou um sujeito) deveria ser capaz de distinguir entre diferentes movimentos e agrupá-los também de acordo com a intenção expressiva que um determinado movimento sonoro a ser supostamente transmitido. Dois experimentos foram realizados nesse sentido: primeiro os sujeitos tiveram que agrupar os estímulos de acordo com a intenção expressiva percebida, depois tiveram que reproduzir o movimento sonoro desenhando-o em um tablet. Os resultados preliminares mostraram que os sujeitos conseguiram agrupar os estímulos de forma consistente e que usaram principalmente por tipos de articulação (*legato e staccato*).

comprometido (na visão de outro); como é o caso, por exemplo, da versão lenta de Ozne (P4) e o elemento frase: o elemento valorizado na visão de A2, mas o elemento comprometido na visão de A1. Essa escolha por elementos valorizados por um dado avaliador visou entrever um ponto positivo potencialmente ponderado em cada apreciação. Um participante que tem uma dada versão globalmente julgada regular, ainda que contando com muitos elementos discriminados como pouco suficientes (conceitos 2 e 1, por exemplo), pode ter conseguido (para algum avaliador) se expressar acima de sua média em algum elemento. A reflexão sobre elementos valorizados em uma dada avaliação pode trazer pontos fortes e habilidades pontuais que estão sendo revelados em cada participante. Ou seja, dentro de suas próprias limitações, é possível encontrar elementos que foram destacados e que apontem eventuais latências em termos expressivos. Quando os elementos valorizados são abundantes, isso parece ser evidência de que existem muitas habilidades já desenvolvidas.

Os resultados dos quadros de elementos valorizados e comprometidos serão discutidos no presente capítulo em termos de incidências/ocorrências de ênfase positiva (conceito valorizado/destacado) ou negativa (conceito comprometido) em proporção (relativa) com os demais elementos avaliados. Assim, cada vez que um determinado elemento é apresentado no quadro, conta-se uma incidência – neste caso do Quadro 23, incidências de elementos valorizados.

Dessa forma, o Quadro 23 apresenta de forma compacta os elementos valorizados nas performances de Samt, Ozne e Eloc.

**Quadro 23.** Elementos valorizados nas performances de Samt, Ozne e Eloc em sua **primeira sessão de coleta** por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3).

	<b>P1 (Samt)</b>	<b>P4 (Ozne)</b>	<b>P5 (Eloc)</b>
<b>Versão</b>	<b>Elemento(s) valorizado(s)</b>		
Genuíno	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1, A2) <i>timing</i> (A1) equilíbrio sonoro (A1) timbre (A1, A3) frase (A1)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1) <i>timing</i> (A1, A3) equilíbrio sonoro (A1) timbre (A1, A2) frase (A1)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) equilíbrio sonoro (A3) timbre (A1) frase (A1)
Rápido	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1, A2) equilíbrio sonoro (A1, A2) timbre (A1)	Acuidade de notas (A1, A2, A3)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A3) equilíbrio sonoro (A1, A3) timbre (A3)
Lento	Acuidade de notas (A1, A2, A3) <i>timing</i> (A1) equilíbrio sonoro (A1) timbre (A1) frase (A1)	Frase (A2)	Timbre (A3)
Forte	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1, A3) <i>timing</i> (A1)	Equilíbrio sonoro (A1, A2) timbre (A2)	Equilíbrio sonoro (A1)
Suave	Precisão rítmica (A1, A3) <i>timing</i> (A1, A3) timbre (A1)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) equilíbrio sonoro (A2) frase (A2)	Acuidade de notas (A3) precisão rítmica (A1, A3) equilíbrio sonoro (A2, A3) timbre (A1, A2, A3) frase (A3)
<i>Staccato</i>	Timbre (A1) frase (A1)	Acuidade de notas (A2, A3) precisão rítmica (A1) equilíbrio sonoro (A1) timbre (A1, A3)	Acuidade de notas (A1) equilíbrio sonoro (A1)
<i>Legato</i>	Acuidade de notas (A1, A3) precisão rítmica (A1, A2) timbre (A1) frase (A2)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1, A2) <i>timing</i> (A1, A2) equilíbrio sonoro (A1) timbre (A2) frase (A2)	Acuidade de notas (A3) equilíbrio sonoro (A1) timbre (A1)

A acuidade de notas e a precisão rítmica estiveram entre os elementos valorizados mais incidentes, e na maior parte das vezes em que são apontados como os destacados, muitos outros elementos acompanham esse grupo (Quadro 23). Esse resultado pode sugerir que quando os participantes garantem uma boa qualidade na capacidade de realização estrutural elementar (conferida pela acuidade de notas e precisão rítmica) parece haver mais facilmente a tendência de os demais elementos acompanharem essa mesma qualidade de realização e resultando, por consequência, conceitos mais altos em avaliação. Uma boa conduta da estrutura se torna fundamental para a qualidade do todo. Porém, do outro lado, quando há poucos elementos destacados, há também geralmente a ausência dos elementos acuidade de notas e precisão rítmica, sugerindo que quando estes não estão em condições de fielmente sustentar a execução somente poucos outros elementos em meio à performance se destacarão (conforme maior adaptação dos elementos pelo executante a/em uma determinada versão).

O elemento *timing*, como se pode observar no Quadro 23, é geralmente incidente quando acompanhado de vários outros elementos também destacados – o que sugere que o *timing* acaba sendo destacado naquelas versões de melhores desempenhos dos participantes, a exemplo das versões genuína e *legato* de Ozne (versões de melhores desempenho por Ozne), e, no caso de Samt (P1), ausentes somente nas versões *staccato* e *legato* (versões de desempenhos avaliados como próximas do *regular*). Já em Eloc (P5), o *timing* não foi um elemento valorizado em nenhuma de suas execuções, dado que os produtos desta participante estiveram, de uma forma geral, todos ao redor de uma média *regular*. Tal resultado sugere que a boa condução do *timing* encontra-se em conexão ao resultado de toda uma boa execução, em termos globais dos elementos. Conforme apontam esses dados, não há destaque a este elemento quando os demais são avaliados, por exemplo, como *regulares* ou *pouco satisfatórios*. Porém, diferentemente da acuidade de notas e precisão rítmica, que também estão sempre acompanhadas de outros elementos considerados também valorizados, o *timing* pode não ser visto como um elemento que sustente a performance para benefício e auxílio dos demais, porém como aquele decorrente de uma boa condução dos outros elementos: isto é, o *timing*, de acordo com esses dados aqui analisados, parece surgir como o resultado ou a adição favorável/qualitativa de uma boa performance, e não a razão desta. Este argumento pode ser sustentado a partir da reflexão sobre as incidências destes elementos: acuidade de notas, precisão rítmica e *timing*. Os elementos acuidade de notas e precisão rítmica são incidentes como elementos valorizados mesmo em performances de menores médias alcançadas (conforme fora percebido no capítulo de resultados/análises), e mesmo desacompanhados de muitos outros elementos valorizados. O mesmo não se dá com as incidências do *timing*.

As crianças parecem ter conseguido uma avaliação positiva em relação ao timbre, fato evidente pela recorrência deste elemento como valorizado (vide Quadro 23). Este é um resultado revelador e descreditado nas hipóteses iniciais. Considerando que o timbre faz parte da capacidade de elocução, foi esperado que este estivesse entre os elementos de menor foco deste grupo de participantes (sendo ainda crianças, e que praticam o instrumento em um teclado eletrônico), e ainda que fosse este um elemento de grande exigência por parte dos avaliadores em tal nível de expertise. O participante Samt (P1), por exemplo, contou com 6 incidências do timbre como elemento valorizado em 7 produtos avaliados. Além disso, houve também recorrência desse elemento nos demais participantes em suas versões de maiores médias alcançadas. A exceção se deu na versão lenta de Eloc (P5), sendo o timbre o único elemento valorizado em destaque desta versão.

O equilíbrio sonoro foi apontado como elemento valorizado em várias performances dos três participantes nesta primeira coleta. Porém, não se observa uma correlação entre as qualidades avaliadas no equilíbrio sonoro e no fraseado, tendo sido este pouco recorrente como elemento valorizado nas performances de P1, P4 e P5. O equilíbrio sonoro como um fator positivo às performances dos participantes, portanto, não contribuiu para uma boa condução do fraseado (como se pode observar a quase ausência deste elemento no Quadro 23 sobre elementos valorizados). Essa mesma ausência de interação entre elementos observa-se em relação à precisão rítmica e no *timing*, sendo o primeiro bastante recorrente como elemento valorizado e o último pouco recorrente. Isto indica que a precisão rítmica dos participantes não contribuiu para uma boa condução do *timing* (como se pode observar pela pequena presença deste elemento no Quadro 23 sobre elementos valorizados).

Um elo entre os elementos mais valorizados dentre estes (equilíbrio sonoro e precisão rítmica, no Quadro 23) é o equilíbrio entre as notas no que diz respeito respectivamente à intensidade e ao valor temporal. Já o que se pode relacionar quanto a fraseado e *timing* seria o fator da flexibilidade, seja no equilibrar da intensidade das notas ou na dosagem do valor temporal de cada nota em um contexto. O que se pode deduzir do fato que há muito maior valorização de equilíbrio sonoro e a precisão rítmica nas performances destes participantes, do que os elementos fraseado e o *timing*? Um argumento plausível seria de que há estaticidade: do valor temporal (não permitindo uma fluidez e dosagem de *timing*) e da intensidade sonora (não permitindo uma fluidez e dosagem de fraseado). Assim, é possível observar, portanto, que mesmo que uma dada performance apresente qualidades rítmicas e sonoras, pouco ou nenhum ângulo de expressividade em termos de *timing* e fraseado acompanhem esta execução. A estaticidade aparece aqui como um fator por um lado positivo (em sentido do equilíbrio sonoro

e temporal) e negativo (pela falta de flexibilidade), e isto é mais uma evidência da necessidade de uma maior conexão entre os elementos.

Os resultados da avaliação trazidos neste trabalho apontam evidências sobre duas vertentes: (i) inferências sobre os produtos das performances dos participantes executantes e (ii) aquelas elaboradas a partir das avaliações dos *referees*. As versões e avaliações destas sugerem irregularidades e/ou ausências de conexões entre os elementos, evidenciando mesmo assim algum ângulo de expressividade latente, como por exemplo o timbre, que surge mesmo em uma performance globalmente não satisfatória mas que acabou sendo valorizado em uma dada avaliação. Esse balanço entre as qualidades dos elementos de cada performance (determinados nas avaliações) se intensifica à medida em que se ausenta regularidade e organização entre as partes que compõem a performance. O resultado dessa ausência de conexão entre os elementos é evidenciado especialmente por elementos que foram considerados destacados/valorizados (como apresentou o Quadro 23) e elementos que foram considerados comprometidos na performance (como será apresentado a seguir no Quadro 24).

Como elementos comprometidos foram considerados aqueles com conceitos mais baixos nas avaliações diante do contexto global da execução, ou seja, aqueles que não mantêm o mesmo nível ou qualidade de execução dos demais elementos na perspectiva dos avaliadores. Um elemento considerado comprometido foi aquele com os conceitos mais baixos na avaliação de pelo menos um avaliador, e à despeito das divergências entre os avaliadores, podendo um mesmo elemento em uma mesma performance ter sido ao mesmo tempo valorizado/destacado (na visão de um dentre os avaliadores) e comprometido (na visão de outro). Essa escolha por elementos comprometidos por uma dado avaliador visou entrever um ponto negativo potencialmente ponderado em cada apreciação. Um participante que tem uma dada versão globalmente julgada satisfatória, ainda que contando com muitos elementos discriminados como *muito bons/plenamente satisfatórios* (conceito 5, por exemplo), pode ter desapontado o avaliador em algum elemento com qualidades inferiores em relação à sua média geral. A reflexão sobre elementos comprometidos em uma dada avaliação pode trazer eventuais elementos que ainda podem estar necessitando serem trabalhados. Ou seja, dentro das próprias habilidades de cada participante, ainda existem aspectos pontuais a serem refinados naquela execução. Quando os elementos comprometidos são abundantes, isso parece ser evidência de que existem muitas lacunas em termos de habilidades a serem desenvolvidas.

O Quadro 24, em contraste ao Quadro 23, apresenta de forma compacta os elementos comprometidos nas performances de Samt, Ozne e Eloc.

**Quadro 24.** Elementos comprometidos nas performances de Samt, Ozne e Eloc em sua **primeira sessão de coleta** por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3).

**Elementos comprometidos nas performances de Samt, Ozne e Eloc por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3)**

	P1 (Samt)	P4 (Ozne)	P5 (Eloc)
<b>Versão</b>	<b>Elemento(s) comprometido(s)</b>		
Genuíno	<i>Timing</i> (A2) timbre (A2) frase (A2, A3)	Frase (A3)	Equilíbrio sonoro (A1, A2) <i>timing</i> (A2) frase (A2, A3)
Rápido	<i>Timing</i> (A1, A3) frase (A1, A2, A3)	Precisão rítmica (A2) <i>timing</i> (A2) equilíbrio sonoro (A2) frase (A3)	<i>Timing</i> (A1, A2, A3) frase (A1, A3)
Lento	Precisão rítmica (A1, A2) <i>timing</i> (A2) frase (A3)	<i>Timing</i> (A2) frase (A1)	<i>Timing</i> (A1) frase (A1)
Forte	Equilíbrio sonoro (A1, A2) timbre (A2) frase (A2, A3)	<i>Timing</i> (A3) frase (A1, A3)	<i>Timing</i> (A1) frase (A1, A3)
Suave	Precisão rítmica (A2) <i>timing</i> (A2)	Precisão rítmica (A2) <i>timing</i> (A1) equilíbrio sonoro (A3) timbre (A1, A3) frase (A1, A3)	Acuidade de notas (A2) precisão rítmica (A2) <i>timing</i> (A2, A3) frase (A1)
<i>Staccato</i>	Precisão rítmica (A2) <i>timing</i> (A1) equilíbrio sonoro (A2, A3) frase (A3)	<i>Timing</i> (A1, A2, A3) frase (A3)	Precisão rítmica (A1, A2) <i>timing</i> (A1, A2, A3) frase (A1, A3)
<i>Legato</i>		Equilíbrio sonoro (A2) frase (A1)	Precisão rítmica (A1, A2) <i>timing</i> (A1) frase (A1)

Os elementos denominados comprometidos neste trabalho, conforme já exposto no início deste capítulo, são aqueles que mais interferem negativamente no conjunto da execução, aqueles que, segundo as avaliações, se distanciam dos demais em pontuações menores. Uma vez que a performance é interpretada de modo holístico, os elementos de maiores fatores intervenientes serão aqueles que em maior grau contribuirão a uma performance menos satisfatória, ou seja, elementos comprometedores. Isto não quer dizer que elementos de conceitos baixos nas

avaliações serão necessariamente comprometedoras, visto que possivelmente a performance num todo esteja também em mais baixa qualidade e todos os elementos se apresentem igualmente baixos em conceitos. O oposto disto seria, por exemplo, um elemento de avaliação razoavelmente boa, porém distante dos demais elementos se esses forem muito bons; sendo assim, esse elemento razoavelmente bom será considerado comprometido/comprometedor.

Os elementos comprometidos mais incidentes nas performances de todos os três participantes (Samt, Ozne e Eloc) foram *timing* e frase. No caso de Eloc (P5), as incidências em ambos *timing* e fraseado se deram em todas as sete execuções (genuína e manipulações), e em Ozne o mesmo se deu com o elemento fraseado. O elemento *timing* em Ozne (P4), bem como os dois elementos mencionados em Samt (P1) (*timing* e fraseado), sofreram o total de 5 incidências dentre as 7 execuções.

Vale aqui ressaltar que o termo *timing* aqui se refere ao termo completo equilíbrio de fluxo, pulso e *timing* (espaçamento nota-a-nota), conforme definido para ciência dos avaliadores no momento da avaliação. Se os resultados desses dois elementos (*timing* e fraseado) forem considerados fatores intervenientes das performances, pode-se sugerir que nesses casos estudados parece persistir um modo de ensino (e de aprendizagem) de piano a crianças e jovens estudantes focado em aspectos materiais das peças em estudo, o que Meissner e Timmers, (2020) denominaram de técnicas do ensino do instrumento (foco em leitura musical, e acurácia de notas e ritmos). Ainda, pode-se ponderar que essa falta de estímulo sobre alguns recursos expressivos possa dificultar o desenvolvimento de habilidades de realização para elementos como fraseado e *timing*. Por outro lado, tais resultados podem dizer mais sobre os avaliadores do que sobre os executantes, isto é, de uma exigência não adequada a esse grupo de participantes, desconsiderando seu nível de maturidade musical e expertise. Vale lembrar que, para o ouvido do músico experiente, o ápice da expressividade concentra-se na boa dosagem e distribuição de *timing* e boa conduta do fraseado (Todd, 1985; Repp, 1992; 1995, 1998, 1999; dos Santos, Gerling & Bortoli, 2017). Portanto, é natural que *timing* e fraseado sejam os elementos de maior exigência por parte de avaliadores.

Para acrescentar a este pensamento, o elemento acuidade de notas teve uma rara aparição entre os elementos comprometidos (apenas na versão suave de Eloc). O estudante dessa faixa etária muitas vezes considera como “pronta” a peça cuja acuidade de notas está bem definida e memorizada. É talvez apoiada nesse pensamento que a escolha dos participantes das peças a serem executadas nesta pesquisa foi feita. Certamente tinham confiança sobre as notas corretas, bem como o ritmo preciso das peças a serem trabalhadas nas coletas. É bem verdade que, para

estudantes dessa faixa etária, as notas corretas são um aspecto muito mais familiar e necessário do que outros elementos (talvez nunca antes conscientemente experimentados, requeridos em aula ou testes) como a preocupação com o fluxo das ideias musicais (fraseado) e o modo de organizá-los nas (entre as) ideias do texto (*timing*). Portanto, apenas por esta pesquisa, se torna difícil definir se os resultados apontando *timing* e fraseado aqui abundantemente identificados como fatores comprometidos foram de total responsabilidade da negligência dos executantes ou se foram revelados também por uma maior exigência dos avaliadores. Estudos na temática de avaliação de performance devem prever esse aspecto conceitual (o quê considerar em um fraseado, para tal uma dada faixa etária/nível de expertise, por exemplo) como possível interveniente de impasses sobre os resultados obtidos. Futuras pesquisas podem tentar suplantando esse problema aqui identificado. Ainda, como um terceiro possível responsável por tais resultados não plenamente satisfatórios, poder-se-ia acrescentar uma possível negligência do trabalho com esses elementos por parte do professor de instrumento.

A precisão rítmica foi pouco recorrente entre os participantes como elemento comprometido. Foi na versão suave que se observou a incidência deste elemento nas performances dos três participantes como elemento comprometido. Isto pode sugerir uma maior dificuldade nos participantes em manter a precisão quando em dinâmicas mais suaves, provavelmente pela menor marcação que se dá às notas de apoio e menor movimento gestual de ataque.

Quanto ao equilíbrio sonoro não houve tendências de comprometimento, já que poucas ocorrências foram detectadas para cada participante em diferentes versões. Em relação ao timbre, este foi o menos recorrente entre os elementos comprometidos nesta primeira sessão de coleta: apenas 3 incidências (versões genuíno e forte de Samt [P1], e versão suave de Ozne [P4]). Esse resultado corrobora com o argumento em favor do timbre mencionado anteriormente, quando este se apresentou como muito recorrente entre os elementos valorizados nas performances dos participantes nesta primeira coleta. Ou seja, as crianças aqui investigadas demonstram uma possível expressividade natural para sustentar a qualidade sonora nas diferentes versões, a despeito de evidentes problemas com outros elementos [comprometidos].

