

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

MIRKA CAMPELLO DA PIEVA

**O ESTUDO *POUR LES OCTAVES* DE CLAUDE DEBUSSY: UM RELATO SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MOTORA**

Porto Alegre

2005

MIRKA CAMPELLO DA PIEVA

O ESTUDO *POUR LES OCTAVES* DE CLAUDE DEBUSSY: UM RELATO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MOTORA

Artigo submetido como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado em Práticas Interpretativas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Catarina Leite Domenici

Porto Alegre

2005

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha orientadora, Profª Drª Catarina Leite Domenici, por seu inestimável auxílio na realização deste trabalho.

Agradeço aos coordenadores do curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Prof. Dr. Ney Fialkow, Profª Drª Luciana Del Ben e ao corpo docente desta instituição.

Agradeço aos colegas e familiares que, direta ou indiretamente, ajudaram na confecção deste trabalho.

Agradeço ao meu marido pelo suporte emocional.

RESUMO

Este trabalho relata a organização do meu processo de aprendizagem motora do Estudo *Pour les Octaves* de Claude Debussy. Nele, são descritos o planejamento, a implementação e a avaliação da prática através do modelo tripartido de Fitts e Posner (1979). A prática foi organizada da seguinte forma: a peça foi segmentada e foram definidos os movimentos necessários à sua execução através dos ciclos de movimento (PÓVOAS, 1999). O estudo da peça iniciou-se pelos segmentos, os quais foram gradativamente integrados. As sessões de prática foram documentadas através de relatos escritos e gravações em vídeo e algumas foram supervisionadas pela orientadora. Os dados coletados foram avaliados tanto ao longo da implementação da prática, quanto *a posteriori*, através de uma reflexão retrospectiva do processo.

ABSTRACT

This essay describes the learning process of the motor skills needed to perform the etude *Pour les Octaves* by Claude Debussy. It reports practicing planning, implementation and evaluation based on Fitts & Posner (1979) tripartite model of motor learning. The practice was organized from the piece segmentation in working areas in which the movements were defined by Póvoas' (1999) movement cycles. Practicing sessions were documented through written reports; some of the sessions were video recorded and supervised by the teacher. The collected data were continually evaluated during the learning process, and subjected to a retrospective analysis after the completion of the process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
1.1 Estágio Cognitivo.....	11
1.2 Estágio Associativo.....	11
1.3 Estágio Autônomo.....	12
2 O ESTUDO <i>POUR LES OCTAVES</i>.....	16
3 METODOLOGIA.....	21
3.1 Planejamento da Prática.....	21
3.2 Implementação da Prática.....	24
3.3 Análise dos Dados.....	25
4 RELATO E ANÁLISE DOS DADOS.....	26
4.1 Estágio Cognitivo.....	26
4.1.1 Metas.....	27
4.1.2 Levantamento de Problemas.....	28
4.1.3 Estratégias Desenvolvidas.....	30
4.1.4 Foco de Atenção.....	31
4.1.5 Comportamento Observado.....	32
4.2 Estágio Associativo.....	33
4.2.1 Metas.....	33
4.2.2 Levantamento de Problemas.....	34
4.2.3 Estratégias Desenvolvidas	34
4.2.4 Foco de Atenção.....	35
4.2.5 Comportamento Observado.....	35
4.3 Estágio Autônomo.....	36
4.3.1 Metas.....	36
4.3.2 Levantamento de Problemas.....	37
4.3.3 Estratégias Desenvolvidas.....	37
4.3.4 Foco de Atenção.....	38

4.3.5 Comportamento Observado.....	38
4.4 A Progressividade da Aprendizagem Através dos Estágios.....	39
4.4.1 A Progressividade da Aprendizagem dos Segmentos.....	43
5 DISCUSSÃO.....	47
5.1 Prática Reflexiva.....	47
5.2 Estratégias de Aprendizagem.....	48
5.3 Comportamento Observado.....	49
5.3.1 Transferência de Aprendizagem.....	49
5.3.2 Ansiedade e Interferência de Velhos Hábitos.....	49
5.3.3 Platô de Desempenho.....	50
5.3.4 Motivação.....	51
5.3.5 Problemas Recorrentes.....	52
CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXO 1.....	57
ANEXO 2.....	65