Um resultado intrigante se vê no fraseado, que foi pouco recorrente como elemento valorizado nas performances dos três participantes, contrariamente sendo o mais presente entre os elementos comprometidos (19 ocorrências em 21 execuções, como pode ser contatado no Quadro 24), a incluir sua incidência como comprometido nos mesmos produtos de performance em que aparecera também como valorizado – em sinal de divergências entre avaliadores. Ainda

neste Quadro 24, verifica-se também que o fraseado é recorrente como comprometido em praticamente todas as performances, com exceção apenas das versões suave e *legato* de Samt (P1). Naturalmente que ambos os Quadros 23 e 24 foram compostos a partir da incidência destes elementos (valorizados e comprometidos) segundo a ótica de pelo menos um avaliador. Ou seja, divergências são possíveis, e por isto um mesmo elemento pode estar sendo considerado mutuamente valorizado e comprometido em uma mesma performance; basta o não consenso entre os avaliadores. Mas este fato pode levar à reflexão de que conceitos como o fraseado são de julgamento demasiado subjetivo (e até mesmo impreciso), e isso se torna evidente frente a avaliadores diversos apontando o fraseado como ambos valorizados e comprometidos em uma mesma execução. E o exemplo mais crítico dessa divergência poderia ser a versão lenta de Ozne, em que o fraseado conferiu o conceito mais alto (5, e portanto fora o elemento destaque/valorizado) entre os elementos segundo a avaliação de A2, mas também conferiu o conceito mais baixo daquela versão (2, e portanto fora o elemento mais comprometido) entre os elementos segundo a avaliação de A3. Tal divergência não se observou, por exemplo, entre elementos como a acuidade de notas e a precisão rítmica, que tratam muito mais daquilo que é o certo ou o errado<sup>81</sup>; ou mesmo elementos relacionados ao equilíbrio, que tratam de uma boa dosagem e bom equilíbrio (de intensidade sonora e de valor temporal entre os sons), possivelmente elementos menos subjetivos de se interpretar e mais precisos para se avaliar. Elementos como o timbre e [ainda mais neste caso] o fraseado, como parte da capacidade de elocução, podem ser aqueles de maior subjetividade: tanto daquele que executa (em suas escolhas e desempenho) como daquele que avalia (em suas concepções e expectativas).

Diante desses resultados, uma comparação equiparada (ou uma equivalência) entre todos os elementos se torna injusta. Enquanto alguns elementos são tratados de forma independente, como a acuidade de notas e a precisão rítmica, ou mesmo outros já decorrentes destes e vistos de forma mais ampla (em contexto), referentes ao equilíbrio (de intensidade e de valor temporal), o fraseado parece ser o resultado de toda a organização desse elementos. Deve-se levar em conta que o fraseado acaba sendo o resultado de um maior número de fatores trabalhando conjuntamente para ser considerado: aspectos relacionados ao fluxo, pulsação (e todos os aspectos do *timing*), direção e o o acabamento das linhas (intensidade sonora no contexto das notas), além da questão da ênfase humana de discurso, de elocução e respiração, tônicas, tensão

---

<sup>81</sup> Esses elementos (notas e ritmos) são considerados como elementos primários da interpretação, de acordo com Meyer (1996). Subsequentemente, Hasting (2011) considerou esses elementos (notas e ritmos) como qualidades fixas da partitura. Para esse autor, há uma preocupação na formação instrumental em desenvolver uma técnica física que lhe permite tocar notas e ritmos com precisão. Além dos aportes físicos em termos de desenvolvimento de padrões motores, a principal diferença entre estudantes e *experts* é a relação entre as qualidades fixas da partitura e uma concepção do todo: *experts* praticam passagens técnicas com um propósito em mente, enquanto estudantes se concentram em tocar as notas corretamente e não com um objetivo musical para sua prática.

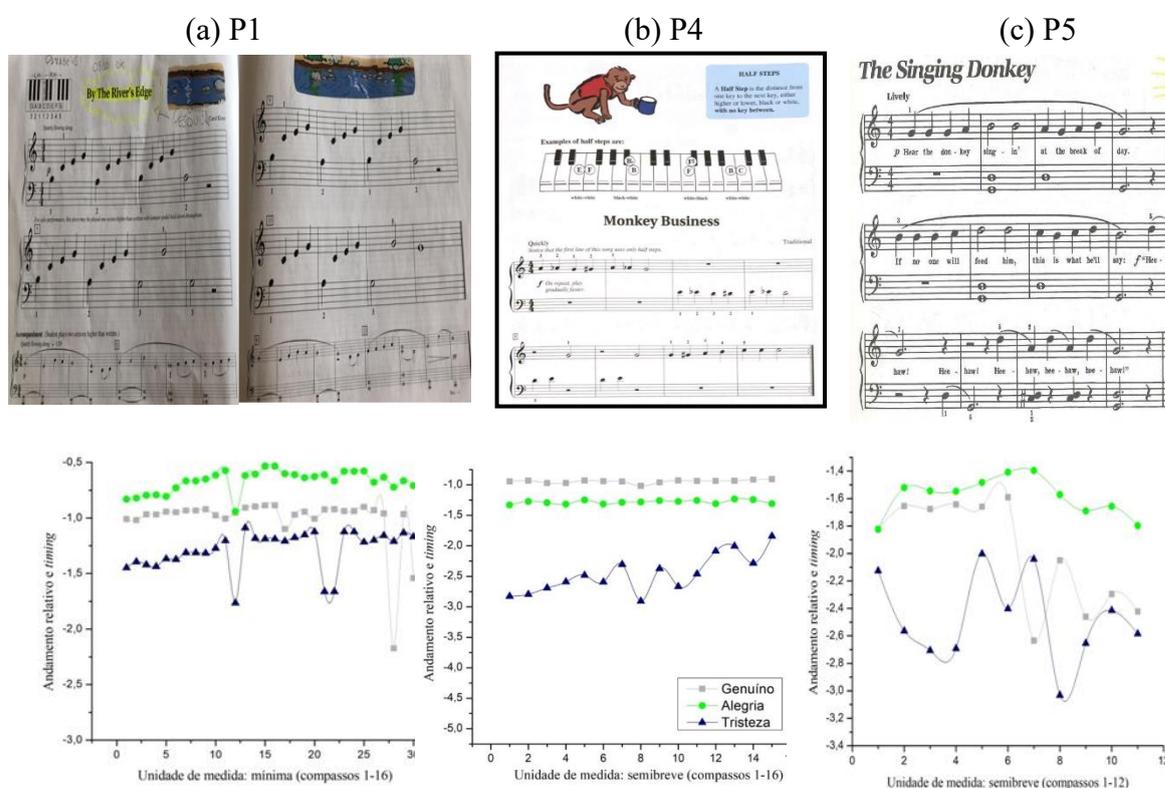
e relaxamento.

## 6.2 Manipulações sobre as emoções básicas dos participantes P1, P4 e P5 e implicações avaliativas

Este item também será subdividido em duas partes, sendo a primeira referente à reflexão comparativa dos produtos de performance dos e entre os participantes na segunda sessão de coleta, e a segunda parte relativa àquela das e entre as avaliações dos elementos destes produtos de performance.

### 6.2.1 Análise dos produtos de performance dos e entre os participantes na Coleta II

Cada uma das versões executadas e gravadas serão aqui discutidas a partir dos dados de cada um dos participantes, desde a versão genuína até as manipulações. A Figura 26 reapresenta os produtos de performance dos 3 participantes sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo juntamente com a respectiva partitura da peça executada nas versões genuíno, alegria e tristeza.

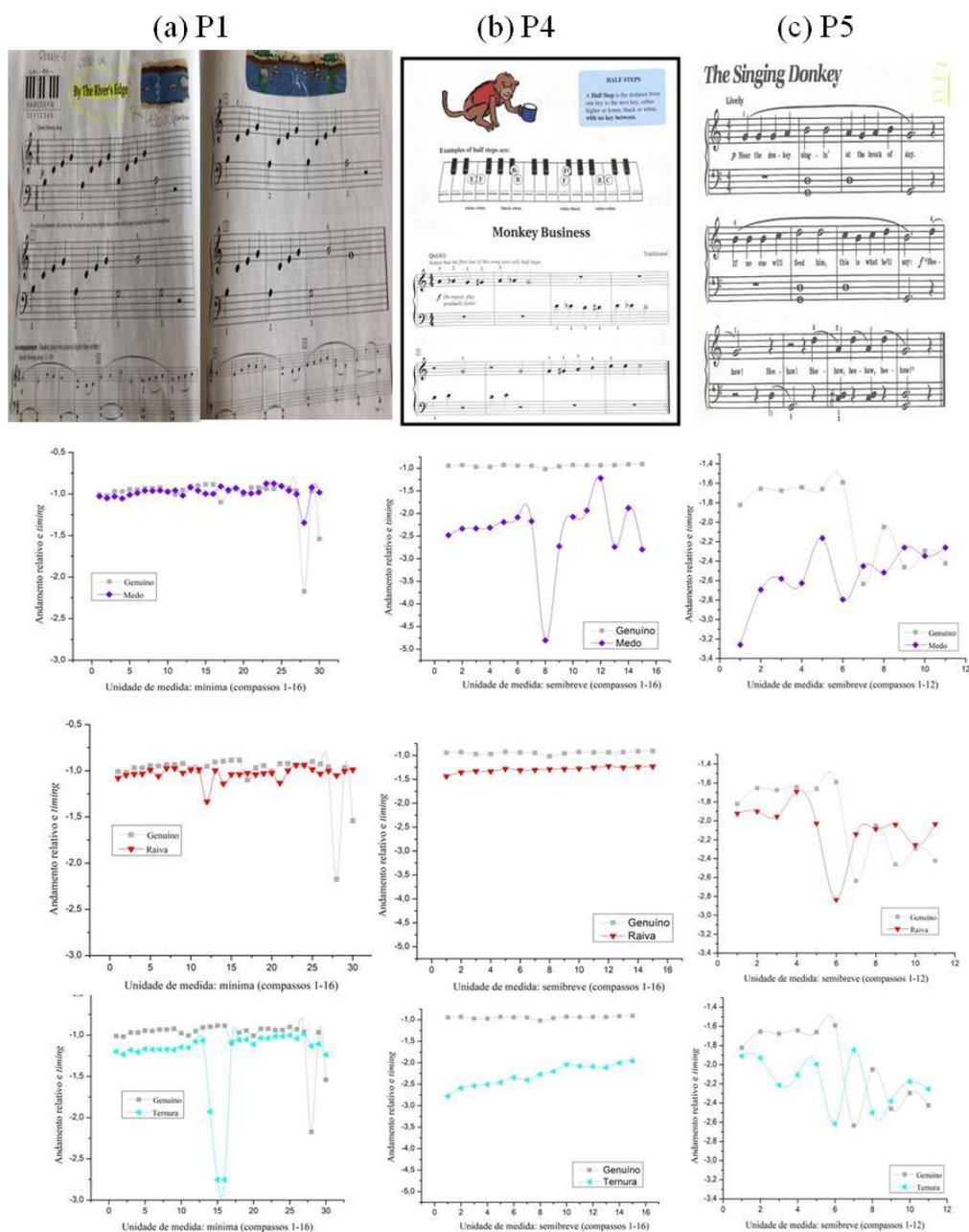


**Figura 26.** *Timing* e andamento relativo da segunda sessão de coleta de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre as emoções básicas (**genuíno**, **alegria** e **tristeza**), com respectivas partituras das peças executadas.

Em relação à escolha de andamentos, é possível perceber uma tendência em cada uma das três seções da Figura 26, onde a emoção alegria é sempre conduzida em um andamento consideravelmente mais rápido que a emoção tristeza. Parece haver uma tendência primeira em se traduzir alegria com andamentos mais rápidos e tristeza com andamentos mais lentos. Mesmo diante da própria versão genuína, Samt (P1) e Eloc (P5) apresentam andamentos mais rápidos para expressar a emoção alegria. Ozne (P4), porém, escolhe um andamento um tanto inferior a esta emoção em relação à sua versão genuína. Isto acontece, provavelmente, por mudanças de ritmo provocadas por Ozne para a versão alegria: a estrutura dos valores das notas é alterada, para um ritmo de notas pontuadas (notas longas seguidas de notas curtas). Para tanto, o andamento se faz necessariamente mais lento que aquele percebido em sua versão genuína. A emoção tristeza para todos os participantes, em oposição, se distancia largamente das demais em andamento.

A distribuição de *timing*, entretanto, gerou menos percepções de tendências entre os participantes. Samt (P1), por um lado, parece ter manipulado apenas o andamento de cada uma das três versões expostas, enquanto as oscilações de *timing* são mínimas, lineares, com exceções nos finais de frase. Ozne (P4) segue um modelo parecido na versão alegria, em que novamente um paralelismo se dá entre as linhas desta e da versão genuína; porém, em sua versão tristeza, uma execução menos precisa em termos de pulso e fluxo (e por isso oscilações irregulares de *timing*) acaba implicando uma evidente alteração do andamento ao longo da execução. Já Eloc (P5), parece ter se conduzido por caminhos opostos ao dos participantes anteriores. Desde a versão genuína, não se nota uma linha retilínea (como fora nos casos anteriores), mas uma considerável discrepância em andamento relativo e *timing*. Tal discrepância e falta de linearidade também se observa por toda a versão tristeza. Auditivamente, a noção de pulso é dificilmente mantida, com aparentes mudanças de andamento a cada pequeno grupo de notas, mas principalmente por suas hesitações ao início de cada novo compasso. Em movimento lento, pode ser que Eloc tenha perdido a noção de orientação espacial da coordenação dos eventos, aliada à não manutenção de um fluxo melódico constante. A versão alegria, por fim, acabou por ser a única de maior constância de andamento; mesmo assim, com oscilações consideravelmente maiores que as encontradas nas versões sobre alegria nos participantes P1 (Samt) e P4 (Ozne). A versão alegria de Eloc foi aquela que provocou mudanças positivas entre suas manipulações, visto que se comportou de forma muito mais equilibrada que a própria versão genuína da peça; mas não necessariamente um equilíbrio causado pelo andamento (mais rápido), já que a alegria não apresentou um andamento tão distante daquele visto na versão genuína.

A Figura 27 (a, b, c) apresenta os produtos de performance dos 3 participantes sob a perspectiva do *timing* e do andamento relativo juntamente com a respectiva partitura da peça executada nas versões genuíno, medo, raiva e ternura.



**Figura 27.** *Timing* e andamento relativo da segunda sessão de coleta de P1 (a), P4 (b) e P5 (c) – manipulações sobre as emoções básicas (**genuíno, medo, raiva e ternura**), com respectivas partituras das peças executadas.

Ao visualizar a coluna referente às performances de Samt, percebe-se uma tendência de estaticidade de *timing* (ou agógica) nas versões de P1 (Samt), assim como se observou na Figura 26 com as versões alegria e tristeza. À diferença da alegria e da tristeza, em que Samt delibera sobre andamentos respectivamente mais rápido e mais lento que a versão genuína, aqui na Figura 27, Samt parece se conter em uma única escolha de andamento para todas as versões. À

semelhança da alegria e da tristeza, tais linhas são dispostas de forma paralela umas às outras, com semelhanças não somente de andamento, mas de oscilações de *timing* (com uma dramática exceção na versão ternura, em final de frase e uma longa ‘respiração’ ou confusão sobre os eventos no compasso 8).

Tal linearidade é também seguida por Ozne (P4) em suas versões, com pouca oscilação de *timing* entre as execuções de medo, raiva e ternura (Figura 27). A versão raiva é vista de forma muito similar à genuína, em paralelismo; já a versão ternura, apesar da pouca oscilação de *timing*, apresenta uma leve mudança (pouco perceptível auditivamente) de andamento, com um início mais lento e um final um pouco mais rápido. A exceção se deu na versão medo, que apresentou por fim bastantes variações de agógica e curvas largas nessa linha do *timing*. A tendência que se percebe, neste participante, é a de que há maior liberdade (e instabilidade) temporal (expressa pelas linhas de andamento relativo e *timing*) quando o andamento é mais lento, evidenciadas pelas versões medo e (já mencionada) tristeza. Nestas versões, além da instabilidade temporal, ocasionada especialmente por erros e repetições de notas (para reparação), se observou desvios expressivos gerados por deliberação por parte de Ozne. Na versão medo, em especial, uma nota longa no grave é acrescentada (com propósito de se induzir a emoção medo), e o participante acrescenta um *ritardando* às notas finais da peça.

Linearidade nas versões de Eloc (P5) foi algo inexistente. Em todas as suas versões, não apenas oscilações, mas o que se pode conceber aqui como divergências (dadas às audíveis faltas de noção de pulso e consistência rítmica) são recorrentes de início a fim de cada produto de performance. Não apenas nas versões alegria e tristeza, mas também nas aqui apresentadas (Figura 27), Eloc parece não dispor da noção de pulso, agrupamento de eventos e de continuidade de linhas em razão de se obter um único andamento global de início ao fim em uma dada execução. Torna-se difícil perceber tendências em comparação aos demais participantes a partir desses resultados. Porém, é importante considerar que houve confusão rítmica e de pulso por parte de P5 desde a versão genuína, portanto é natural que as demais carreguem os mesmos traços problemáticos de execução.

Ao se visualizar cada emoção entre os três participantes, percebe-se falta de tendências em relação a andamento e *timing* (seja para a versão medo, raiva ou ternura), que pode ser também sinal de que houve diferentes posturas expressivas na construção das performances de cada emoção por parte dos participantes. Nesse sentido, tendências de decisões expressivas são muito mais facilmente detectadas em um modelo de manipulações impostas/arbitrárias, não só naquilo que foi imposto, mas nos demais elementos que o acompanham. A liberdade de escolhas

expressivas que se dá a um modelo de manipulações livre/autônomas a partir de uma dada concepção, metáfora, imagem ou emoção permitiu as crianças essas divergências, e possíveis tendências se tornaram mais difíceis de se perceber, já que performances tão distintas estão sendo comparadas (apesar de o foco em uma mesma emoção).

### **6.2.2 Análise das (e entre as) avaliações dos elementos de cada produto de performance**

Como fora apresentada conjuntamente a análise das avaliações da primeira coleta dos participantes, também aqui foi ponderado trazer habilidades/capacidades destacadas individualmente e dentre os participantes, bem como pontos de dificuldade nas execuções, identificando assim como elementos valorizados e comprometidos ao longo das avaliações. Dessa forma, o Quadro 25 apresenta de forma compacta os elementos valorizados nas performances de Samt, Ozne e Eloc.

**Quadro 25.** Elementos valorizados nas avaliações das performances de Samt, Ozne e Eloc em sua **segunda sessão de coleta** por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3).

	<b>P1 (Samt)</b>	<b>P4 (Ozne)</b>	<b>P5 (Eloc)</b>
<b>Versão</b>	<b>Elemento(s) valorizado(s)</b>		
Genuíno	<i>Timing</i> (A2) equilíbrio sonoro (A1, A2) timbre (A1)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1, A2, A3) <i>timing</i> (A1) equilíbrio sonoro (A1, A2, A3) timbre (A1, A2, A3) frase (A1)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A2) equilíbrio sonoro (A1, A2) timbre (A1, A2, A3)
Alegria	Equilíbrio sonoro (A1) timbre (A1) frase (A1)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1, A2) <i>timing</i> (A1, A2) equilíbrio sonoro (A1, A2, A3) timbre (A1 A3) frase (A1, A2)	Acuidade de notas (A1, A3) precisão rítmica (A3)
Tristeza	<i>Timing</i> (A2) timbre (A1) frase (A1)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) timbre (A1)	Acuidade de notas (A1, A3)
Medo	Precisão rítmica (A2) <i>timing</i> (A2) timbre (A2)	Timbre (A1)	Acuidade de notas (A1, A3) precisão rítmica (A1, A3) equilíbrio sonoro (A1, A2) timbre (A2) frase (A2)
Raiva	Equilíbrio sonoro (A2) timbre (A2)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1, A2, A3) <i>timing</i> (A1) equilíbrio sonoro (A1, A2) timbre (A1, A2)	Acuidade de notas (A1, A3) timbre (A2)
Ternura	Timbre (A3)	Acuidade de notas (A1, A2, A3) precisão rítmica (A1, A2, A3) <i>timing</i> (A1) equilíbrio sonoro (A2) frase (A2)	Equilíbrio sonoro (A1) timbre (A1, A3)

Enquanto na primeira coleta todos os três participantes igualmente apresentaram a acuidade de notas de suas execuções como o elemento mais valorizado de suas versões, nesta segunda essas incidências ocorreram para dois entre os três casos investigados: Ozne (P4) e Eloc (P5), cada qual com 5 incidências em 6 produtos. Já a Samt (P1), que em sua primeira sessão de coleta apresentava seus maiores resultados nos elementos relativos à estrutura elementar, não houve destaque da acuidade de notas entre os elementos valorizados nas versões.

No Quadro 25, percebe-se ainda que tanto a acuidade de notas como a precisão rítmica destacaram-se por suas incidências (proporcionalmente semelhantes<sup>82</sup>) em ambas as coletas dos participantes Ozne (P4) e Eloc (P5); o que pode indicar um bom preparo das peças (em termos de realização da estrutura) por parte de ambos os participantes (P4 e P5). Porém, o mesmo não se percebe em Samt (P1). Não apenas a acuidade de notas apresenta queda significativa nesta segunda coleta em relação à primeira, como também a precisão rítmica; o que indica um preparo desigual das duas peças (em termos de realização da estrutura) por parte de P1. A precisão rítmica foi, entre as versões de Samt, incidente apenas uma vez em 6 versões avaliadas. Estes dois elementos foram, portanto, aqueles de menores incidências como elementos valorizados nas avaliações de performances de Samt nesta segunda coleta.