LISTA DE FIGURAS

	Pg.
Figura 1: Coordenadas x, y e z	13
Figura 2: Linha de orientação da trajetória	15
Figura 3: Estudo op. 25 no. 10 de Chopin (compassos 11 - 15)	17
Figura 4: Estudo <i>Pou les Octaves</i> (V) de Debussy (compassos 68 - 74)	17
Figura 5: Irregularidade das frases no Estudo <i>Pour les Octaves</i>	18
Figura 6: Seção central - início (compassos 49 - 55)	19
Figura 7: Seção central - final (compassos 75 - 82)	19
Figura 8: Segmento 23	21
Figura 9: Segmentos 28, 29 e 30	22
Figura 10: Segmentos 5, 6, 7, 8 e 9	23
Figura 11: Os ciclos do primeiro segmento	24
Figura 12: Segmentos 8 e 9	28
Figura 13: Segmento 14	29
Figura 14: Segmento 26	29
Figura 15: Segmento 25	29
Figura 16: Segmento 2	31
Figura 17: Segmento 34	32
Figura 18: Segmentos 12 e 13 integrados	34
Figura 19: Transição da seção A para a seção B (compassos 45 - 48)	39
Figura 20: Quadro comparativo dos estágios	39
Figura 21: Quadro comparativo do comportamento observado I	42
Figura 22: Quadro comparativo do comportamento observado II	43
Figura 23: Aprendizagem da seção A	44
Figura 24: Aprendizagem da seção B	45
Figura 25: Aprendizagem da seção A'	45
Figura 26: Progressividade da aprendizagem do primeiro ao último dia de sessão de estudo documentada	46

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento musical, face às demandas técnicas e artísticas, requer a elaboração de novas estratégias de aprendizagem. A busca pelo aperfeiçoamento artístico levou-me a refletir se a maneira pela qual organizava o meu processo de aprendizagem, efetivamente conduzia ao aperfeiçoamento desejado. A minha aprendizagem organizava-se em quatro fases sucessivas: aprender as notas e o ritmo; aprender a dinâmica e o pedal; memorizar a peça; aperfeiçoar os aspectos relativos ao caráter e à expressão. Neste tipo de abordagem é necessário ‘reaprender’ a peça várias vezes, pois novos aspectos são adicionados gradativamente. A implementação dos aspectos relativos ao caráter e à expressão é especialmente dificultada, pois a peça já foi repetida muitas vezes sem a devida atenção à realização desses aspectos. Sloboda (2000, p.93), ao comentar sua experiência como professor, ressalta que uma das maiores dificuldades observada em seus alunos é a de “[...] coordenar às diversas dimensões da experiência musical simultaneamente”¹.

Os instrumentistas profissionais, ao contrário do que Sloboda (2000) observou em seus alunos, conseguem colocar sua atenção nas demandas do material musical simultaneamente, aprendendo a peça a partir de segmentos² (GRUSON, 1988; NIELSEN, 1999; SLOBODA, 2000; IMREH; CHAFFIN, 2001). Essa atitude parece lógica, pois a capacidade de armazenamento de informação do ser humano é limitada (REID, 2002) e a aprendizagem motora, por ser complexa³ e exigir muito da capacidade de atenção, precisa ser processada aos poucos. De acordo com Reid (2002),

¹ “[...] to attend to several dimensions of musical experience simultaneously.”

² Os segmentos correspondem às partes da divisão da peça.

³ Segundo Magill (1984, pp 86-88), uma habilidade motora complexa é aquela que, por conter uma grande quantidade de informação nova, ocupa mais espaço do canal de atenção do ser humano, deixando pouco ou nenhum espaço para que outra habilidade possa ser realizada concomitantemente.

se o estudo repetitivo é para ser efetivo, uma tarefa complexa deve ser quebrada em tarefas menores, mais simples, em processo referido por psicólogos como ‘*chunking*’. Em termos musicais consiste em praticar somente uma pequena sessão da peça, e então, quando esta for aperfeiçoada, incorpora-la em um trecho maior, e assim por diante. Desta forma a peça é separada antes de ser gradualmente reconstruída (REID, 2002, p. 105).

A pesquisa de Miklaszewski (1989, p. 106) mostra que a segmentação foi utilizada para organizar a aprendizagem motora de uma obra musical. Segundo esse autor, o sujeito dividiu a peça em padrões que “[...] concordavam com as unidades formais básicas da composição [...]”⁴. Para Sandor (1981), nas fases iniciais da aprendizagem de uma peça nova, há uma demanda maior para a execução dos movimentos do que em estágios mais avançados, nos quais a atenção focaliza os aspectos expressivos.

Prática é aquela fase do aprendizado na qual adquirimos hábitos de movimento através da repetição. Outros estágios do aprendizado incluem a leitura da peça, a busca por seu significado, e sua memorização. Praticamos quando sentamos em frente ao teclado e executamos movimentos de acordo com o texto. Repetimos esses movimentos até estarmos seguros do andamento desejado, das dinâmicas, da interpretação, e do caráter da música. Tentamos incorporar certos padrões de movimento, e então aplicá-los em suas respectivas passagens. Depois de havermos alcançado o ponto em que conseguimos executar esses movimentos automaticamente, nos concentramos exclusivamente na interpretação⁵ (SANDOR, 1981, p.183).