As incidências de *timing* como elemento valorizado se deram de modo semelhante ao observado na primeira sessão de coleta: sendo o *timing* sempre acompanhado de vários outros elementos também considerados valorizados em uma mesma performance. Aqui isto se dá especialmente nos resultados de Ozne (P4), em que o *timing* é incidente somente quando todos os outros elementos (ou pelo menos 5 dentre os 6) são também valorizados. Ou seja, tal resultado corrobora com a ideia de que a qualidade do *timing* emparelha-se e pode ser decorrente do desempenho da qualidade dos demais elementos. E a ausência de incidências do *timing* como elemento valorizado nas performances de Eloc (P5), por exemplo, pode ser também um sinal de que seu desempenho não fora amplamente satisfatório (se consideradas as versões num todo, com todos os elementos avaliados holisticamente).

O equilíbrio sonoro foi também nesta segunda coleta apontado como um dos mais incidentes nesse grupo de elementos valorizados, sendo um tanto recorrente entre todos os três participantes. Porém, mais uma vez a tendência de estaticidade<sup>83</sup> é presente nas execuções dos participantes quando comparado o equilíbrio sonoro à frase, sendo o equilíbrio sonoro

---

<sup>82</sup> Considera-se aqui que existem 7 versões na primeira coleta e 6 na segunda.

<sup>83</sup> Foi discutido no item 6.1.2 (ainda na transversalização da Coleta I) a possível estaticidade entre os elementos precisão rítmica e *timing*, e entre equilíbrio sonoro e frase.

apresentado nos resultados com qualidades superiores e bastante distintas de como o fraseado é visto nos resultados. A se considerar que um bom contorno de fraseado depende essencialmente de um bom equilíbrio sonoro, bem como o equilíbrio sonoro é fortemente ligado à ideia de linhas de frase, é evidente que existe uma relação entre esses dois elementos. Entretanto, parece que o equilíbrio sonoro não é dependente do desempenho do fraseado, pois é possível haver um bom desempenho do equilíbrio sonoro (provavelmente promovido pela condição estática) sem que se perceba os direcionamentos do contorno do fraseado – evidenciado pelos distanciamentos dos resultados destes elementos nos casos estudados.

Esta reflexão parece evidenciar a existência de níveis hierárquicos de execução entre os diferentes elementos que compõem a performance. Embora do ponto de vista performático haja a noção de complementaridade, interrelação e cooperação mútua entre elementos musicais e expressivos que acabam por sua vez influenciando uma dada performance (aqui sintetizados nos termos acuidade de notas, precisão rítmica, *timing*, equilíbrio sonoro, timbre e fraseado), os dados estão demonstrando que existem elementos que exercem maior influência sobre outros, bem como elementos que parecem depender mais de outros. Aqueles de maior influência poderiam aqui ser compreendidos como elementos mais básicos, enquanto aqueles de maior (inter)dependência poderiam ser compreendidos como em um nível de maior complexidade na execução musical, pois trabalham aspectos relativos à flexibilidade de elementos já bem estruturados, organizados e equilibrados. Sem a estrutura bem definida, organizada e os elementos equilibrados, a flexibilização genuinamente expressiva destes se torna inviável (ou pelo menos pode ser realizada de uma maneira pouco satisfatória para um ouvinte crítico). É neste sentido que se argumenta no decorrer do trabalho sobre prováveis maiores exigências por avaliadores proficientes em elementos como o *timing* e o fraseado. Esses resultados apontam que elementos como o timbre foi um elemento valorizado, considerando que este também viria a ser um elemento mais complexo. Uma explicação para esses bons desempenhos de elementos complexos evidenciados nestes casos investigados é o argumento de uma expressividade natural por parte das crianças.

O elemento timbre – nesta segunda coleta ainda mais inusitado e à margem de hipóteses prévias – foi o mais incidente entre os elementos ditos valorizados na segunda coleta de Samt, Ozne e Eloc. Ainda mais interessante, o número de incidências positivas ao timbre superou em larga distância os demais bem sucedidos neste grupo de elementos valorizados (como a acuidade de notas e o equilíbrio sonoro). No caso de Samt (P1), o timbre foi destaque em todas as 6 versões executadas; em Ozne (P4), somente na versão ternura não se observa tal incidência; e em Eloc (P5), sua ausência se deu somente nas versões alegria e tristeza.

Vale notar que, diferentemente do que fora percebido nos resultados do *timing*, o timbre não é necessariamente incidente somente na companhia de outros (ou vários outros) elementos como também valorizados em uma dada performance (ver exemplos na versão medo de P4 (Ozne) e ternura de P1 (Samt), em que o timbre é o único elemento valorizado). Nesse sentido, se torna inviável qualificar o timbre como um elemento decorrente e tão influenciado pelos demais, visto que este se comporta com (certa) independência. Resta, então, ponderar de que maneira o timbre e os elementos *timing* e fraseado se correspondem, assumindo que esses três elementos são complexos e subjetivos em realização constituem a capacidade de elocução se considerado o *timing* como elocução.

Ao se refletir sobre o timbre (tanto o executar como o avaliar), um ponto importante se faz pertinente e possivelmente um fator distintivo entre o timbre e demais elementos de níveis não básicos (como *timing* e fraseado): ao contrário do que se percebe em elementos como o *timing*, fraseado, e mesmo o equilíbrio sonoro ou precisão rítmica, o timbre pode ser qualificado (tanto em execução como em avaliação) pontualmente, isto é, nota a nota<sup>84</sup>.

Todos os demais elementos mencionados após o timbre necessitam de uma maior abrangência no executar e no avaliar dos mesmos. Só é possível definir ritmo ou *timing* a partir de um agrupamento de notas, ou se perceber equilíbrio sonoro e noções de frase a partir de um grupo de notas (ou a própria frase em termos estruturais). Na contramão dessas definições se encontraria o timbre, onde este poderia ser qualificado a partir de uma única nota executada, de um único som, apesar da tendência de se pensar o timbre de forma mais ampla, em um grupo de notas com mesma intenção timbrística, por exemplo. Foi a partir desta reflexão sobre o timbre, em termos de execução e avaliação deste, que se tornou viável tentar aqui se postular, frente aos presentes dados, sobre sua independência dos demais (em termos de influência), evidenciada nos resultados em que o timbre se mostra valorizado mesmo em meio à não valorização dos demais elementos. Neste sentido, o timbre, portanto, não faria parte do grupo de elementos relacionados ao equilíbrio (de intensidade e de valor temporal das notas), por estes dependerem de um contexto para serem considerados, ou também do grupo de elementos relativos à flexibilidade do contexto. Ao mesmo tempo, é um elemento de (certa) complexidade expressiva por ser um elemento de elocução, não estrutural.

Nesta segunda coleta, parece haver foco na qualidade de timbre por parte dos participantes, quando estes buscam induzir diferentes emoções. Mais do que na primeira coleta,

---

<sup>84</sup> Aqui pode-se trazer Sloboda (1985b), que argumenta que a beleza de uma dada performance pode ser considerada a partir de uma única nota. Parece que a característica tímbrica foi considerada (tanto para os participantes como para os avaliadores) na singularidade pontual de nota a nota (p. 291).

o timbre é aqui visto como fator determinante para as escolhas expressivas de suas execuções, enquanto parâmetros como andamento, dinâmica e articulação se tornam secundários em suas escolhas, vindo estes como decorrentes de uma escolha primeira envolvendo o caráter do som (melhor traduzido aqui como timbre). É difícil determinar se o timbre é o seu primeiro pensamento, mas os resultados o mostram como guia para direcionar toda a performance em torno de uma emoção específica.

É interessante notar que um elemento contido na capacidade de elocução como o timbre tenha sido avaliado de forma tão positiva nesta população, considerando os supostos níveis de exigência por parte de *referees* como pianistas proficientes/*experts*. E ainda mais considerando o nível dos próprios participantes (iniciantes) e as dificuldades encontradas na realização de tais peças, especialmente em tarefas de manipulação em contrastes tão distintos. Projetar e manter uma qualidade tão satisfatória em um elemento como o timbre em meio às performances é certamente um argumento em favor da expressividade natural de crianças como instrumentistas. É possível que esta população tenha sim estado diante de instruções a questões relacionadas à sonoridade (qualidade tímbrica), ainda que com toda a subjetividade de gostos e escolhas que esta carrega consigo. Ainda, é plausível imaginar que tal desempenho seja sim decorrente de uma boa organização dos demais elementos e boa adaptação destes às diferentes e contrastantes manipulações, porém mais ainda como decorrente da imaginação, da criatividade e do foco da qualidade sonora (timbre) em cada emoção pretendida. Na metodologia delineada para esta investigação privilegiou-se o contar/trazer estórias relacionando ideias, imagens e metáforas pelas próprias crianças em sentido de se fomentar modos de produção/realização musical.

O fraseado, não diferentemente do que se viu na primeira coleta, foi nesta segunda coleta o menos incidente entre os valorizados, e paralelamente um dos mais incidentes entre os comprometidos. Diferentemente do que se pode dizer sobre a expressividade natural de crianças ao piano a partir do que se observa com o timbre, aqui o fraseado confirma as expectativas de que tal elemento é de complexidade ainda não tão compreendida por esta população. Uma comparação interessante é a de perceber a presença do elemento fraseado em Samt (P1) somente nas versões alegria e tristeza, ao passo que o elemento timbre em Eloc (P5) somente não foi incidente nestas versões alegria e tristeza. Sendo timbre e fraseado os elementos que conferem a capacidade de elocução, se torna difícil definir por estes resultados se manipulações em torno das emoções básicas alegria e tristeza facilitam ou dificultam o estímulo de um desempenho genuíno de elementos complexos como timbre e fraseado. E por fim, de forma semelhante ao *timing*, o fraseado é geralmente incidente quando acompanhado de vários outros elementos também considerados valorizados em uma mesma versão avaliada. No caso de Ozne (P4), todas

as três incidências de fraseado acontecem quando todos os 6 elementos são igualmente valorizados.

De modo semelhante ao que fora apresentado na análise conjunta das avaliações da primeira coleta dos participantes, também aqui foi poderado trazer os elementos considerados comprometidos na segunda coleta dos participantes. O quadro a seguir apresenta de forma compacta os elementos comprometidos nas performances de Samt, Ozne e Eloc:

**Quadro 26.** Elementos comprometidos nas performances de Samt, Ozne e Eloc em sua segunda sessão de coleta por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3).

**Elementos comprometidos nas performances de Samt, Ozne e Eloc por parte dos três avaliadores (A1, A2 e A3)**

	P1 (Samt)	P4 (Ozne)	P5 (Eloc)
<b>Versão</b>	<b>Elemento(s) comprometido(s)</b>		
Genuíno	Frase (A2)	<i>Timing</i> (A2, A3) frase (A2, A3)	<i>Timing</i> (A1, A2)
Alegria	<i>Timing</i> (A1)	Timbre (A2)	
Tristeza	Equilíbrio sonoro (A1)	Precisão rítmica (A1) <i>timing</i> (A1)	<i>Timing</i> (A1, A3) frase (A1)
Medo	Acuidade de notas (A1, A2) equilíbrio sonoro (A2)	Acuidade de notas (A1, A2) <i>timing</i> (A1, A2) frase (A1)	
Raiva	Acuidade de notas (A1) Precisão rítmica (A2)	<i>Timing</i> (A2) frase (A1, A2)	Timbre (A1, A3) frase (A3)
Ternura	Equilíbrio sonoro (A1)	<i>Timing</i> (A2) timbre (A2) frase (A3)	<i>Timing</i> (A1, A2) equilíbrio sonoro (A2) frase (A3)

Segundo o Quadro 26, os elementos mais recorrentes como comprometidos nos três participantes foram *timing* e fraseado: o mesmo resultado que se viu na primeira coleta. Portanto, percebe-se aqui uma tendência e um argumento em favor de se entender *timing* e fraseado como hierarquicamente mais complexos em nível de execução diante desta população. Foram eles não apenas os mais incidentes entre os comprometidos, mas paralelamente também os menos incidentes entre os valorizados. Porém, se comparados os resultados destes dois elementos nas duas coletas, se é possível perceber uma queda proporcional no número de incidências de cada um como elemento comprometido. Pode ser que, apesar de mantida a evidência de uma maior

dificuldade por parte dos participantes em uma execução flexível (em termos expressivos), a coleta sobre as emoções básicas pode ter minimamente melhor auxiliado os participantes no executar o fraseado e o *timing*.

Também, segundo o Quadro 26, os elementos menos recorrentes como comprometidos nos três participantes foram acuidade de notas, precisão rítmica e timbre. Mais uma vez, esse resultado aponta uma tendência, visto que um resultado semelhante se observou na primeira coleta. A acuidade de notas e a precisão rítmica formam a capacidade de realização estrutural elementar, e se comporta como aquela de maior ênfase e cuidado por parte deste grupo de participantes, como já mencionado. Além disso, a avaliação destes elementos é menos subjetiva e menos propensa a divergências, visto que termos como acuidade de notas e precisão rítmica são julgados como certo ou errado, e não dependem de preferências ou expectativas por parte do avaliador.

Por fim, o timbre é confirmado nesta última análise como um elemento destaque/valorizado e pouco comprometido nas performances deste grupo de participantes, mesmo sendo este um elemento relativo à capacidade de elocução.

### **6.3 Reflexões a partir das tendências das duas sessões de coletas**

Ao se refletir sobre os resultados das versões genuínas entre as Coletas I e II, percebe-se certa proximidade entre os resultados de P1 (Samt) e P4 (Ozne), e uma maior distância em P5 (Eloc). Em se tratando das versões genuínas, Samt, na primeira coleta recebeu um resultado minimamente superior ao da segunda coleta (respectivamente 4,33 e 4,17 as Coletas I e II), enquanto Ozne, naquela primeira recebeu um resultado inferior ao da segunda na versão genuína de cada situação de coleta (respectivamente 4,5 e 4,78 as Coletas I e II). Esses resultados indicam que ambos os participantes estavam de certo modo com preparações equiparadas das peças para a realização da pesquisa. Este dado é importante no que se refere à comparação das coletas, visto que todos os resultados das manipulações são decorrências diretas do quão preparado o participante estava para a realização da peça escolhida (e naturalmente do resultado das avaliações para a versão genuína da peça).

Os participantes Ozne (P4) e Eloc (P5) obtiveram um resultado superior na segunda coleta em relação à primeira, ou seja, eles cresceram em termos de qualidade na segunda. A partir dos

participantes P4 e P5, é possível, portanto, hipotetizar que as manipulações livres/autônomas a partir das emoções básicas parece favorecer a realização das mudanças expressivas na execução. Em outras palavras, a organização dos elementos que compõem a performance parece ser melhor gerenciada e as variações na realização dos elementos tendem a ser melhor adaptadas em tarefas de manipulação livres/autônomas com foco nas emoções básicas. Porém, os resultados de Samt chocam-se com essa afirmação, dado que P1 (Samt) teve uma média final inferior na segunda coleta em relação à primeira.

Ao retornar aos Quadros 7 e 16 (nos capítulos anteriores), será possível observar que as médias finais dos elementos *timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado foram bastante próximas nas duas coletas. Até aí, ambas as coletas aparentam certa semelhança (em termos de qualidade) na organização e adaptação dos elementos que constituem a performance, e o resultado final em ambas as coletas será próximo. Foi, entretanto, nos elementos acuidade de notas e precisão rítmica que se é possível notar uma queda significativa na segunda sessão de coleta de Samt (P1) – tanto considerando as médias finais destes elementos, como observando-os somente na versão genuína. Assim, é possível considerar que Samt (P1) não tinha em mãos a peça *By the river's edge* (segunda coleta) com o mesmo preparo de *Whistling tune* (primeira coleta). A capacidade de realização estrutural elementar foi distinta em cada uma das peças, prejudicando uma melhora considerável da primeira para a segunda coleta nos demais elementos e, conseqüentemente, um melhor desempenho na média final. Ainda assim, os elementos *timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado não deveriam ser vistos como semelhantes, uma vez que estes não seguiram um padrão ou tendência na qualidade de execução frente aos elementos compondo a estrutura. A semelhança de números que se vê neste caso (Samt), ao contrário (conforme os Quadros 7 e 16 do caso de Samt), indica uma melhora em cada um dos elementos, visto que estes puderam apresentar tal qualidade na segunda coleta, à despeito de uma estrutura não tão bem adaptada/executada. Como já mencionado e amplamente aceito na literatura de prática e performance instrumental (FRIBERG & BATTEL, 2002, por exemplo), uma boa condução dos elementos que compõe a capacidade de realização estrutural elementar confere uma maior facilidade à adaptação dos elementos contidos nas capacidades de equilíbrio e de elocução frente às diferentes tarefas de manipulação.

De maneira quase oposta, os resultados de Eloc também apresentam semelhanças entre as duas coletas nos elementos *timing*, equilíbrio sonoro, timbre/ressonância e fraseado, porém com um crescimento substancial nas médias finais dos elementos acuidade de notas e precisão rítmica da primeira para a segunda coleta. Nesse sentido, se fossem consideradas somente as médias finais destes dois elementos, seria possível deduzir que, assim como Samt (P1), Eloc (P5)

apresentou um preparo desigual para as suas duas peças (em termos de realização da estrutura), e assim seria inviável apontar um crescimento nas qualidades das execuções de Eloc na segunda coleta. Porém, ao voltar aos Quadros 13 e 22, é possível perceber que estes elementos (acuidade de notas e precisão rítmica) foram consideravelmente superiores na versão genuína de sua primeira coleta, ainda que apresentando uma média final bastante inferior destes na segunda. Isto é, Eloc cresceu não apenas nos demais elementos entre as coletas, mas na própria coleta de manipulações sobre as emoções básicas entre a versão genuína e suas manipulações no que se refere à acuidade de notas e precisão rítmica.

Assim, é possível perceber uma melhora em todos os três casos na segunda sessão de coleta de dados, aquela sobre manipulações livres/autônomas a partir das emoções básicas. Para este grupo de participantes, as manipulações impostas/arbitrárias dos parâmetros de execução se apresentaram mais desafiadoras. Mesmo não tendo sido controlada a questão das tarefas ao longo das sessões de coleta, e se ter por isso uma dúvida a respeito do fator da habituação na realização das atividades de manipulação, os dados apontam que houve uma melhora crescente destes participantes de maneira singularizada na segunda coleta. As manipulações livres (conforme explorado na Coleta II) parecem poder oferecer aos participantes uma maior flexibilidade nas escolhas expressivas, e um ajuste global mais intuitivo e holístico, uma vez que o compromisso do executante não está em um elemento isolado ou o foco em um parâmetro específico.

Cabe ser questionado, entretanto, em que grau de satisfação ao ouvido crítico tais manipulações se aproximariam genuinamente das emoções pretendidas. Bem como em que grau de satisfação ao ouvido crítico as manipulações da primeira coleta estariam se contrastando nos parâmetros andamento (rápido e lento), dinâmica (forte e suave) e articulação (*staccato* e *legato*). É possível assumir a possibilidade de que a melhora crescente destes participantes na segunda coleta se deu por tal flexibilidade nas exigências terem resultado em um não cumprimento genuíno/autêntico das manipulações em mesmo nível em que se decorreram as primeiras manipulações. É possível hipotetizar que as manipulações impostas/arbitrárias sobre os parâmetros de execução exigiram mais e possivelmente resultaram em um contraste mais satisfatório entre as versões. Estes dois aspectos em relação à satisfação auditiva em atender às exigências dos parâmetros e indução de emoção não são objeto deste trabalho. O foco aqui está na qualidade com que cada elemento é executado em meio às performances do participante, independentemente de indicações e de suas escolhas expressivas. Pesquisas futuras seriam importantes para averiguar tendências, facilidades e desafios entre os participantes no que diz respeito à percepção de comunicação sobre manipulações de ambas as naturezas:

impostas/artitrárias e livres/autônomas; manipulações sobre os parâmetros de execução e manipulações sobre as emoções básicas.

#### 6.4 Proposição de tese em modelo piramidal dos estágios de realização musical

No delineamento deste estudo foi proposta uma categorização dos elementos musicais que compõem a performance para uma melhor visualização e interpretação destes por parte dos *referees* no momento da avaliação dos produtos de performance. Naquela categorização, três dimensões foram apresentadas, cada uma contendo dois elementos: (i) Capacidade de realização estrutural elementar, contemplando a acuidade de notas e a precisão rítmica; (ii) Capacidade de equilíbrio, contemplando o equilíbrio sonoro e o equilíbrio de pulso, fluxo e *timing*; e (iii) Capacidade de elocução, contemplando o timbre (e ressonância) e o fraseado.