Essa demanda menor de atenção para a execução de movimentos ocorre pela mudança de comportamento durante a prática, definida por Magill (1984, p.12) como aprendizagem motora: “[...] uma mudança interna no indivíduo, deduzida de uma melhoria relativamente permanente em seu desempenho como resultado da prática”. Para os psicólogos Paul Fitts e

⁴ “[...] agree with the basic formal units of the composition [...]”

⁵ “Practice is that phase of learning in which we acquire motion habits through repetition. Other stages of learning include the readings of the piece, the search for its meaning, and its memorization. We practice when we sit at the keyboard and execute motions according to the text. We repeat motions until we secure the desired speed, dynamics, interpretation, and mood of the music. We try to ingrain certain motion patterns, and then we apply them in their respective passages. After we have reached the point where we can execute these motions automatically, we can concentrate exclusively on interpretation.”

Michael Posner (1979), esse processo pode ser dividido em três estágios, que constituem um modelo de aprendizagem motora. Cada um desses estágios (inicial, intermediário e final) caracteriza determinados comportamentos durante o processo, desde o desempenho rudimentar da habilidade até o momento de sua automatização. Com base nessa informação, foi possível encontrar parâmetros para organizar o processo de aprendizagem motora do Estudo *Pour les Octaves* de Claude Debussy (1862-1918) e observar as mudanças no meu comportamento motor.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Em cada um dos três estágios do modelo de Fitts e Posner (1979) chamados cognitivo, associativo, e autônomo, a atenção e o desempenho são os fatores principais que caracterizam as mudanças no comportamento. O indivíduo em situação de aprendizagem passa de um estado que demanda maior atenção consciente (início do desenvolvimento da habilidade) para um estado que demanda uma menor atenção consciente na execução dos movimentos (habilidade automatizada). Concomitante a essa mudança, percebe-se uma melhora gradativa no desempenho, à medida que a habilidade passa de um ponto a outro do processo.

Com base no modelo de Fitts e Posner (1979), exponho como as mudanças de atenção e desempenho ocorrem dentro de cada estágio no contexto da aprendizagem motora de uma obra musical.

1.1 Estágio Cognitivo

De acordo com Fitts e Posner (1979) e Magill (1984), a execução pianística é uma atividade complexa e requer muito espaço no canal de atenção. Por esta razão, atividades dessa natureza devem ser segmentadas, a fim de serem absorvidas, aos poucos, pelo sistema de processamento de informação do cérebro. No estágio cognitivo, a atenção deve centrar-se em pequenos segmentos da peça. Esse estágio caracteriza-se pela grande variabilidade de desempenho.

1.2 Estágio Associativo

O estágio associativo é o momento em que “[...] velhos hábitos, os quais foram aprendidos em unidades individuais na fase inicial são praticados, e novos padrões começam a

emergir [...]”⁶ (FITTS; POSNER, 1979, p.12). Quando os segmentos da peça já não são mais novidade para o sistema cerebral de processamento de informação, ocorre a liberação de espaço no canal de atenção. Esse fato propicia que os segmentos sejam integrados, em trechos progressivamente maiores.

Nesse estágio ocorre também o refinamento na execução: à medida que o foco de atenção é retirado da execução dos segmentos, há espaço no canal para direcionar a atenção à sua integração e ao aperfeiçoamento do desempenho.

1.3 Estágio Autônomo

No estágio autônomo, o desempenho apresenta uma melhora representativa, é possível executar a peça em sua totalidade e não mais em segmentos integrados. Tal fato ocorre neste estágio porque, nos anteriores houve o processamento de grande parte da informação. Esse estágio final da aprendizagem caracteriza-se pela diminuição da demanda de atenção consciente na realização dos movimentos, a qual pode ser dirigida às intenções expressivas.

Segundo Magill (1984), a execução pianística envolve movimentos discretos e movimentos seriados. Os primeiros apresentam pontos distintos de início e fim, o que pode ser exemplificado pela ação de acionar uma tecla do piano. Os segundos consistem de movimentos discretos combinados em série. Ao considerar a integração de movimentos discretos, Póvoas (1999) propõe o conceito de ciclo de movimento. Para a autora, de acordo com o *design*⁷ da obra, eventos musicais são integrados em grupos de movimentos de acordo com sua trajetória e

⁶ “[...] old habits which have been learned as individual units during the early phase of skill learning are tried out and new patterns begin to emerge.”