No decorrer da investigação e na análise/transversalização dos resultados, certas concepções quanto à relação entre os elementos foram sendo repensadas, e uma proposição de reorganização dos elementos foi elaborada, desta vez não em razão da avaliação, mas a partir de reflexões sobre o que se revelou como maiores facilidades e dificuldades de execução dos participantes, ou seja, pontos fortes e problemáticos. Tal proposição agrupa os elementos de forma hierárquica, apontando dimensões mais básicas e independentes, bem como aquelas mais complexas, interdependentes e consequentes daquelas primárias. É importante salientar que este trabalho não tem por objetivo propor uma didática de ensino ou de prática baseada em um agrupamento hierárquico a priori dos elementos que compõem a performance. A elaboração da reorganização (proposta a seguir em modelo piramidal) é fruto de uma análise pós-realização das manipulações e pós-avaliação dos produtos de performance.

Tomando como ponto de partida os resultados e percebendo a valorização das crianças na realização de notas corretas e de valores rítmicos precisos, pode-se argumentar que a capacidade de realização estrutural elementar se manteve inalterada nesta proposição, naquilo que se pode traduzir como alturas e valores devidos das figuras de som, conforme notado na partitura: habilidade em acuidade de notas (notas corretas) e habilidade em precisão rítmica (valor temporal das notas). Seriam estes os elementos primários (MEYER, 1996), com possibilidade de organização hierárquica por regras generativas (JUSLIN, 2003)<sup>85</sup>, apontando-se como uma

---

<sup>85</sup> “One function of performance expression may be to convey the musical structure to listeners as clearly as possible. This forms the basis of the so-called generative approach (...). In this line of research, expression is regarded as rule-based transformations of nominal score values that originate in the performer’s cognitive representation of the hierarchical structure” (JUSLIN, 2003, p. 281).

das denominadas cinco facetas da expressividade musical. Portanto, esta primeira dimensão da execução [mantida como **capacidade de realização estrutural elementar**] foi, no decorrer da análise de resultados entendida como aquela mais básica, primária, aquela que possibilita a condução/realização das demais. Além disso, diferentemente da maior parte dos demais elementos, os elementos estruturais podem ser tratados e avaliados de maneira pontual, vertical, nota a nota. E uma última característica (não menos importante), estes elementos são avaliados objetivamente, sendo estes considerados/percebidos como corretos ou não. Em uma pirâmide, os elementos estruturais formariam a base da construção musical, sendo, portanto, objetivos e fundamentais para o estabelecimento dos demais.

A **capacidade de equilíbrio/equilíbrio** seguiria contemplando o equilíbrio na intensidade do som contextualizando adequadamente os grupos de sons (aspecto traduzido pelo elemento equilíbrio sonoro), e o equilíbrio rítmico, não necessariamente em sua precisão calculada, mas no balanço e movimento que se têm entre os grupos de sons a partir de um pulso regular (não rígido) e do fluxo das notas. Esta segunda dimensão da execução necessitaria de uma visão mais ampla para ser considerada, e então conduzida e avaliada. O contexto de agrupamentos sonoros subsequentes é que traria a noção de equilíbrio ou desequilíbrio, seja de intensidade sonora ou de noção rítmica, noção de pulso e fluxo. Naturalmente o contexto de eventos só é possível a partir daquilo que já se solidificou verticalmente, com a estrutura sendo nota a nota afirmada (em altura e valor temporal). Em uma natureza mais interpretativa de realização e avaliação (com critérios menos objetivos em avaliação em relação aos elementos estruturais), estes elementos podem ser ponderados em uma segunda fase no erguer da pirâmide da execução musical. Na presente investigação, a aqui denominada habilidade de equilíbrio de intensidade sonora foi avaliada como mais favorável às performances das crianças (Coleta I para os três participantes; e para Ozne e Eloc na Coleta II). Já a aqui renomeada habilidade de equilíbrio rítmico ou organização/noção rítmica (traduzida na primeira categorização para os avaliadores como equilíbrio de pulso, fluxo e *timing*) demonstrou divergências nas notas dos avaliadores, o que exigiu uma reorganização dos termos aqui considerados e possibilitou a proposição da dimensão rítmica ocupando também um terceiro nível de organização: o que se refere a pulso e fluxo, portanto, permanece sendo considerado nesta dimensão, nesta nova organização, como habilidade de equilíbrio rítmico; enquanto o *timing* se desintegra deste segundo nível e passa a ser considerado em um terceiro.

A capacidade de elocução foi aqui renomeada **capacidade de flexibilização**, primeiramente por não contemplar o timbre como elemento de flexibilização, e por acrescentar o *timing* como elemento integrante. À semelhança da capacidade de elocução, a capacidade de

flexibilização se comporta como aquela de um terceiro estágio de hierarquização da expressividade em um dado produto, após uma estruturação solidificada e o equilíbrio das partes propriamente organizado. A capacidade de flexibilização como uma habilidade mais complexa é oriunda do equilíbrio, porém, como o próprio nome diz, flexível a uma maior liberdade de escolhas interpretativas e a desvios expressivos, seja a partir da indução de emoções, seja a partir de convenções estilísticas de uma dada performance musical. Esse terceiro estágio da compreensão da expressividade de um produto musical seria aquele de maior singularidade/subjetividade, tanto das escolhas expressivas por parte de quem executa como no satisfazer das expectativas de quem avalia; seria, portanto, o que aqui se elaboraria em um estágio mais avançado de realização, em uma posição mais elevada da pirâmide, em razão de sua complexidade. Esse estágio é aquele capaz de reunir todos os elementos anteriores para ser considerado. E mesmo entre eles (fraseado e *timing*) existe uma atração mútua em se flexibilizar um em função do outro, e vice-versa. O resultado sonoro que considera a frase necessariamente leva em conta aspectos referentes ao *timing* como intrínsecos ao fraseado, bem como o resultado sonoro que considera *timing* necessariamente leva em conta aspectos referentes ao fraseado como intrínsecos ao *timing*. Nesse sentido, a hierarquização entre esses dois elementos mutuamente influenciados se torna inviável. Ainda, este terceiro estágio surge indiretamente dos resultados das avaliações, uma vez que os avaliadores consideraram que as crianças tiveram mais dificuldades na realização dos elementos *timing* e fraseado em ambas as coletas. Essa incoerência nas avaliações pela singularidade/subjetividade na referência sobre os elementos pode indicar limites/impasses por parte das crianças, e também por isto se argumenta sobre a elevada posição desta dimensão na pirâmide da execução musical. Por fim, é preciso salientar que a consideração desses elementos em uma dada avaliação leva em conta eventos contextuais das peças em realização em termos de frase e *timing*. Pesquisas têm demonstrado que em passagens musicais mais longas há uma correlação significativa entre as restrições do *timing* e do perfil de dinâmica/intensidade sonora em função da estrutura de frase (TODD, 1992; PALMER, 1996; REPP, 1995, 1998, 1999).

Finalmente, o estágio último da hierarquização de realização de expressividade em música é aquele que determina o caráter do som a partir do resultado/qualidade sonoro(a). Essa caracterização do som vem a ser a finalidade máxima da comunicação musical por meio da expressividade, sendo o elemento timbre aquele que mais se adequa a essa nova e última categorização: **capacidade de caracterização do som**. Embora posicionado ao topo da pirâmide da hierarquização de realização de expressividade, a caracterização do som por meio do timbre, ao contrário do que se foi percebendo ao longo do erguimento da pirâmide, não é

necessariamente fruto do desempenho dos demais, em camadas inferiores. Em outras palavras, o timbre parece não ter dependido tanto do desempenho dos elementos voltados ao equilíbrio ou mesmo de seus mais próximos *timing* e fraseado (e isto pode ser evidenciado nos resultados desta investigação), mas dependeu majoritariamente daquilo que se compreende como elementos de estruturação e precisão rítmica (valor real das notas) – e certamente junto a parâmetros não avaliáveis da execução, como a escolha de dinâmica, andamento e articulação por parte do executante. Somado ao timbre, a ressonância também se qualificaria a integrar a capacidade de caracterização do som como um dos dois elementos-chave para a comunicação musical por expressividade, podendo ser junto ao timbre o resultado sonoro final e talvez a síntese cognitiva discriminadora/diferenciadora para a definição de uma imagem, metáfora ou emoção por parte de ouvintes ou de próprios executantes, ou, em caminho contrário, ser(em) [timbre e ressonância] o foco de decisão dos intérpretes quando imagens, metáforas e emoções foram dadas de antemão como sugestão interpretativa (como fora também evidenciado nesta investigação). Por se tratar de um elemento pouco explorado pela população pesquisada (conforme percebido nas coletas de manipulação junto às crianças), devido às estruturas simples das peças e o não uso do pedal, por exemplo, o termo timbre sintetizou o que aqui se considerou o elemento referente à qualidade sonora, e por isso as suas mais recorrentes menções no decorrer desse trabalho, uma vez que fora o timbre mais evidente que a ressonância nas peças executadas e nos produtos de performance.

Especificamente em respeito ao timbre, a abundante recorrência deste como elemento valorizado na Coleta II (sobre manipulações a partir das emoções básicas) parece sugerir o timbre como um guia/norte para as escolhas e para o proceder dos demais elementos quando a única informação ao estudante é uma determinada emoção a ser induzida na performance. Resultados como os da Figuras 26 e 27 (a, b, c; p. 163 e 165 deste estudo), onde pouca ou nenhuma variação de andamento global e *timing* se vê nas diferentes versões de Samt (P1) nesta segunda coleta, parecem insinuar uma não expressão das emoções requeridas para a manipulação, já que todas se portam de maneiras tão próximas, ainda que devendo ser tão contrastantes entre si (alegria, tristeza, medo, raiva e ternura). O timbre, com seu desempenho, parece ser a resposta para tais contrastes e tal genuinidade na expressão dessas emoções. É nesse sentido que se torna viável especular sobre os estudantes terem tomado como foco o timbre para refletir as diferentes emoções, enquanto os demais elementos pudessem, por um lado, sofrer poucas alterações (como o caso aqui citado de Samt [P1] em andamento global e *timing*), ou, por outro, serem esses elementos manipulados não por decisão, mas intuitivamente ajustados/adaptados ao contexto da execução para atingir o resultado sonoro idealizado por meio

do timbre para determinada emoção.

O sucesso do timbre como elemento destaque em todos os participantes na Coleta II é uma forte evidência em favor da caracterização sonora (pela comunicação) das emoções pretendidas. Não apenas pela sua relação com o resultado sonoro pretendido a partir da emoção sugerida (como foco dos executantes), mas pela avaliação que considerou o timbre como valorizado em uma performance já categorizada como induzindo determinada emoção. Em outras palavras, os avaliadores tinham ciência sobre qual versão e qual emoção os participantes estavam manipulando, e o timbre fora para muitos destes o elemento de maiores conceitos atribuídos, o que significa que o resultado sonoro do que ouviam satisfizes as expectativas da manipulação pretendida.

Contudo, apesar de sua posição no modelo piramidal, os resultados evidenciaram a possibilidade de o timbre não ter estreita relação aos demais elementos, especialmente em sentido de surgir como recurso de expressão em função de ele mesmo, sem necessariamente mostrar-se dependente do desempenho das demais capacidades, ou também de ser fundamento a outros/as (visto que se trata de já o último estágio). As principais razões para esse aparente distanciamento se dão por, primeiramente o timbre não ser necessariamente contextual (em perspectiva de realização ou de avaliação), o que já o impede de ser parte da dimensão de equilíbrio ou de flexibilização (que necessitam contexto, isto é, necessita fazer parte de um grupo de notas para ser considerado); em segundo lugar, o timbre parece ser um elemento independente dos elementos relacionados ao equilíbrio e à flexibilização (já que pode se comportar de modo distinto, isolado dos demais), ou seja, não depende da qualidade ou condução dos demais para ser considerado (e isto fora evidenciado, principalmente, pela recorrente valorização deste a despeito do comprometimento dos demais); os resultados parecem sugerir que somente elementos também vistos de forma pontual, nota a nota, como os elementos estruturais são necessários para se conceber o timbre; além disso, o timbre não suscita ou deriva nenhum outro novo elemento (não negando porém que este possa influenciar outrem), visto que este quando valorizado não propiciou um melhor desempenho em algum outro elemento; e, por fim, o timbre, especialmente na segunda coleta (sobre referências afetivas/emocionais), pareceu surgir diretamente de uma impressão associada a imagens e relações simbólicas concebidas pelas crianças. Certamente que os demais elementos (principalmente o fraseado, como elemento de elocução, conforme a primeira categorização) também são fortemente influenciados por imagens, metáforas e emoções, porém o seu desempenho necessita ser construído muito mais a partir da organização dos demais elementos (em como se apresenta a estrutura, em como os contextos se equilibram sonora e temporalmente). A influência da relação simbólica para estes

elementos é limitada ao desempenho em conjunto entre todos eles, enquanto para o timbre, tal influência parece ser direta e muito mais determinante.

O modelo piramidal é erguido em função das hierarquias nos estágios de complexidade e agrupamentos de elementos na realização da execução expressiva. Nesse sentido, as camadas inferiores são o fundamento para camadas superiores: a capacidade de realização estrutural elementar é base para se considerar a capacidade de equilíbrio/equilíbrio, e esta é, por sua vez, o suporte fundamental para se considerar a capacidade de flexibilização; e por fim, a ruptura que se visualiza (Figura 28) entre esta última e a capacidade de caracterização do som se dá por não se observar ali a necessidade de uma para desempenho da outra. Todavia, a composição da pirâmide em fundamentos não exclui a influência que camadas superiores podem ter sobre camadas inferiores. Por exemplo, a capacidade de flexibilização (integrada pelo *timing* e fraseado) pode vir a exercer influência sobre a capacidade de equilíbrio (integrada pelo equilíbrio de intensidade sonora e organização/noção rítmica), bem como sobre a capacidade de realização estrutural elementar, especialmente em decisões de *timing* (em tomadas de tempo, respirações, *ritardando*, por exemplo) como ajustes necessários para a acuidade de notas. De igual modo, a capacidade de caracterização do som, ao topo da pirâmide, tem o poder de influenciar a todos os demais elementos, haja vista as evidências nesta investigação quanto ao foco no timbre como elemento norteador para a indução de emoções básicas, elemento que veio a apontar o caminho (consciente ou não) dos demais.

A Figura 28 apresenta a pirâmide (acrescida do timbre como ponto independente, devida à não relação deste com as categorias propostas) como modelo de conceituação nos estágios da realização musical a partir dos diferentes elementos que compõem a execução.



Este modelo (Figura 28) surge em decorrência das reflexões a partir dos resultados das avaliações de P1, P4 e P5. Foi evidente nesta população de crianças uma predominância dos elementos de estruturação como fatores positivos às suas execuções, sendo estes não apenas aqueles predominantemente mais bem conceituados em níveis de avaliação como também aqueles que supostamente levaram aos demais a alcançar melhores resultados em suas qualidades. Por outro lado, os resultados dos elementos relacionados à flexibilização (*timing* e frase) foram aqueles de menores conceitos atribuídos em termos gerais, estando estes elementos já em um estágio mais avançado na hierarquização da pirâmide. É possível perceber a distância com que cada categoria se posiciona em conceitos nos resultados dos participantes. A capacidade de flexibilização se mostra como ainda distante para o nível de maturidade musical e expertise desta população investigada, enquanto o foco e interesse desses participantes parece se ater à base da pirâmide. Esses dados vão ao encontro do que a literatura discute em relação ao foco de interesse nos elementos estruturais por estudantes iniciantes (vide, por exemplo, Hallam, 2014).

## **CONCLUSÃO**

## CONCLUSÃO

Como fechamento deste estudo serão expostas, primeiramente, algumas reflexões finais quanto ao delineamento, em perceber as implicações dos procedimentos metodológicos abordados e, principalmente, aquelas dos próprios resultados discutidos e transversalizados nos capítulos precedentes. São discutidos aqui os modelos de manipulação que conduziram os participantes executantes em suas tarefas de execução musical, bem como o modelo de avaliação direcionado aos avaliadores externos e ao próprio doutorando como avaliador. E como desfecho, reflexões finais sobre os resultados e a transversalização destes, naquilo que se pode argumentar em favor das maiores dificuldades e habilidades das crianças investigadas, acrescido de uma proposição de tese, exposta anteriormente por meio de um modelo piramidal e desenvolvida a partir do que se compreendeu sobre o que se poderia talvez se denominar de composição da execução musical em seus diferentes elementos, e como cada etapa poderia favorecer o resultado sonoro em um aspecto constituinte.

Em relação aos procedimentos de manipulações propostos e explorados no delineamento deste estudo, uma reflexão que se faz a partir desses resultados é a de que estratégias de manipulações livres/autônomas podem ser um estímulo à criatividade dos estudantes, e com uso das próprias palavras (no caso desta investigação em termos de emoções básicas), concedendo maior liberdade nas intenções/disposições expressivas, bem como maior autonomia naquilo que o estudante se propõe a executar (a se considerar especialmente a organização dos elementos que compõem a performance). Ao mesmo tempo, tal iniciativa é também desafiadora do ponto de vista que entende a ainda falta de autonomia de uma população de crianças iniciantes como instrumentistas. Do outro lado, pondera-se que estratégias de manipulações impostas/arbitrárias podem ser didáticas em sentido a nortear, por um ponto, todo o comportamento expressivo do estudante, ou seja, a imposição se dá a um único parâmetro, que servirá ao estudante como norte, como guia para a organização de todos os elementos em favor dessa tarefa de manipulação. Proposições didáticas sobre processos de ensino e aprendizagem advogam a necessidade dos estudantes terem meios de como realizar, seja por propósitos comuns (DUKE, 1999) ou modelagem (WOODY, 1999; 2006; MEISNER & TIMMERS, 2020). Mesmo assim, apesar de se ter hipotetizado que estratégias de manipulações impostas/arbitrárias poderiam ser, do ponto de vista pedagógico, mais acessível e compreensível a uma população de crianças em comparação à estratégia de manipulações livres/autônomas a partir das emoções básicas, os resultados dos participantes demonstraram o contrário: as manipulações livres/autônomas a

partir das emoções básicas foram mais efetivas que aquelas impostas/arbitrárias, ainda que sem ter proporcionado direcionamento e foco a essa população de crianças aqui investigada, e isto pode ser evidenciado pelas avaliações atribuídas.

Tendo em vista, contudo, as estratégias de manipulações impostas/arbitrárias como inicialmente mais apropriadas a uma população de crianças, vale ressaltar a importância do exercício de imaginação, onde o estudante é encorajado a refletir sobre o que toca e a partir de como toca (que no caso desse modelo, e como fora na coleta I, o estímulo a imagens, metáforas e emoções se dá posteriormente à cada tentativa de execução). Ainda permanece o pensamento de que tais reflexões têm o potencial de oferecer um resultado de retroalimentação de execução musical e reflexão sobre a música realizada (e em aprendizagem). Já em um modelo de manipulações livres/autônomas a partir das emoções básicas, esse exercício de se relacionar o musical e o extramusical poderá proporcionar ao estudante meios de compreensão das possibilidades de manipulação, bem como da organização dos elementos musicais.

Ainda, a partir dos resultados obtidos na Coleta II, não se pode definir quais dentre as cinco emoções básicas são as mais desafiadoras em se executar manipulações, visto que não se tratam apenas de diferentes participantes com diferentes níveis de técnica e compreensão musical, mas também de diferentes peças, algumas delas onde determinada emoção será mais facilmente adaptada a uma manipulação enquanto esta mesma emoção será mais desafiadora a partir de outra peça. Porém, percebe-se um padrão na ordem dos resultados de Ozne (P4) e Eloc (P5) (com exceção do genuíno): alegria, raiva, ternura, tristeza e medo (do maior para o menor). Em contrapartida, tristeza e medo, outrora os de menores conceitos avaliados, são aqueles de maiores conceitos avaliados em Samt (P1). Isto pode sugerir tanto uma maior afinidade de tais emoções ao próprio contexto da peça e de concepções similares em relação à versão genuína de cada peça, como também das capacidades técnicas e de compreensão musical de cada participante.

A princípio poder-se-ia cogitar a possibilidade de problema metodológico enfrentado diante da realidade de uma população de crianças em nível inicial. Um delineamento ideal para se ter resultados mais precisos acerca de desafios e possibilidades de caracterização de emoções básicas em tarefas de manipulação, os elementos musicais necessitariam, por exemplo, uma única peça para todos os participantes, e preferencialmente participantes com níveis de expertise próximos. Tal procedimento seria inviável à população pretendida e selecionada para este estudo, com distâncias largas em tempo de estudo/aprendizagem entre eles, e uma maior dificuldade em se exigir peças idênticas para todos como estímulos para o estudo. Assim, optou-

se por um delineamento mais ecológico no qual as crianças trouxeram suas próprias peças, e as avaliações se deram de forma única para cada participante, especialmente em relação aos avaliadores externos, que foram diferentes para cada caso e, portanto, não houve comparação entre diferentes participantes ou diferentes peças.

Quanto ao protocolo de avaliação proposto no delineamento, este se mostrou efetivo e trouxe confiabilidade suficiente aos resultados dos produtos de performance. Isto pode ser afirmado principalmente por se observar similaridades/proximidades nas atribuições dos resultados que, apesar das divergências recorrentemente comentadas em capítulos anteriores quanto às atribuições de conceitos, coincidiram na maior parte das avaliações por pelo menos dois dentre três avaliadores. Aquele que se inclinou a atribuir melhores conceitos fora o Avaliador 1 (doutorando-avaliador), e possivelmente esse comportamento se deu em razão do contato prévio com os participantes, em ter junto deles realizado as atividades de manipulação em duas sessões de coleta, em ter ali percebido mais proximamente suas maiores dificuldades e habilidades. Esse contato, que não se deu para com os avaliadores externos (que nem mesmo viram os participantes, apenas tiveram acesso aos produtos de performance em áudio), pode se configurar como um fator interveniente para o momento da avaliação por parte de A1 (doutorando-avaliador). Assim, os resultados por vezes apontam as atribuições de A1 como superiores aos dos avaliadores 2 e 3. Mesmo assim, as atribuições dos três avaliadores de um modo geral expressaram plausivelmente certas tendências sobre os produtos de performance de cada participante em termos de qualidade dos elementos musicais presentes nas execuções.

A inclusão de avaliadores externos tal como se deu nesta investigação foi um ponto fundamental para a confiabilidade dos resultados da avaliação, no qual cada avaliador correspondeu a um único participante, não tendo contato com os produtos de performance de outros participantes. Tal procedimento visou uma maior neutralidade de julgamento por parte destes, impedindo qualquer possível comparação entre participantes. Cada participante fora, por estes avaliadores, comparado somente a ele mesmo, em progressos e declínios entre as diferentes versões ou mesmo entre as duas sessões de coleta.

Ainda, por mais subjetivos (e singulares) que possam ser julgamentos de produtos de performance em termos de qualidade de execução, o desmembramento da execução em diferentes elementos musicais (acuidade de notas; precisão rítmica; equilíbrio de pulso, fluxo e *timing*; equilíbrio sonoro; timbre/ressonância; e fraseado) tornou o processo de avaliação mais rigoroso e, por consequência, mais objetivo. Definir uma determinada execução musical em um único parâmetro (por exemplo em escala de Likert de 1 a 5 para a performance de modo integral)

não traria informações suficientes para uma discussão sobre este objeto de investigação, ou seja, das performances manipuladas. A avaliação de cada elemento individualmente possibilitou se conhecer dificuldades [elementos comprometidos] e habilidades [elementos valorizados] nas execuções das crianças, e não apenas definir suas performances como satisfatórias ou não de modo genérico, sem se conhecer ou sem se refletir pontualmente sobre tudo o que ocorre em meio à execução, especialmente em ponderar pontos fortes e problemáticos em uma dada versão manipulada.

Diante dessas reflexões, o presente estudo incentiva novas pesquisas a serem realizadas com testagens dos modelos de manipulação em suas duas distintas naturezas: manipulações impostas/arbitrárias dos parâmetros de expressão em seus diferentes contrastes e manipulações livres/autônomas a partir das emoções básicas ou de quaisquer outras imagens ou metáforas como direcionamento para tais atividades. De igual modo, este estudo incentiva pesquisas futuras para testagens deste modelo de avaliação, tanto no que se refere a avaliadores externos e imparciais (com a disponibilidade apenas de produtos de performance em áudio, e preferencialmente sem conhecer e comparar outros participantes do mesmo estudo) como no que se refere à segmentação da execução em categorias de capacidades e/ou de elementos musicais. Estudos futuros com populações distintas, diferentes níveis de proficiência/expertise, diferentes condições de coleta (etc.), podem vir a consolidar tais procedimentos criados para a manipulação e para o processo de avaliação, bem como o modelo proposto (sobre os produtos resultantes) nas temáticas associadas à pedagogia do piano, tendo meios de contribuir com estratégias de ensino e aprendizagem instrumental.

A partir das tendências observadas entre os três participantes pelas avaliações, elaborou-se um modelo que compreenderia de maneira visual parte da complexidade da execução expressiva em agrupar e hierarquizar elementos relacionados, fundamentais, dependentes ou influenciadores/influenciados. O modelo piramidal de hierarquização de estágios de complexidade de execução (Figura 28, p. 183) é fruto desta investigação em particular, a partir da presente amostra de executantes e avaliadores, a partir das peças em questão executadas e das estratégias de manipulação e avaliação aqui abordadas. Portanto, o modelo não se conclui em si mesmo, mas dá abertura e contribui para a área com um olhar possível sobre o fenômeno da performance expressiva em seus elementos musicais manipuláveis e suas interdependências. Isto significa que novos estudos podem avançar a compreensão desses estágios e agrupamentos de elementos musicais, bem como reinterpretá-los ou reorganizá-los em um modelo que contemple

os elementos a partir de outros níveis de expertise, condições de coleta e delineamento distintas.

Neste modelo, por seu desempenho distinto, o timbre parece não passar pelos estágios notados na pirâmide. Ainda que sendo este um elemento de elocução, alusivo ao discurso musical (e certamente um elemento de evidente complexidade de execução), o timbre se apresenta com os resultados desta investigação como um argumento final à ideia de uma expressividade natural em crianças instrumentistas. Elementos como o fraseado e o *timing*, que compõem a formação de elementos que prevalecem entre aqueles mais considerados como agentes da expressividade musical, à diferença do timbre, passam por sequentes estágios de realização. São nesses estágios onde, em cada nova etapa, um novo tipo de refinamento é prezado. A natureza dos estágios ou processos certamente exige do *performer* maturidade (em termos de desenvolvimento de habilidades performáticas), conhecimento, discernimento, ponderação e muita reflexão. Portanto, parece ser cabível compreender a posição destes elementos em um estudo feito com crianças em níveis elementares, pois com tais dificuldades as evidências sobre possibilidades e carências mostram-se latentes. O timbre, por outro lado, pode ser desenvolvido apenas a partir daquilo que melhor as crianças expõem sobre suas performances: a estrutura musical aprendida, executada e projetada de acordo com sua representação. E, além disso, a representação/projeção do timbre parece ser fruto direto da imaginação expressiva/criativa do aprendiz. Evidência disso foi o resultado do timbre como muito superior na segunda coleta, ou seja, quando os participantes imaginavam previamente às performances (enquanto na primeira coleta, as imaginações vinham após as performances).

Especificamente em respeito ao timbre, a abundante recorrência deste como elemento valorizado na coleta II (sobre manipulações a partir das emoções básicas) parece sugerir o timbre como um guia/norte para as escolhas e para o proceder dos demais elementos quando a única informação ao estudante é uma determinada emoção a ser induzida na performance. Resultados como os da Figura 27 (a, b, c; p. 165), onde pouca ou nenhuma variação de andamento global e *timing* se vê nas diferentes versões de Samt (P1) nesta segunda coleta, parecem insinuar uma não expressão das emoções requeridas para a manipulação, já que todas se portam de maneiras tão próximas, ainda que devendo ser tão contrastantes entre si (alegria, tristeza, medo, raiva e ternura). O timbre, por seu desempenho nas versões executadas, parece ser a resposta para tais contrastes e tal genuinidade na expressão dessas emoções. É nesse sentido que se torna viável especular sobre os estudantes terem tomado como foco o timbre para refletir as diferentes emoções, enquanto os demais elementos pudessem, por um lado, sofrer poucas alterações (como o caso aqui citado de Samt [P1] em andamento global e *timing*), ou, por outro, serem esses elementos manipulados não por decisão, mas intuitivamente ajustados/adaptados ao contexto da

execução para atingir o resultado sonoro idealizado por meio do timbre para determinada emoção.

O sucesso do timbre como elemento destaque em todos os participantes na coleta II é uma forte evidência em favor da caracterização sonora (pela comunicação) das emoções pretendidas. Não apenas pela sua relação com o resultado sonoro pretendido a partir da emoção sugerida (como foco dos executantes), mas pela avaliação que considerou o timbre como valorizado em uma performance já categorizada como induzindo determinada emoção. Em outras palavras, os avaliadores tinham ciência sobre qual versão e qual emoção os participantes estavam manipulando, e o timbre fora para muitos destes o elemento de maiores conceitos atribuídos, o que parece sugerir que o resultado sonoro do que escutavam satisfez as expectativas da manipulação pretendida.

Dois termos mencionados no capítulo de transversalização foram a estaticidade e o desequilíbrio, ambos referentes a resultados negativos nas performances, em sentido de se obter uma qualidade única em todos os elementos, tratados de forma holística. A estaticidade se dá quando o terceiro estágio da pirâmide (a flexibilização) não é propriamente atingido/trabalhado; a estrutura é bem desempenhada e definida (estágio primeiro), o equilíbrio é bem dosado e organizado (estágio segundo), e possivelmente mesmo nuances de timbre podem ser consideradas como boas/satisfatórias, por exemplo. Porém, não se percebem (ou pouco se percebe) nuances de flexibilização dos elementos: ausência (ou quase ausência) de fraseado ou *timing*. O resultado desse tipo de execução foi neste trabalho chamado de estaticidade, e esta predominou entre os participantes em suas performances. Já o chamado desequilíbrio se dá quando o terceiro estágio é foco do executante (e mesmo o caráter do timbre), porém pouca preocupação deste se percebe para os estágios I e II, referentes a um bom desempenho e definição da estrutura, bem como de uma boa dosagem e organização do equilíbrio desta estrutura em contexto.

A estaticidade foi muito repercutida nesta investigação, o que fortalece o conceito piramidal como aquele aqui proposto, em que os estágios mais elevados da pirâmide apontam uma maior complexidade de realização, geralmente pouco alcançado por instrumentistas ainda em fase inicial de aprendizagem. Essa maior complexidade foi evidenciada nos resultados, como já mencionado, onde aspectos como o equilíbrio sonoro e o fraseado (relacionados à intensidade sonora, respectivamente em equilíbrio e em flexibilidade) são tão divergentes em seus resultados, estando a peça equilibrada (com melhores conceitos ao equilíbrio sonoro), porém

não flexível (com menores conceitos ao fraseado). O mesmo se dá com organização/noção rítmica e *timing* (relacionados ao valor temporal, respectivamente em equilíbrio e flexibilidade), sendo estes tão divergentes em seus resultados, estando os eventos rítmicos equilibrados (com melhores conceitos à organização/noção rítmica), porém não flexível (com menores conceitos ao *timing*). Em um exemplo mais evidente dessa divergência (equilíbrio sonoro *versus* fraseado; organização/noção rítmica *versus timing*) pode-se mencionar os produtos avaliados de Eloc (P5): o equilíbrio sonoro aparece como elemento valorizado em 6 dentre 7 versões; do outro lado, o fraseado aparece como elemento comprometido em todas as 7 versões.

Diante de tais reflexões, é possível definir que a performance (artisticamente) ideal poderia ser aquela que alcança uma maior unidade das partes (elementos) no que se refere à qualidade destas, preferivelmente sem a distinção de elementos destacados ou comprometidos (já que todos se equiparam); seria ainda aquela que atinge genuinamente os quatro estágios da pirâmide da execução musical, porém, sem que haja a um ouvido crítico a percepção de uma distinção dessas etapas ou mesmo de se haver foco em um determinado elemento. A performance (artisticamente) ideal seria aquela em que de forma menos nítida se percebe a segmentação/desproporção entre os elementos que a compõem, aquela que possivelmente traria maiores dificuldades a um avaliador em definir sobre a qualidade de cada elemento individualmente, ou sobre que elemento se sobressaiu sobre qual. Em suma, alcançar uma performance holisticamente ideal, contemplada por tudo o que se pode encontrar em uma execução em seu máximo desempenho.

Apesar de este trabalho advogar a ideia de uma expressividade natural em crianças – em perceber nuances expressivas em elementos de complexidade de realização (como o timbre) mesmo em execuções de diversos problemas estruturais e de equilíbrio, é importante se afirmar paralelamente a necessidade de uma maior maturidade musical e desenvolvimento em nível de competência/proficiência para o alcance do ideal de unidade performática, contemplando com igual importância todos os elementos que compõem a performance, uma vez que isso depende do desenvolvimento de habilidades performáticas mais refinadas, aprendidas com o tempo de dedicação e deliberação orientada sobre produtos atingidos. A chamada expressividade natural não necessariamente é algo inato, como a própria literatura de desenvolvimento infantil reforça (Hannon, *et al*, 2018, por exemplo), mas provém de caminhos paralelos a aprendizagem instrumental, com relações extramusicais, como a fala, o discurso, ou mesmo a familiaridade com o ouvir música (nos casos das crianças aqui investigadas, especialmente com as trilhas sonoras de filmes assistidos e a relação que as crianças puderam perceber entre imagem e som). A maturidade musical, entretanto, irá requerer um entendimento de cada elemento e uma maior

exploração tanto nos diferentes contrastes entre os parâmetros como em relacionar imagens, metáforas e emoções à flexibilização e decisões sobre caráter timbrístico, por exemplo.

Esta tese propõe um modelo piramidal como um instrumento de compreensão de elementos agrupados e segmentados na composição de uma dada execução musical, uma vez que possibilita o mapeamento de estágios de complexidade e refinamento potenciais advindos dos produtos resultantes de uma dada performance musical. Por composição da execução musical entende-se, portanto, todo o complexo de elementos possivelmente presentes na performance – aqueles aqui considerados como pontos passíveis de avaliação –, no qual cada etapa genuína e coerentemente realizada favorece o resultado sonoro em um aspecto constituinte (seja estruturação, equilibração, flexibilização e/ou caracterização sonora), em função de traduzir a busca pelo ideal de unidade performática.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

Adam, L. (1804). *Méthode de piano du Conservatoire*. Paris: Magasin de Musique du Conservatoire Royal.

Addressi, A. R. (2009). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, Bedtime and free play. *Early Child Dev. Care*, 179, p. 747-768. doi: 10.1080/03004430902944122

Akkermans, J., Schapiro, R., Müllensiefen, D., Jakubowski, K., Shanahan, D., Baker, D., Busch, V., Lothwesen, V., Elvers, P., Fischinger, T., Schlemmer, K. & Frieler, K. (2019). Decoding emotions in expressive music performances: A multi-lab replication and extension study. *Cognition and Emotion*, 33(6), p. 1099-1118.

Alessandri, E. (2014). The notion of expression in music criticism. In: D. Fabian, R. Timmers, & E. Schubert (Eds.), *Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures*, p. 22-33. Oxford University Press.

Allingham, E., & Wöllner, C. (2022). Slow practice and tempo-management strategies in instrumental music learning: Investigating prevalence and cognitive functions. *Psychology of Music*, 50(6), p. 1925-1941. <https://doi.org/10.1177/03057356211073481>.

Alperson, P. (2004). The philosophy of music: Formalism and beyond. In P. Kivy (Ed.), *The Blackwell guide to aesthetics*, p. 254-275. Oxford: Blackwell Publishing.

Aquino, S. V. M. (2015). A utilização de guias de execução por alunos iniciantes de piano de 8 a 14 anos de idade. *Tese de doutorado*. Porto Alegre: UFRGS.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.

Ashley, R. (2017). Music and communication. In R. Ashley & R. Timmers (Eds.), *The Routledge Companion to Music Cognition*, p. 479-488. New York, NY: Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9781315194738-39

Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychol. Music.*, 34, p. 535-558. doi: 10.1177/0305735606067170

Bach, C. P. E. (1778/1949). *Essay on the true art of playing keyboard instruments*. W. W. Norton: New York.

\_\_\_\_\_. (1778/1985) *Essay on the true art of playing keyboard instruments*. (Trad. e ed. de W. J. Mitchell). London: Eulenburg.

Bantula, H., Giraldo, S., & Ramirez, R. (2016). *Jazz ensemble expressive performance modeling*. Proceedings of the 17th International Society for Music Information Retrieval Conference, *ISMIR 2016*, p. 674-680. 17th International Society for Music Information Retrieval Conference.

Baroni, M., & Finarelli, L. (1994). *Emotions in spoken language and in vocal music*. In I. Deliège (Ed.), Proceedings of the Third International Conference for Music Perception and Cognition, p. 343-345. Liège: Université de Liège.

Barros, L. C. (2008). *A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: Uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Barry, N. H. (1992). The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. *Psychology of Music*, 20(2), p. 112-123.

Battcock, A., & Schutz, M. (2021). Individualized interpretation: Exploring structural and interpretive effects on evaluations of emotional content in Bach's Well Tempered Clavier. *Journal of New Music Research*, 50(5), p. 447-468.

\_\_\_\_\_. (2022). Emotion and expertise: how listeners with formal music training use cues to perceive emotion. *Psychological Research*, 86(1), p. 66-86.

Batt-Rawden, K., & DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Educ. Res.*, 7, p. 289-304. doi: 10.1080/14613800500324507.

Bedoya D., Arias P., Rachman L., Liuni M., Canonne C., Goupil L., & Aucouturier, J.-J. (2021). Even violins can cry: Specifically vocal emotional behaviours also drive the perception of emotions in non-vocal music. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 376 (1840), n° 20200396.

Behrens, G. A., & Green, S. A. (1993). The ability to identify emotional content of solo improvisations performed vocally and on three different instruments. *Psychology of Music*, 21(1), p. 20-33.

Benetti, A. (2011). Expressividade e performance pianística: estratégias de estudo. *Anais do Performa' 11 - Encontros de Investigação em Performance*. Aveiro.

\_\_\_\_\_. (2013a). *Expressividade e performance pianística*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

\_\_\_\_\_. (2013b). Expressivity and musical performance: Practice strategies for pianists. In: *Performance Studies Network International Conference. AHRC Research Centre for Musical Performance as Creative Practice*. University of Cambridge.

\_\_\_\_\_. (2017). A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. *Opus*, 23(1), p.147-165.

Berg, J., & Wingstedt, J. (2005). *Relations between selected musical parameters and expressed emotions – Extending the potential of computer entertainment*. ACM International Conference Proceeding Series, 265, p. 164-171.

\_\_\_\_\_. (2005). *Relations between selected musical parameters and expressed emotions – Extending the potential of computer entertainment*. ACM International Conference Proceeding Series, 265, p. 164-171.

Bernays, M., & Traube, C. (2014). Investigating pianists' individuality in the performance of five timbral nuances through patterns of articulation, touch, dynamics, and pedaling. *Frontiers in Psychology*, 5, n° 157.

Bhatara, A., Tirovolas, A. K., Duan, L. M., Levy, B., & Levitin, D.J. (2011). Perception of emotional expression in musical performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 37(3), p. 921-934. doi: 10.1037/a0021922

Bigand, E., Vieillard, S., Madurell, F., Marozeau, J., & Dacquet, A. (2005). Multidimensional scaling of emotional responses to music: The effect of musical expertise and of the duration of the excerpts. *Cognition & Emotion*, 19(8), p. 1113-1139.

Binet, A., & Courtieur, J. (1895). Recherches graphiques sur la musique. *L'Année Psychologique*, 2, p. 201-222.

Bishop, L., Bailes, F., & Dean, R. T. (2013). Musical Imagery and the Planning of Dynamics and Articulation During Performance. *Music Perception*, 31(2), p. 97-117. <https://doi.org/10.1525/mp.2013.31.2.97>.

Blum, D. (1977). *Casals and the art of interpretation*. Berkeley: University of California Press.

Bonastre, C., & Timmers, R. (2019). Comparison of beliefs about teaching and learning of emotional expression in music performance between Spanish and English HE students of music. *Psychology of Music*.

Brendel, A. (2011). *On Character in Music*. Available online at: [<https://www.medicivt/en/masterclasses/alfred-brendel-on-music-episode-2-musical-characters/>] (acessado em 16 de dezembro de 2020).

Brenner, B., & Strand, K. (2013). A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), p. 80-96. <https://doi.org/10.1177/002242941247482>

Bressin, R., & Friberg, A. (2000). Emotional coloring of computer-controlled music performances. *Computer Music Journal*, 24(4). P. 44-63.

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), p. 906-921. 1. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.906>

Broomhead, P. (2005). Shaping expressive performance: a problem-solving approach. *Music Educ. J. P.*, 91, nº 63. doi: 10.2307/3400145.

Broomhead, P., Skidmore, J. B., Eggett, D. L., & Mills, M. M. (2012). The effects of a positive mindset trigger word pre-performance routine on the expressive performance of junior high age singers. *J. Res. Music Educ.*, 60, p. 62-80. doi: 10.1177/0022429411435363

\_\_\_\_\_. (2018). The effects of a teacher-directed preperformance routine on expressive performance mindset. *Bull. Council Res. Music Educ.*, 215, p. 57-74. doi: 10.5406/bulcouresmusedu.215.0057.

Bruswick, E. (1956). *Perception and the representative design of psychological experiments*. Berkeley: University of Carolina Press.

Budd, M. (1985/1994). *Music and the emotions: The philosophical theories*. London: Routledge.

\_\_\_\_\_. (1995). *The values of art: Pictures, poetry and music*. London: Penguin Press.

Campbell, I. G. (1942). Basal emotional patterns expressible in music. *American Journal of Psychology*, 55, p. 1-17.

Camurri, A., Dilon, R., & Saron, A. (2000). An experiment in analysis and synthesis of musical expressivity. *13th Colloquium on Musical Informatics*, L'Aquila, Italia.

Canazza, S., De Poli, G., Rodà, A., & Vidolin, A. (2013). Expressiveness in Music Performance: Analysis, Models, Mapping, Encoding. In J. Steyn (Ed.), *Structuring Music through Markup Language: Designs and Architectures*, p. 156-186.

Canazza, S., De Poli, G., Drioli, C., Rodà, A., & Vidolin, A. (2000). Audio morphing different expressive intentions for multimedia systems. *IEEE Multimedia*, 7(3), p. 79-83.

\_\_\_\_\_. (2004). *Modelling and control of expressiveness in music performance*. In G. Johannsen (Ed.), *The Proceedings of the IEEE, Special Issue on Engineering and Music*, 92, p. 686-701.

Canazza, S., Rodà, A., De Poli, G., & Vidolin, A. (2012). Expressiveness in music performance: Analysis, models, mapping, encoding. *Structuring Music through Markup Language: Designs and Architectures*, p. 156-186.

Cespedes-Guevara, J., & Eerola, T. (2018). Music communicates affects, not basic emotions - A constructionist account of attribution of emotional meanings to music. *Frontiers in Psychology*, 9, n° 215. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00215>

Chaffin, R., & Chueke, Z. (2017). Performance Cues for Music ‘with no plan’: a Case- study of Preparing Schoenberg’s Op. 11, No. 3. In: C. Mackie (Dir.), *New Thoughts on Piano Performance*. London International Piano Symposium, p. 253-268.

Chaffin, R., & Imreh, G. (2001). A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of Music*, 29 (1), p. 39-69.

\_\_\_\_\_. (2002a). Practicing perfection: piano performance as expert memory. *Psychological Science*, 13, p. 342-349.

\_\_\_\_\_. (2002b). *Practicing perfection: memory and piano performance*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F., & Chen, C. (2003). “Seeing the Big Picture”: piano practice as expert problem solving. *Music Percept.*, 20, p. 465-490. doi: 10.1525/mp.2003.20.4.465

Chaffin, R., Lemieux, A. F., & Chen, C. (2006). Spontaneity and creativity in highly practiced performance. In: I. Deliège, & G. Wiggins (Eds.), *Musical Creativity*, p. 200-218. Hove: Psychology Press.

Chaffin, R., Lisboa, T., Logan, & T. Begosh, K. (2009). Preparing for memorizes cello performance: the rol of performance cues. *Psychology of Music*, 1.

Chaffin, R., & Logan, T. (2006). Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), p. 113-130.

Clarke, E. F. (1988). Generative principles in music performance. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*, p. 1-26. Oxford: Clarendon.

\_\_\_\_\_. (1995). Expression in performance: Generativity, perception and semiosis. In J. Rink (Ed.), *The practice of performance: Studies in musical interpretation*, p. 21-54. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. (2002). *Understanding the psychology of performance*. In J. Rink (Ed.), *Musical performance: A guide to understanding*, p. 59-72. Cambridge: Cambridge University Press.

Clayton, M. (2016). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, p. 47-59. Oxford University Press.

Clynes, M. (1995). Micro structural musical linguistics: Composer’s pulses are liked by the best musicians. *Cognition*, 55(3), p. 269-310.

\_\_\_\_\_. (1998). *Super conductor: the global music interpretation and performance program*. [<http://www.microsoundmusic.com/clynes/superc.htm>.] Acessado em 17 de novembro de2008.

Comeau, G., Huta, V., Lu, Y., & Swirp, M. (2019). The motivation for leaning music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescent's autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), p. 705-718.

Comeau, G., Lu, Y., Swirp, M., & Mielke, S. (2018). Measuring the musical skills of a prodigy A case study. *Intelligence*, 66, p. 84-97.

Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder & Stoughton.

Cortot, A. (1928). *Principes rationnels de la technique pianistique*. Paris: Maurice Senart.

Cortot, A., & Thieffry, J. (1986). *Curso de interpretação*. Brasília: Musimed.

Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), p. 387-407. doi:10.1017/S026505171200006

Crispin, D., & Österjö, S. (2017) Musical expression from conception to reception. In: J. Rink, H. Gaunt, & A. Williamon (Eds.), *Musicians in the Making: Pathways to Creative Performance*, p. 288-305. New York: Oxford University Press.

Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. In D. Miell, R. Macdonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication*, p. 27-43. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0002

Czerny, C. (1840). *Letters to a young lady on the art of playing the pianoforte*. London.

\_\_\_\_\_. (1846/1970). *On the proper performance of all Beethoven's works for the piano*. Wien: Universal Edition.

Davidson, J., & Scripp, L. (1992). Surveying the coordinates of cognitive skills in music. In: R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, p. 392-413. New York: Schirmer Books.

Davidson, J. W., Pitts, S. E., & Correia, J. S. (2001). Reconciling Technical and Expressive Elements in Musical Instrument Teaching: Working With Children. *Journal of Aesthetic Education*, 35(3), p. 51-62.

Davies, S. (1980). The expression of emotion in music. *Mind*, 89 (353), p. 67-86.

Davies, S. (1994). *Musical meaning and expression*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

De Abreu, A. L. S. (2017). *Perspectivas do amor em três ponteios de Camargo Guarnieri: um estudo sobre comunicação de emoção*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

De Abreu, A. L. S., & Dos Santos, R. A. T. (2018a). Comunicações do amor em três Ponteios de Guarnieri: Perspectivas de ouvintes músicos e diletantes. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 5, p. 53-77.

\_\_\_\_\_. (2018b). *A comunicação do amor no Ponteio no 9 de Guarnieri*. 28º Congresso da ANPPOM, 2018, Manaus, 1. p. 1-10.

\_\_\_\_\_. (2018c). A manipulação de recursos de expressão na performance pianística: um estudo quase experimental. *VIII International Conference on Music Performance, 2020, Anais, 2020*, 1, p. 1-10

DeBellis, M. (2005). Music. In B. N. Gaut & D. M. Lopes (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*, 2nd Edn, p. 669-682. London: Routledge.

De Götzen, A., Sikström, E., Korsgaard, D., Serafin, S., & Grani, F. (2014). The Perception of Sound Movements as Expressive Gestures. In M. Aramaki, O. Derrien, R. Kronland-Martinnet, & S. Ystad (Eds.), *Sound, Music, and Motion*. CMMR 2013. Lecture Notes in Computer Science, vol. 8905. Springer, Cham.

Delalande, F., & Cornara, S. (2010). Music education research sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts. *Music Educ. Res.*, 12, p. 257-268. doi: 10.1080/14613808.2010.504812

De Poli, G. (2004). Methodologies for expressiveness modelling of and for music performance. *Journal of New Music Research*, 33(3), p. 189-202.

De Poli, G., Rodà, A., & Vidolin, A. (1998). Note-by-note analysis of the influence of expressive intentions and musical structure in violin performance. *Journal of New Music Research*, 27(3), p. 293-321.

De Poli, G., Canazza, S., Rodà, A., & Schubert, E. (2014). The role of individual difference in judging expressiveness of computer-assisted music performances by experts. *ACM Transactions on Applied Perception*, 11(41), n° 22.

Dogantan-Dack, M. (2014). Philosophical reflections on expressive music performance. In D. Fabian, R. Timmers, and E. Schubert (Eds.), *Expressiveness in Music Performance: Empirical Approaches Across Styles and Cultures*, p. 3-21. Oxford: Oxford University Press.

Dos Santos, R. A. T., Gerling, C. C., & Bortoli, A. L. (2017). Implications of time adjustments at micro, macro and meso levels in undergraduate and graduate piano students' performance, *Music Education Research*, 19(2), p. 143-159.

Dowling, W. J. (1973). Rhythmic groups and subjective chunks in memory for melodies. *Percept. Psychophys.*, 14, p. 37-40. doi: 10.3758/BF03198614

Drăgulin, S. (2014). Expressivity as factor of excellence in musical performance. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VIII: Performing Arts, 7(56), n° 2.

Drake, C., & Palmer, C. (1993). Accent structures in music performance. *Music Perception*, 10(3), p. 343-378.

Duke, R.A. (1999). Measures of instructional effectiveness in music research. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 143, p. 1-42.

Eerola, T., & Vuoskoski, J. K. (2011a). A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music. *Psychology of Music*, 39(1), p. 18-49.

\_\_\_\_\_. (2011b). The role of mood and personality in the perception of emotions represented by music. *Cortex*, 47(9), p. 1099-1106.

Ekman, J. B., & Lilliendahl, K. (1993). Using priority to food access: fattening strategies in dominance-structured willow tit (*Parus montanus*) flocks. *Behavioral Ecology*, 4(3), p. 232-238. <https://doi.org/10.1093/beheco/4.3.232>.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6, p. 169-200.

\_\_\_\_\_. (1992). Facial Expressions of Emotion: New Findings, New Questions. *Psychological Science*, 3(1), p. 34-38.

\_\_\_\_\_. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), p. 384-392. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), p. 364-370. doi:10.1177/1754073911410740.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), p. 124-129.

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. C. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompte, W. A., Pitcairn, T., Ricci-Bitti, P. E., Scherer, K., Tomita, M., & Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), p. 712-717.

Ekman, P., Friesen, W. V., & Sorenson, E. R. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotions. *Science*, 164(3875), p. 86-88.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), p. 363-406.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Fabian, D., Timmers, R., & Schubert, E. (2014). *Expressiveness in Music Performance: Empirical Approaches Across Styles and Cultures*. New York, NY, US: Oxford University Press.

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology*, 113, p. 464-486.

Fielden, T. (1927/1934). *The science of pianoforte technique*. London: McMillan.

Flowers, P. J., Wapnick, J., & Ramsey, L. (1997). Structured and Unstructured Musical Contexts and Children's Ability to Demonstrate Tempo and Dynamic Contrasts. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), p. 341-355.

Friberg, A., & Battel, G. (2002). Structural communication. In R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*, p. 199-218. New York: Oxford University Press.

Friberg, A., Colombo, V. Frydén, L. & Sundberg, J. (2000a). Generating musical performance with director musices. *Computer Music Journal*, 24(3), p. 23-29.

Friberg, A. & Sundberg, J. (1999). Does music performance allude to locomotion? A model of final *ritardandi* derived from measurements of stopping runners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105(3), p. 1469-1483.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.

Fuentes-Sánchez, N., Pastor, M. C., Eerola, T., & Pastor, R. (2021b). Individual differences in music reward sensitivity influence the perception of emotions represented by music. *Musicae Scientiae*, online. <https://doi.org/10.1177/10298649211060028>

Fuentes-Sánchez, N., Pastor, R., Escrig, M. A., Elipe-Miravet, M., & Pastor, M. C. (2021a). Emotion elicitation during music listening: Subjective self-reports, facial expression, and autonomic reactivity. *Psychophysiology*, 58(9), n° e13884. doi: 10.1111/psyp.13884

Gabrielsson, A. (1987). Once again: the theme from Mozart's piano sonata in a major (K.331). In A. Gabrielsson (Ed.), *Action and Perception in Rhythm and Music*, 55, p. 81-103. Stockholm: Royal Swedish Academy of Music.

\_\_\_\_\_. (1988). Timing in music performance and its relations to music experience. In: J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*, p. 27-51. Oxford: Clarendon Press.

\_\_\_\_\_. (1997). *Varieties of music experience*. In A. Gabrielsson (Ed.) Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference, p. 650-654. Uppsala: Uppsala University.

\_\_\_\_\_. (1999). Studying emotional expression in music performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141(Summer), p.47-53.

\_\_\_\_\_. (2001). Emotion perceived and emotion felt: same or different? *Music. Sci.*, 5(Suppl. 1), p. 123-147. doi: 10.1177/10298649020050S105.

\_\_\_\_\_. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31(3), p.221-272.

\_\_\_\_\_. (2010). Strong experiences with music. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, p. 547-574. Oxford University Press.

Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24, p. 68-91.

\_\_\_\_\_. (2003). Emotional expression in music. In J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences*, p. 503-534. New York: Oxford University Press.

Gabrielsson, A., & Lindström, E. (1995). Emotional expression in synthesizer and sentograph performance. *Psychomusicology*, 14, p. 94-116.

\_\_\_\_\_. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. In P. N. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, p. 367-400. Oxford University Press.

Gerling, C. C., Santos, R. A. T. (2007). *Intended versus perceived emotion*. In A. Williamon, & D. Coimbra (Eds.), Proceedings of the international symposium on performance science, p. 233-238. Porto: AEC.

\_\_\_\_\_. (2010). A comunicação da emoção na prática musical: reflexões e pesquisas. *Cognição Artes Musicais*, 4, p. 41-48.

\_\_\_\_\_. *Variações nas repetições no Ponteio nº. 45 de Guarneri: inflexões rítmicas e de dinâmica na performance de pianistas e estudantes*. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM): Natal, 2013.

\_\_\_\_\_. (2015). As conexões entre música e emoção sob perspectivas psicológicas, filosóficas e estéticas. In R. C. de Araújo & D. Ramos (Orgs.), *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*, p. 13-44. Curitiba: Editora da UFPR.

Gerling, C. C., Santos, R. A. T., Domenici, C. (2008a). Reflexões sobre interpretações musicais de estudantes de piano e a comunicação de emoções. *Música Hodie*, 8, p. 11-25.

\_\_\_\_\_. (2008b). As intenções e percepções da emoção nas interpretações musicais de um Prelúdio de J.S. Bach. In B. R. de Medeiros & M. Nogueira (Orgs.), *Cognição Musical: aspectos multidisciplinares*, p.28-34. São Paulo: Paulistana,

\_\_\_\_\_. (2009). *Communicating emotion in piano performance*. In A. Williamon, S. Pretty & R. Buck (Org.), Proceedings of the International Symposium on Performance Science. 1ed. Utrecht. 1, p. 451-456.

Gibbs, B. K. (2015). Musical expression on wind instruments: perspectives from a panel of experts. *GSTF J. Music (JMusic)*, 2, p. 1-10.

Gilden, D. L. (2001). Cognitive emissions of 1/f noise in human cognition. *Psychological Review*, 108, p. 33-56.

Giraldo, S., Nasarre, A., Heroux, I., & Ramirez, R. (2020). A Machine Learning Approach to Study Expressive Performance Deviations in Classical Guitar. *Communications in Computer and Information Science*, vol. 1168, p. 531-536. In Springer, C. (Ed.), *European Conference on Machine Learning and Principles and Practice of Knowledge Discovery in Databases*.

Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. Boston.

Gray, J. A. (1985a). The whole and its parts: Behaviour, the brain, cognition and emotion. *Bulletin of the British Psychological Society*, 38, p. 99-112.

\_\_\_\_\_. (1985b). Anxiety and the brain: Pigments aren't color names. *Bulletin of the British Psychological Society*, 38, p. 299-300.

Grimaud, A. M., & Eerola, T. (2021). *EmoteControl*: an interactive system for real-time control of emotional expression in music. *Personal and Ubiquitous Computing*, 25, p. 677-689.

Grimaud, A. M., Eerola, T. & Collins, N. (2019). *EmoteControl: A system for live manipulation of emotional cues in music*. ACM International Conference Proceeding Series, p. 111-115. 14th International Audio Mostly Conference: A Journey in Sound.

Háden, G. P., Honing, H., Török, M., & Winkler, I. (2015). Detecting the temporal structure of sound sequences in newborn infants. *Int. J. Psychophysiol.*, 96, p. 23-28. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2015.02.024

Hallam, S. (1997). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In H. Jørgensen, & A. Lehman (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*, p. 89-107. Oslo: Norwegian State Academy of Music.

\_\_\_\_\_. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.

Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & Papageorgi, I. (2020). Are there differences in practice depending on the instrument played? *Psychology of Music*, 48(6), p. 745-765.

Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J., & Rinta, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music*, 45(1), p. 116-130.

Hannon, E. E., Nave-Blodgett, J. E., & Nave, K. M. (2018). The developmental origins of the perception and production of musical rhythm. *Child Development Perspectives*, 12(3), p. 194-198.

Hanslick, E. (1854/2011). *Do belo musical: Um contributo para a revisão da estética da arte dos sons*. Covilhã: LusoSofia Press.

Hastings, Charise. (2011). *How expert pianists interpret scores: A hermeneutical model of learning*. International Symposium on Performance Science.

Hawkes, M. E. (2018). The Practical Application of Psychological Skills Training for Musicians: An Exploratory Multi-Method Study. Doctoral dissertation, The University of Sheffield, Sheffield.

Hazan, A., & Ramirez, R. (2006). Modeling expressive performance using consistent evolutionary regression trees. Paper presented at the *ECAI Workshop on Computation*.

Henderson, M. T., Tiffin, J., & Seashore, C. E. (1936). The Iowa piano cameras and its use. In C. E. Seashore (Ed.) *Objective analysis of musical performance*, Iowa City: University Press, 252-262.

Héroux I., Giraldo, S., Ramírez, R., Dubé, F., Creech, A., & Thouin-Poppe, L.-E. (2020) Measuring the Impacts of Extra-Musical Elements in Guitar Music Playing: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 11(1964), doi: [10.3389/fpsyg.2020.01964](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01964)

Hevner, K. (1935). Expression in music: A discussion of experimental studies and theories. *Psychological Review*, 42(2), p. 186-204.

\_\_\_\_\_. (1936). Experimental studies of the elements of expression in music.

*American Journal of Psychology*, 48(2), p. 248-268.

Hofmann, J. (1976). *Piano playing with piano questions answered*. New York: Dover Publications.

Honing, H. (1990). *POCO: An environment for analyzing, modifying, and generation expression in music*. In: Proceedings of the 1990 International Computer Music Conference, p. 364-368. San Francisco: Computer Music Association.

\_\_\_\_\_. (1992). *Expresso, a strong and small editor for expression*. In: Proceedings of the 1992 International Computer Music Conference, p. 215-218. San Francisco: Computer Music Association.

\_\_\_\_\_. (2009). *Iedereen is Muzikaal*. Nieuw Amsterdam.

\_\_\_\_\_. (2012). *Without it no music: beat induction as a fundamental musical trait*. Ann. N. Y. Acad. Sci., 1252, p. 85-91. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06402.

\_\_\_\_\_. (2018). *On the biological basis of musicality*. Ann. N. Y. Acad. Sci., 1423, p. 51-56. doi: 10.1111/nyas.13638.

Howat, R. (1995). "What do we perform?" In J. Rink (Ed.), *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*, p. 3-20. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511552366.00.

Hudson, R. (1994). *Stolen time: The history of tempo rubato*. Oxford: Clarendon Press.

Huron, D. B. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology Expectation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Istók, E., Brattico, E., Jacobsen, T., Krohn, K., Müller, M., & Tervaniemi, M. (2009). Aesthetic responses to music: A questionnaire study. *Musicae Scientiae*, 13(2), p. 183-206.

Izard, B. S., & Izard, C. E. (1977). Play Is the Thing That Brings It All Together Emotion. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 16(3), p. 2015-2019.

Jack, R. E., Garrod, O. G. B., & Schyns, P. G. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, 24(2), p. 187-192.

Jakubowski, K., Polak, R., Rocamora, M., Jure, L., & Jacoby, N. (2022). Aesthetics of musical timing: Culture and expertise affect preferences for isochrony but not synchrony. *Cognition*, 227, n° 105205.

James, W. (1984). What is an emotion? *Mind*, 9, p. 188-205.

Juslin, P. N. (1995). Emotional communication in music viewed through a Brunswikian lens. In G. Kleinen (Ed.), *Musical expression*. Proceedings of the Conference of ESCOM and DGM 1995, p. 21-25. Bremen: University of Bremen.

\_\_\_\_\_. (1997a) Emotional communication in music performance: a functionalist perspective and some data. *Music Percept.*, 14, p. 383-418. doi: 10.2307/40285731.

\_\_\_\_\_. (1997b). Perceived emotional expression in synthesized performances of a short melody: Capturing the listener's judgment policy. *Musicae Scientiae*, 1(2), p. 225-256.

\_\_\_\_\_. (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26, p. 1797-1813.

\_\_\_\_\_. (2001). Communicating emotion in music performance: A review and theoretical framework. In P. N. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Music and emotion. Theory and research*, p. 309-337. Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (2003). Five facets of musical expression: A psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31(3), p.273-301.

\_\_\_\_\_. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), p. 235-266.

Juslin, P. N., Friberg, A., Bresin, R. (2002). Toward a computational model of expression in performance: the GERM model. *Musicae Scientiae*, 63, p. 63-122.

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2001). Impact of intended emotion intensity on cue utilization and decoding accuracy in vocal expression of emotion. *Emotion*, 1(4), p. 381-412.

\_\_\_\_\_. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), p. 770-814.

\_\_\_\_\_. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33, p. 217-238. <https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>

Juslin, P. N., & Madison, G. (1999). The role of timing patterns in recognition of emotional expression from musical performance. *Music Percept.*, 17, p. 197-221.

Juslin, P. N., & Persson, R. S. (2002). Emotional communication. In: R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The science na psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, p. 219-236. New York: Oxford University Press.

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). (Eds.). *Music and Emotion Theory, research and applications*, p. 3-12. Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (2010). Introduction: aims, organization, and terminology. In: P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion. Theory, research and applications*, p. 453-489. Oxford: Oxford University Press.

Juslin, P. N., & Timmers, R. (2010). Expression and communication of emotion in music performance. In: P. N. Juslin, & J. Sloboda, (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, p. 453-489. New York: Oxford University Press.

Juslin, P. N., & Vastfjall, D. (2008). Emotional responses to music. The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), p. 559-621.

Kallinen, K. (2005). Emotional ratings of music excerpts in the western art music repertoire and their self-organization in the Kohonen neural network. *Psychol. Music*, 33, p. 373-393. doi: 10.1177/0305735605056147.

\_\_\_\_\_. (2006). Towards a comprehensive theory of musical emotions: a multidimensional research approach and some empirical findings (n° 50). University of Jyväskylä.

Karlsson, J. (2008). *A novel approach to teaching emotional expression in music performance*. Tese de doutorado, Uppsala: Uppsala University.

Karlsson, J., & Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), p.309-334.

Kauchak, D., & Eggen, P. (2012). *Learning and Teaching: Research-Based Methods*. 6th Edn. London: Pearson.

Kennedy, N. (1990). *Always playing*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Kenny, D. T., & Ackermann, B. J. (2016). Optimizing physical and psychological health in performing musicians. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 2 Edn., p. 633-647. Oxford: Oxford University Press.

Kirke, A., & Miranda, E. R. (2009). A survey of computer systems for expressive music performance. *ACM Computer Survey*, 42(1), p. 1-41.

Kivy, P. (1980). *The corded Shell: Reflections on musical expression*. Princeton: Princeton University Press.

\_\_\_\_\_. (1988). *Ossin's rage: Philosophical reflections on opera, drama and text*.

Princeton: Princeton University Press.

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotions definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, p. 345-371.

Kragness, H. E., & Trainor, L. J. (2019). Nonmusicians Express Emotions in Musical Productions Using Conventional Cues. *Music and Science*, 2.

Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nat. Rev. Neurosci.*, 15, p. 170-180. doi: 10.1038/nrn3666.

\_\_\_\_\_. (2015). Music-evoked emoticons principles, brain correlates, and implications for therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Issue: The Neurosciences and Music V, p. 193-201. doi: 10.1111/nyas.12684

Kondo, S. (2020). Musical communication in scaffolding young learners' expressive agency. *Research Studies in Music Education*, 42(3), p. 293-309.

Kopiez, R. (1996). Aspekte der performanceforschung. In H. de La Motte-Haber (Ed.) *Handbuch der musikpsychologie*, p. 505-587. Laaber: Laaber-Verlag.

Kotliar, G. M., & Morozov, V. P. (1976). Acoustic correlates of the emotional content of vocalized speech. *Soviet Physics Acoustics*, 22, p. 370-376.

Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Can. J. Exp. Psychol.*, 51, p. 336-353. doi: 10.1037/1196-1961.51.4.336

Langer, S. (1962). *Philosophical sketches*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Laukka, P. (2004). Instrumental teachers' views on expressivity: A report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6(1), p. 45-56.

Leimer, C. (1933). *Metodo rapido di perfezionamento pianistico*. Trieste: Casa Musicale Giulina.

Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>

Leschetitzky, T., & Pretner, M. (1903). *Leschetitzky's fundamentals principles of piano technique*. New York: Dover Publications.

Levinson, J. (1990). *Music, art, and metaphysics*. Ithaca: Cornell University Press.

\_\_\_\_\_. (2003). Musical thinking. *The Journal of Music and Meaning*, 1 [<http://www.musicandmeaning.net/issues/showArticle.php?artID=1.2>]. Acessado em 30 de novembro de 2019.

Lhevinne, J. (1972). *Basic principles in pianoforte playing*. New York: Dover Publications.

Li, G. (2022). Richard Wagner's Aesthetics and the Musical Turn of Symbolism. *Theoretical Studies in Literature and Art*, 42(1), p. 20-30.

Liem, C. S., & Hanjalic, A. (2011). *Expressive timing from cross-performance and audio-based alignment patterns: An extended case study*. Proceedings of the 12th International Society for Music Information Retrieval Conference, ISMIR 2011, p. 519-524.

Lin, J.-Y., Kawai, M., Nishio, Y., Cosentino, S., & Takanishi, Atsuo. (2019). Development of performance system with musical dynamics expression on humanoid saxophonist robot. *IEEE Robotics and Automation Letters*, 4(2), p. 1684-1690.

Lindström, E. (2003). The contribution of immanent and performed accents on emotional expression in short tone sequences. *Journal of New Music Research*, 32(3), p. 269- 280.

Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). "Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, p. 23-47.

Lisboa, C. A. (2008). *A importância do intérprete e a percepção do ouvinte: um estudo das emoções em música a partir da obra Piano Piece de Jmary Oliveira*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia.

Lisboa, T. (2000). *Action and Thought in Cello Playing: An Investigation of Children's Practice and Performance*. Doctoral dissertation, The University of Sheffield, Sheffield.

\_\_\_\_\_. (2008). Action and thought in cello playing: an investigation of children's practice and performance. *Int. J. Music Educ.*, 26, p. 243-267. doi: 10.1177/0255761408092526

London, J. (2000). Musical expression and musical meaning in context. Paper presented at *6th International Conference on Music Perception and Cognition*, Keele, UK, August 2000.

MacRitchie, J., Buck, B., & Bailey, N. J. (2013). Inferring musical structure through bodily gestures. *Musicae Scientiae*, 17(1), p. 86-108. <https://doi.org/10.1177/1029864912467632>

Mantovani, M. R. (2019). *Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática pianística em diferentes níveis de expertise*. 1º Edn. São Paulo: ANPPOM; Big Time Editora Ltda.

Marchini, M., Ramirez, R., Papiotis, P., & Maestre, E. (2014). The Sense of Ensemble: a Machine Learning Approach to Expressive Performance Modelling in String Quartets. *Journal of New Music*

*Research*, 43(3), p. 303-317.

Mathews, M. V., & Moore, F. R. (1970). GROOVE – a program to compose, store, and Edit functions of time. *Communications of the ACM*, 13(12), p. 715-721.

Matthay, T. (1932). *The visible and invisible in pianoforte technique, being a digest of the author's technical teaching up to date*. London: Oxford University Press.

Mazzola, G., & Zahorka, O. (1994). Tempo curves revisited: Hierarchies of performance fields. *Computer Music Journal*, 18(1), p. 40-52.

McDougall, W. (1926). *An introduction to social psychology*. Boston; Luce.

McPhee, E. A. (2011). Finding the muse: Teaching musical expression to adolescents in the one-to-one studio environment. *International Journal of Music Education*, 29(4), 333-346.

McPherson, G. (2006). *The Child as a Musician: A Handbook of Musician Development*. Oxford: Oxford University Press.

McPherson, G., & Davidson, J. (2006). Playing an instrument. In G. McPherson (Ed.). *The Child as a Musician: A Handbook of Musician Development*, p. 331-351. Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (2016). *The Child as Musician. A handbook of musical development*. Second Edition.

McPherson, G. E., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2012). *Music in Our Lives: Rethinking Musical Ability, Development, and Identity*. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199579297.001.0001

McPherson, G. E., & Hallam, S. (2016). Musical potential. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 2 Edn., p. 433-448. Oxford: Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Educ. Res.*, 3, p. 169-186. doi: 10.1080/14613800120089232

\_\_\_\_\_. (2010). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Educ. Res.* 3, p. 37-41. doi: 10.1080/1461380012008923

Mehr, S. A., Scannell, D. A., & Winner, E. (2018). *Sight-over-sound judgments of music performances are replicable effects with limited interpretability*. PLOS One, 13(9), n° e0202075.

Meissner, H. (2017). Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance. *International Journal of Music Education*, 35(1), p. 118-135.

\_\_\_\_\_. (2018). *Teaching Young Musicians Expressive Performance: A Mixed Methods Study*. Doctoral dissertation, University of Sheffield, Sheffield.

\_\_\_\_\_. (2021). Theoretic\_\_\_\_\_ al Framework for Facilitating Young Musician's Learning of Expressive Performance. *Frontiers in Psychology*, 11, n° 584171.

Meissner, H., & Timmers, R. (2019). Teaching young musicians' expressive performance: an experimental study. *Music Education Research*, 21(1), p. 20-39. doi: 10.1080/ 14613808.2018.1465031

\_\_\_\_\_. (2020). Young musicians' learning of expressive performance: the importance of dialogic teaching and modeling. *Front. Psychol.* 5:11. doi: 10.3389/feduc.2020.00011

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: Chicago University Press.

\_\_\_\_\_. (1996). *Style and Music: Theory, History, and Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Miguel, M. A., Sigman, M., & Slezak, D. F. (2020) From beat tracking to beat expectation: Cognitive-based beat tracking for capturing pulse clarity through time. *PLOS One.*, online, 15(11).

Mion, L., & De Poli, G. (2008). Score-independent audio features for description of music expression. *IEEE Transactions on Audio, Speech and Language Processing*, 16(2), p. 458-466.

Mohn, C., Argstatter, H., & Wilker, F.-W. (2010). Perception of six basic emotions in music. *Psychol. Music*, 39, p. 503-517. doi: 10.1177/0305735610378183

Monteiro, H. K. (2015). *Comunicação de emoções básicas em ponteios de Camargo Guarnieri*. Dissertação de mestrado. UFRGS: Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. (2019). *Perspectivas de pianistas sobre expressividade em performance musical como intérpretes e ouvintes*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS.

Monteiro, H. K., & Dos Santos, R. A. T. (2015). Reconhecimento de emoções básicas em Ponteios de Guarnieri. *Música Hodie*, 15(1), p. 8-24.

Monteiro, H. K., Dos Santos, R. A. T., & Bortoli, A. L. (2015). A percepção de emoções básicas comunicadas sob a ótica da Teoria da Valência Contrastante. *Percepta*, 3, p. 39-60.

Monteiro, H. K., Fialkow, N., & Dos Santos, R. A. T. (2015). Comunicação de emoções básicas em performances ao vivo de Ponteios de Guarnieri. *Opus*, 21, p. 43-68.

Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Pre-School Child*. (Trans.) C. Clarke. London: Schott Music Corp.

Moorhead, G. E., & Pond, D. (1942). *Music of Young Children, II. General Observations*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.

Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.

Neuhaus, H. (1973). *The art of piano playing*. London: Kahn & Averil.

Nieminen, S., Istók, E., Brattico, E., & Tervaniemi, M. (2012). The development of the aesthetic experience of music: Preference, emotions, and beauty. *Musicae Scientiae*, 16(3), p. 372-391.

Nieminen, S., Istók, E., Brattico, E., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2011). The development of aesthetic responses to music and their underlying neural and psychological mechanisms. *Cortex*, 47(9), p. 1138-1146.

Nijs, L. (2017): Dalcroze meets technology: integrating music, movement and visuals with the Music Paint Machine. *Music Education Research*, 20(2). p. 163-183.

Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). *Towards a cognitive theory of emotions*. *Cognition & Emotion*, 1, p. 29-50.

Ockelford, A. (2000). Music in the education of children with severe or profound learning difficulties: issues in current UK provision, a new conceptual framework, and proposals for research. *Psychol. Music*, 28, p. 197-217. doi: 10.1177/0305735600282009

Ohgushi, K., & Hattori, M. (1996). *Emotional communication in performance of vocal music. Interaction between auditory and visual information*. In: B. Pennycook, & E. Costa- Giomi (Eds.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Music Perception and Cognition*, p. 269-274. Montréal.

Okumura, K., Sako, S., & Kitamura, T. (2011). *Stochastic modeling of a musical performance with expressive representations from the musical score*. Proceedings of the 12th International Society for Music Information Retrieval Conference, ISMIR 2011, p. 531-536.

Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, p. 315-331.

Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and music: measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9, p. 18-36. doi: 10.1002/dys.233

Palmer, C. (1989). Mapping musical thought to musical performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perceptions and Performance*, 15(2), p. 331-346.

\_\_\_\_\_. (1996) Anatomy of a performance: Sources of musical expression, *Music Perception*, 13, p. 433-453.

\_\_\_\_\_. (1996). Anatomy of a performance: sources of musical expression. *Music Perception*, 13, p.433-453.

\_\_\_\_\_. (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, 48, p. 115-138.

Palmer, C., & Hutchins, S. (2006). What Is Musical Prosody? *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 46, p. 245-278.

Panksepp, J. (1982). Toward a general psychobiological theory of emotions. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, p.407-467.

Papageorgi, I., & Kopiez, R. (2018). Psychological and Physiological aspects of learning to perform, in Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching. In G. E. McPherson and G. F. Welch (Eds.), *An Oxford Handbook of Music Education*, 3, p. 184-208. Oxford University Press.

Patel, A. D. (2009). Music, language, and brain. *Music Perception*, 26(3), p. 287-288. Oxford University Press.

Patel, S., Scherer, K. R., Björkner, E., & Sundberg, J. (2011). Mapping emotions into acoustic space: The role of voice production. *Biological Psychology*, 87(1), p. 93-98.

Penel, A., & Drake, C. (1999). Seeking “One” Explanation for Expressive Timing. In S. W. Yi (Ed.) *Music, Mind, and Science*, p. 271-97. Seoul: Seoul National University Press.

Persson, R. S. (1993). *The subjective of music performance: A music-psychological real-world enquiry into determinants and education of musical reality*. Tese de doutorado, Huddersfield: Huddersfield University.

\_\_\_\_\_. (1995). Musical reality: Exploring the subjective world of performers. In R. Monelle & C. T. Gray (Eds.), *Song and signification. Studies in music semiotics*, p. 58-63. Edinburgh: University of Edinburgh.

Persson, R. S., Pratt, G., & Robson, C. (1996). Motivational and influential components of musical performance: A qualitative analysis. In: A. J. Cropley, & D. Dehn (Eds.), *Fostering the growth of high ability: European perspectives*, p. 303-320. Norwood/NJ: Ablex.

Pike, P. D. (2017). Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. *Psychol Music*, 45, p. 739-751. doi: 10.1177/0305735617690245

Pitts, S. & Davidson, J. (2000). Developing effective practise strategies: Case studies of three young instrumentalists. *Music Educ. Res.*, 2, p. 45-56. doi: 10.1080/14613800050004422

Pitts, S. E., Davidson, J. W. & McPherson, G. E. (2000). Models of success and failure in instrumental learning: case studies of young players in the first 20 months of learning. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, n° 146, p. 51-69.

Peynircioğlu, Z. F., Bi, W., & Brent, W. (2018). The "Asian Bias" Illusion in musical performance: Influence of visual information. *American Journal of Psychology*, 131(3), p. 295-305.

Pleyel, I., & Dussek, J. L. (1992). *Méthode pour le piano-forte*. Paris: Pleyel, 1797. Florencia: Studio per Edizioni Scelte.

Plutchik, R. (1980). *Emotion - A Psychoevolutionary Synthesis*. Longman: London.

Quinto, L., Thompson, F., & Taylor, A. (2013). The contributions of Compositional structure and performance expression to the communication of emotion in music. *Psychology of Music*, 42 (4), p. 503-524.

Rapoport, E. (1996). Emotional expression code in opera and lied singing. *Journal of New Music Research*, 25(2), p.109-149.

Repp, B. H. (1990). Patterns of expressive timing in performances of a Beethoven minuet by 19 famous pianists. *Journal of the Acoustical Society of America*, 88(2), p. 622-641.

\_\_\_\_\_. (1992). Diversity and commonality in music performance: An analysis of timing microstructure in Schumann's "Träumerei". *Journal of the Acoustical Society of America*, 92(5), p. 2546-2568.

\_\_\_\_\_. (1995). Expressive timing in Schumann's "Träumerei:" an analysis of performances by graduate student pianists. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 98(5), p. 2413-2427.

\_\_\_\_\_. (1997a) 'Variability of Timing in Expressive Piano Performance Increases with Interval Duration', *Psychonomic Bulletin and Review*, 4, p. 530-534.

\_\_\_\_\_. (1997b) The Aesthetic Quality of a Quantitatively Average Music Performance: Two Preliminary Experiments. *Music Perception*, 14, p. 419-444.

\_\_\_\_\_. (1998). A microcosm of musical expression: I. Quantitative analysis of pianists' timing in the initial measures of Chopin's Etude in E major, *Journal of the Acoustical Society of America*, 104, p. 1085-1100.

\_\_\_\_\_. (1999). A microcosm of musical expression: II. Quantitative analysis of pianists' dynamics in the initial measures of Chopin's Etude in E major. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 105(3), p. 1972-1988.

Ritterman, J. (2002). On Teaching Performance. In J. Rink (Ed.), *Musical performance: A guide to understanding*, p. 75-88. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Robinson, J. (1997). *Music and meaning*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Rodrigues, R. (2015). *A comunicação das nuances da emoção triste em pontos de Camargo Guarnieri: relações entre a estrutura musical e recursos expressivos*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

Rodrigues, R., & Dos Santos, R. A. T. (2018). Discernment of shades of sadness in Guarnieri's Pontos: An interpreter perspective. *Per Musi*, 2018, p. 1-25.

Rosenthal, R. K. (1984). The relative effects of guided model, model only, guide only, and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalists' musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 32, p. 265-273.

Rostwall, A. L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling* [Interaction and learning, A study of music instrument teaching]. Tese de doutorado, Stockholm: KMH Förlaget.

\_\_\_\_\_. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Educ. Res.* 5, p. 213-226. doi: 10.1080/1461380032000126319

\_\_\_\_\_. (2005). Theoretical and methodological perspectives on designing video studies of interaction. *Int. J. Qual. Methods* 4, p. 87-108. doi: 10.1177/160940690500400406

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39, p. 1161-1178.

Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychol. Music*, 39, p. 307-327. doi: 10.1177/0305735610374894.

Sandgren, M. (2019). Exploring personality and musical self-perceptions among vocalists and instrumentalists at music colleges. *Psychology of Music*, 47(4), p. 465-482.

Sándor, G. (1995). *On piano playing: Motion, sound and expressivity*. Boston: Schirmer.

Schaerlaeken, S., Glowinski, D., & Grandjean, D. (2022). Linking musical metaphors and emotions evoked by the sound of classical music. *Psychology of Music*, 50(1), 245-264.

Scherer, K. R., & Oshinsky, J. S. (1977). Cue utilisation in emotion attribution from auditory stimuli. *Motivation and Emotion*, 1(4), 331-346.

Schubert, E. (2009). The fundamental function of music. *Musicae Scientiae*, 13(2\_suppl.), p. 63-81. <https://doi.org/10.1177/1029864909013002051>

Schumacher, M. (1995). *Crossroads. The life and music of Eric Clapton*. New York: Hyperion.

Scirea, M. (2013). Mood dependent music generator. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, vol. 8253, p. 626-629. 10th International Conference on Advances in Computer Entertainment, ACE 2013 12 November 2013 through 15 November 2013 Code 102517.

Scott, C. (1915). Music and material expression (a plea for Aristotle). *The Musical Quarterly*, 1(2), p. 181-186.

Scruton, R. (1997). *The aesthetics of music*. Oxford: Clarendon Press.

Seashore, C. E. (1932). University of Iowa studies in the psychology of music, 1: *The vibrato*. Iowa: University of Iowa.

\_\_\_\_\_. (1936a). Psychology of the vibrato in voice and instrument, vol. 3 of University of Iowa Studies. *Studies in the Psychology of Music*, 3. Iowa City: Iowa University Press.

\_\_\_\_\_. (1936b). Objective analysis of musical performance, vol. 4 of *University of Iowa Studies in the Psychology of Music*. Iowa City: Iowa University Press.

\_\_\_\_\_. (1937). Objective analysis of musical performance, vol. 4 of *University of Iowa Studies in the Psychology of Music*. Iowa City: Iowa University Press.

\_\_\_\_\_. (1938). *The psychology of music*. New York: McGraw-Hill.

Seckerson, E. (1991). Yuri Bashmet as interviewed by Seckerson. *Gramophone*, 69 (Jun), p. 26-27.

Serrà, J., Özasan, T. H., & Arcos, J. L. (2013). Note Onset Deviations as Musical Piece Signatures. *PLOS One*, 8(731), n° e69268.

Shaffer, L. H. (1992). How to interpret music. In M. R. Jones & S. Holleran (Eds.), *Cognitive bases of musical communication*, p. 263-278. Washington: American Psychology Association.

\_\_\_\_\_. (1995). Musical performance as interpretation. *Psychol. Music*, 23, 17-38. doi: 10.1177/0305735695231002.

Shaver, P. R., Schwartz, J., Kirson, D., O'Connor, C. (1987). Emotional Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach. In: G. Parrott (Ed.), *Emotions in Social Psychology: Essential Readings*, p. 26-56. Philadelphia: Psychology Press.

Shove, P., & Repp, B. H. (1995). Musical motion and performance: theoretical and empirical perspectives. In J. Rink (Ed.), *The Practice of Performance*, p. 55-83. Cambridge: Cambridge University Press.

Silverman, M. (2007). Musical interpretation: philosophical and practical issues. *Int. J. Music Educ.* 25, 101-117. doi: 10.1177/0255761407079950.

\_\_\_\_\_. (2020). Sense-making, meaningfulness, and instrumental music education. *Front. Psychol.* 11:837. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00837.

Silvey, B. A., Wacker, A. T., & Felder, L. (2017). Effects of baton usage on college musicians' perceptions of ensemble performance. *International Journal of Music Education*, 35(3), p. 333-342.

Simones, L., Rodger, M., & Schroeder, F. (2017). Seeing how it sounds: Observation, imitation, and improved learning in piano playing. *Cognition and Instruction*, 35(2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/07370008.2017.1282483>

Skinner, L. & Seashore, C. E. (1936). A musical pattern score of the first movement of the Beethoven Sonata Op. 27 No. 2. In C. E. Seashore (Ed.) vol. 4 of *University of Iowa Studies in the Psychology of Music*, p. 263-279. Iowa City: Iowa University Press.

Sloboda, J. A. (1983). The communication of musical metre in piano performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, p. 377-396.

\_\_\_\_\_. (1985a). Expressive skill in two pianists: Metrical communication in real and simulated performances. *Canadian Journal of Psychology*, 39, 273-293.

\_\_\_\_\_. (1985b). *The Musical Mind: The cognitive psychology of music*. New York: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the "talent" account of individual differences in musical performance expressivity. In A. K. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*, p. 107-126. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

\_\_\_\_\_. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford University Press, p. 437.

Sloboda, J., & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*, p. 171-190. New York: Oxford University Press

Sloboda, J., & Lehmann, A. C. (2001). Tracking performance correlates of changes in perceived intensity of emotion during different interpretations of a Chopin piano prelude. *Music Perception*, 19(1), p. 87-120.

Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, p. 149-164. Leicester: British Psychological Society.

Spitzer, M. (2020). *A history of emotion in western music: A thousand years from chant to pop*. Oxford University Press.

Springer, D. G., & Silvey, B. A. (2018). *The Role of Accompaniment Quality in the Evaluation of Solo Instrumental Performance*. *Journal of Research in Music Education*, 66(1), p. 92-110.

Stachó, L., Saarikallio, S., Van Zijl, A., Huotilainen, M., & Toiviainen, P. (2013). Perception of emotional content in musical performances by 3-7-year-old children. *Musicae Scientiae*, 17(4), p. 495-512.

Sulem, A., Bodner, E., & Amir, N. (2022). Perception of violin performance expression through expressive musical terms. *Musicae Scientiae*, first published online March 10, 2022.

Sundberg, J. (1988). Computer synthesis of music performance. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music*, p. 52-69. Oxford: Clarendon.

Sundberg, J., Anders, A., & Frydén, L. (1983). Musical performance: A synthesis-by-rule approach. *Computer Music Journal*, 7(1), p. 37-43.

Sundberg, J., Friberg, A., & Frydén, L. (1991). Common secrets of musicians and listeners: An analysis-by-synthesis study of musical performance. In P. Howel, & R. West (Eds.), *Representing Musical Structure*, p. 161-197. London: Academic Press.

Sundberg, J., & Verrillo, V. (1980). On the anatomy of the ritard: A study of timing in music. *Journal of the Acoustical Society of America*, 68(3), p. 772-779.

Swaminathan, S., & Schellenberg, E. G. (2015). Current emotion research in music psychology. *Emotion Review*, 7(2), p. 189-197.

Swoboda, M. (2013). *Encoding Emotion: How Performers Manipulate Microstructural Parameters to Convey Musical Meaning*. *Tese de doutorado: McGill University*.

Tagg, P. (2012). *Music's Meanings: A Modern Musicology for Non-Musos*. New York, NY: Mass Media Music Scholars' Press.

Tait, M. (1992). Teaching strategies and styles. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, p. 525-534. New York: SchirmerBooks.

Tan, Y. T., McPherson, G. E., Peretz, I., Berkovic, S. F., & Wilson, S. J. (2014). The genetic basis of music ability. *Front. Psychol.*, 5, n° 658. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00658

Tafari, J. (2008). *Infant Musicality: New Research for Educators and Parents*. G. Welch (Ed.), E. Hawkins (Trans). Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Taruffi, L., Allen, R., Downing, J., & Heaton, P. (2017). Individual differences in music-perceived emotions: The influence of externally oriented thinking. *Music Perception*, 34(3), p. 253-266.

Thayer, R. E., Newman, J. R., & McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 67, p. 910-925. doi: 10.1037/0022-3514.67.5.910.

Timmers, R., & Honing, H. (2002). On music performance, theories, measurement and diversity. In M. A. Belardinelli (Ed.), *Cognitive Processing*, 1(2), p. 1-19.

Tissieres, J. Y., Vaseileiou, A., Zabetian, S., Delgado, P., Dahl, S., & Serafin, S. (2018). An Expressive Multidimensional Physical Modelling Percussion Instrument. In A. Georgaki & A. Andreopoulou (Eds.), *15th Sound and Music Computing Conference (SMC2018)*, p. 339-346. Limassol, Cyprus.

Todd, N. (1985). *A model of expressive timing in tonal music*. *Music Perception*, 3(1), p. 33-58.

\_\_\_\_\_. (1992). The dynamics of dynamics: A model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91(6), p.3540-3550.

\_\_\_\_\_. (1995). The kinematics of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(3), p. 1940-1949.

Tomkins, S. (1984). Affect Theory. In K. R. Scherer, K. R.; Ekman, P. (Eds.), *Approaches to emotion*, p. 163-195. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Trapkus, P. (2020). Teaching musical interpretation: a student-centred model for addressing a fundamental concept. *Am. String Teach.* 70, 17-21.

Trehub S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature neuroscience*, 6(7), p. 669-673. <https://doi.org/10.1038/nn1084>

Trehub, S. E., & Nakata, T. (2001). Emotion and music in infancy. *Music. Sci.*, 5(Suppl. 1), p. 37-61. doi: 10.1177/10298649020050S103

Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness. In R. Macdonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical Identities*, p. 21-38. Oxford: Oxford University Press.

Türk, D. G. (1962). *Klavierschule*. Schwickert; Hemmerde und Schwetschke: Leipzig and Halle, 1789. Kassel, Bärenreiter: Erwin RJacobi.

Van Goethem, A., & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Music. Sci*, 15, p. 208-228. doi: 10.1177/102986491140 1174.

Van Zijl, A. G. W., & Sloboda, J. (2010). Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: An exploratory investigation. *Psychology of Music*, 39(2), p. 196-219.

Von Glasersfeld, E. (2012). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*, p. 3-15. Hillsdale, MI: Erlbaum doi: 10.4324/9780203052600-5

Vuust, P., & Witek, M. A. (2014). Rhythmic complexity and predictive coding: a novel approach to modeling rhythm and meter perception in music. *Frontiers in psychology*, 5, n° 1111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01111>

Yamada, M. (1998). *Temporal Fluctuations in Musical Performances: Fluctuations Caused by the Limitations of Performers. Controllability and by Artistic Expression*. In S. W. Yi (Ed.) *Proceedings of the Fifth International Conference on Music Perception and Cognition*, p. 353-363. Seoul: Seoul National University.

Yandell, N. (2018). *Performance Improves When Exposed to Audiences – Even Imaginary Ones | Debate | The Strad*. Disponível em: <https://www.thestrad.com/debate-old/performances-develop-and-improve-through-exposure-to-an-audience-even-an-imaginary-one-/7680.article>. Acesso em 01.12.2022

Wang, Y., & Payne, E. (2018). *Investigating prosody in music and speech*. In: Proceedings of the International Conference on Speech Prosody, vol. 2018, p. 547-55. 19th International Conference on Speech Prosody, 2018. Poznań, Poland: Adam Mickiewicz University.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

Weiner, B., & Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In: C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.) *Emotions, cognition, and behavior*, p. 167-191. New York: Cambridge University Press.

West, T., & Rostvall, A.-L. (2003). A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, 40(1), p. 16-27.

<https://doi.org/10.1177/025576140304000103>

Whiteford, K. L., Schloss, K. B., Helwig, N. E., & Palmer, S. E. (2018). Color, Music, and Emotion: Bach to the Blues. *i-Perception*, 9(61).

Widmer, G., & Goebel, W. (2004). Computational models of expressive music performance: The state of art. *Journal of New Music Research*, 33(3), p. 203-216.

Williamon, A. (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press.

Williamon, A., Ginsborg, J., Perkins, R. & Waddell, G. (2021). *Performing music research: methods in music education, psychology, and performance science*. Oxford University Press. [<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1979312>]

Witek, M. A., Clarke, E. F., Wallentin, M., Kringelbach, M. L., & Vuust, P. (2014). Syncopation, body-movement and pleasure in groove music. *PLOS One*, 9(4), n° e94446.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094446>

Woody, R. H. (1999). The relationship between explicit planning and expressive performance of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, 47(4), p. 331-342.

\_\_\_\_\_. (2000). Learning expressivity in music: An exploratory study. *Research Studies in Music Education*, 14(1), p.14-23.

\_\_\_\_\_. (2002). Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, 4(2), p. 213-224.

Woody, R. H. (2006). Musicians' Cognitive Processing of Imagery-Based Instructions for Expressive Performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), p. 125-137. <https://doi.org/10.1177/002242940605400204>

Zanon, P. & De Poli, G. (2003a). Estimation of parameters in rule system for expressive rendering of musical performance. *Computer Music Journal*, 27(1), p. 29-46.

\_\_\_\_\_. (2003b). Time-varying estimation of parameters in rule systems for music performance. *Journal of New Music Research*, 32(3), p.295-315.

\_\_\_\_\_. (2006). The effect of various instructional conditions on expressive music performance. *Journal of Research and Music Education*, 54, p. 21-36.

Zorzal, R. C. (2021). Emotion-related words and emotional analogies as teaching strategies for expressivity. *Research Studies in Music Education*, 43(3), p. 498-512.

<https://doi.org/10.1177/1321103X19899169>

## **APÊNDICES**

Porto Alegre, 07 de outubro de 2019

Prezado estudante de música e/ou pais ou responsável,

Eu me chamo Andrei Liquer Soares de Abreu, sou doutorando no programa de pós-graduação em música da UFRGS, e gostaria de convidar-lhe para participar como voluntário/a de minha tese de doutorado. Meu objetivo é investigar a busca pela expressividade ao piano por meio da criatividade, imaginação e sensação/percepção de emoções.

A coleta será realizada em dois encontros baseando-se em um modelo de laboratório musical, no qual duas peças do seu repertório serão escolhidas para discussão/reflexão de suas concepções expressivas, bem como para experimentações de diferentes possibilidades de se tocar tal peça.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados coletados serão de uso exclusivo para fins didáticos e de divulgação acadêmico-científica, e a todos os participantes, bem como a instituição acolhedora, serão garantidos o anonimato das informações. Além disso, cabe ressaltar, que durante toda a etapa de coleta de dados, cada participante terá acesso a todas as suas respectivas entrevistas transcritas para poder tanto revisar seu conteúdo, como também excluir partes indesejadas (que serão guardadas em sigilo).

Caso você aceite em participar dessa pesquisa, por favor, preencha o questionário anexo e retorne-me por e-mail. Sua colaboração é muito importante e fundamental para essa pesquisa. Desde já, agradeço-lhe a atenção dispensada.

Cordialmente,

Andrei Liquer Soares de Abreu

## INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instituição de ensino de música e/ou nome do professor de piano: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Há quantos meses ou anos estuda piano/música? \_\_\_\_\_

Instrumento utilizado em aula: ( ) piano acústico ( ) piano digital ( ) teclado

Instrumento de estudo em casa: ( ) piano acústico ( ) piano digital ( ) teclado

Toca algum outro instrumento? \_\_\_\_\_ Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Nome das duas peças a serem usadas na pesquisa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já se apresentou em recitais ou eventos musicais (festa, igreja, etc.)? Se sim, cite algumas dessas situações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante, pais ou responsável, como aceite para a participação do estudo:

\_\_\_\_\_

Porto Alegre, 26 de agosto de 2021

Prezada ou prezado,

Eu me chamo Andrei Liquer Soares de Abreu, sou doutorando no programa de pós-graduação em música da UFRGS, e gostaria de convidar-lhe para participar como árbitro externo na avaliação de produtos de performance coletados de minha pesquisa cujo objetivo é investigar a busca pela expressividade ao piano por meio da criatividade, imaginação e sensação/percepção de emoções por jovens instrumentistas em situação de estimulação.

A coleta foi realizada por crianças e jovens instrumentistas (7-16 anos) em dois encontros baseando-se em um modelo de laboratório musical no qual duas peças do seu repertório eram escolhidas para discussão/reflexão de suas concepções expressivas, bem como para experimentações de diferentes possibilidades de se tocar tal peça. A avaliação por parte dos árbitros convidados será importante para garantir confiabilidade à avaliação já operada pelo pesquisador, cuja proposta é ponderar e aferir sobre potencialidade e limitações de critérios de avaliação predefinidos para as performances gravadas dos participantes, em termos de acurácia de notas e acurácia rítmica, equilíbrio de timing e equilíbrio sonoro, timbre, ressonância e fraseamento.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados da avaliação coletados serão de exclusivo para fins didáticos e de divulgação acadêmico-científica, assim como serão garantidos o anonimato sobre a identidade dos árbitros que aceitarem participar da pesquisa.

Sua colaboração é muito importante e fundamental para essa pesquisa. Desde já agradeço-lhe a atenção dispensada e aguardo por sua resposta. Caso aceite, passarei as devidas instruções sobre os procedimentos de análise, bem como o encaminhamento do material de mídia e partitura.

Cordialmente,

Andrei Liquer Soares de Abreu.

Eu, o doutorando Andrei Liquer Soares de Abreu, gostaria primeiramente de agradecer imensamente à aceitação do convite em participar desta pesquisa, em sua fase de análise e avaliação dos produtos coletados em sua primeira fase. Seguem neste documento as orientações para o procedimento de avaliação a ser feito por sua pessoa.

### O QUE SERÁ AVALIADO?

As coletas feitas com os participantes do grupo de executantes resultou em dados de **produtos de performance**, isto é, **gravações de uma peça** escolhida pelos executantes, em suas formas genuína e algumas variações expressivas da mesma peça. O papel do avaliador aqui será de conferir qualidades a estas performances, conforme as orientações ainda a se seguir.

### O QUE É A AVALIAÇÃO?

A análise dos produtos de performance, que terá por base a qualidade das performances, deverá ser compreendida em três dimensões, conforme mostra a Tabela 1:

**Tabela 1.** Parâmetros a serem manipulados pelos participantes durante as coletas

Dimensão	Critério (elemento musical)	Critério (elemento musical)
Capacidade de realização estrutural elementar	Acurácia de notas	Acurácia rítmica
Capacidade de equilíbrio	Equilíbrio de pulsação, fluxo e <i>timing</i>	Equilíbrio sonoro
Capacidade de elocução	Timbre/ressonância	Fraseado

Assim, (i) A **capacidade estrutural elementar** deve ser avaliada por meio da acuidade de notas (ou seja, notas corretas) e precisão rítmica, considerando o valor exato ou balanceado das notas e pausas; (ii) A **capacidade de equilíbrio** deve considerar o tempo e o volume do som, dividindo-se portanto em equilíbrio da pulsação, equilíbrio do pulso e/ou equilíbrio do

*timing*, e equilíbrio do volume do som; (iii) A **capacidade de elocução** deve ser considerada a partir da narrativa da peça e da qualidade sonora, isto é, o fraseado como narrativa e elementos como timbre e ressonância como aspectos relativos à qualidade sonora.

Na primeira sessão de coleta (Sessão A), foi pedido aos participantes que desempenhassem uma primeira performance da peça escolhida de seu repertório (**genuína**), e em seguida orientados a realizarem 6 manipulações nos parâmetros de expressão e conseqüentemente nas performances, a saber: **andamento rápido, andamento lento, dinâmica suave, dinâmica forte, articulação legato e articulação staccato**. Os produtos a serem analisados são respectivamente a performance inicial (**genuíno**) e as 6 manipulações sobre andamento, dinâmica e articulação requeridas; um total de 7 performances.

Na segunda sessão de coleta (Sessão B), foi pedido aos participantes que desempenhassem uma primeira performance da peça escolhida de seu repertório (**genuína**), e em seguida orientados a realizarem 5 manipulações nas performances baseadas na indução de emoções básicas, a saber: **alegria, tristeza, medo, raiva e ternura**. Os produtos a serem analisados são respectivamente a performance inicial (**genuíno**) e as 5 manipulações sobre as emoções sugeridas; um total de 6 performances.

## COMO OCORRE A AVALIAÇÃO

A avaliação será feita mediante audição dos produtos de performance e julgamento do avaliador segundo critérios artístico-musicais próprios e objetivos, segundo a tradição da música de concerto ocidental. Cada performance será escutada por quantas vezes forem necessárias, e **cada um de seus seis critérios** ou elementos musicais **deverá ser definido pelo avaliador em uma escala de 1 a 5**, como aqui é apresentada:

1. *Ruim ou insatisfatório*
2. *Pouco satisfatório*
3. *Regular ou aceitável*
4. *Bom ou satisfatório*
5. *Muito bom ou plenamente satisfatório*

## FICHA DE AVALIAÇÃO

Participante: P\_\_\_\_\_

<b>Parâmetros</b>						
	Capacidade estrutural elementar		Capacidade de Equilíbrio		Capacidade da elocução	
	Acuidade de notas	Precisão rítmica (valor temporal das notas)	Equilíbrio de pulso/fluxo/ <i>timing</i>	Equilíbrio do volume de som	Timbre e/ou ressonância (qualidade sonora)	Fraseado
<b>Performance genuína</b>						
<b>Andamento rápido</b>						
<b>Andamento lento</b>						
<b>Dinâmica forte</b>						
<b>Dinâmica suave</b>						
<b>Articulação <i>staccato</i></b>						
<b>Articulação <i>legato</i></b>						

## FICHA DE AVALIAÇÃO

Participante: P\_\_\_\_\_

<b>Emoções</b>						
	Capacidade estrutural elementar		Capacidade de Equilíbrio		Capacidade da elocução	
	Acuidade de notas	Precisão rítmica (valor temporal das notas)	Equilíbrio de pulso/fluxo/ <i>timing</i>	Equilíbrio do volume de som	Timbre e/ou ressonância (qualidade sonora)	Fraseado
<b>Performance genuína</b>						
<b>Alegria</b>						
<b>Tristeza</b>						
<b>Medo</b>						
<b>Raiva</b>						
<b>Ternura</b>						