⁷ “[...] entende-se por *design* os delineamentos determinados pelas configurações musicais e as articulações correspondentes que, constituídas de símbolos, denotam as ações musicais a serem realizadas através da execução musical.” (PÓVOAS 1999, p. 1).

representados na partitura “por meio de setas ou linhas [uma ou mais] colocadas sobre os eventos que integram um ciclo” (PÓVOAS, 1999, p. 94). Segundo Póvoas (1999), tais setas são consideradas a partir de três coordenadas em relação ao teclado. A figura abaixo mostra as coordenadas x, y e z:

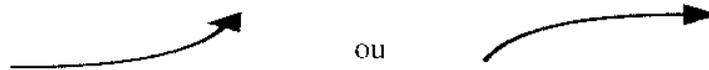


Figura 1: Coordenadas x, y e z.
Fonte: Póvoas (1999, p. 94)

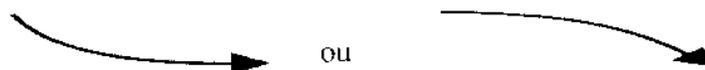
De acordo com a figura 1, a coordenada x representa o deslocamento lateral no teclado; a coordenada y o deslocamento ascendente ou descendente e a coordenada z indica a movimentação “na profundidade da tecla” (PÓVOAS, 1999, p. 95).

Póvoas (1999) adota como regra geral que a inflexão da mão e antebraço para baixo leva à uma sonoridade de maior intensidade, uma vez que há mais pressão desses membros sobre o teclado. Dessa forma, “se a realização do design requer acentuação inicial ou sonoridade em intensidade decrescente, a execução do ciclo parte de uma posição mais baixa do antebraço e da

mão apoiando-se contra o teclado para o impulso⁸ inicial” (PÓVOAS, 1999, p.95). A autora acrescenta que na seqüência do ciclo, a mão e o antebraço devem seguir o movimento em sentido ascendente, como mostram as setas:



Ao contrário, quando ocorre uma menor participação do peso da mão e antebraço a ser impresso no teclado e uma menor velocidade dos impulsos ou apoios, há uma menor intensidade de som, o que sugere as setas em sentido ascendente. Póvoas (1999, p. 96) explica que “a ação aconselhada seria iniciar a execução do trecho com a mão e antebraço mais altos para abaixá-los à medida em que a sonoridade vai de menos para mais forte”. As setas que representam esse percurso são as seguintes:



O exemplo a seguir, extraído dos cinco primeiros compassos do Estudo *Pour les Accords* de Debussy, é um modelo sugerido pela autora para a utilização dos ciclos, evidenciados aqui pelas setas côncavas e convexas ascendentes e descendentes. O início de cada ciclo é marcado pela letra *i* e as linhas tracejadas representam a conexão entre os ciclos.

⁸ O termo “impulso” utilizado por Póvoas (1999, p. 88) “é entendido tanto na sua conotação semântica (‘ato de impelir’) quanto como um fenômeno mecânico básico na determinação da força, trajetória e velocidade de movimentos físico-musculares relacionados à ação pianística.

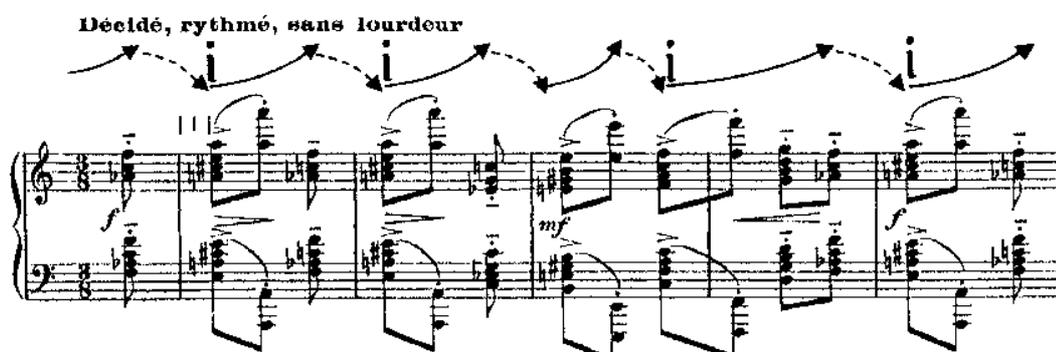


Figura 2: Linha de Orientação da Trajetória – Ciclos de Movimento
Étude XII, Pour Les Accords (compassos 1 - 5) de Debussy.
Fonte: Póvoas, (1999, p. 120)

Neste trabalho o procedimento de determinar os ciclos de movimento (PÓVOAS, 1999) é utilizado durante o estágio cognitivo (FITTS; POSNER, 1979) como estratégia para organizar os movimentos necessários à execução do Estudo *Pour les Octaves* de Claude Debussy. A partitura completa com os ciclos encontra-se no anexo deste trabalho (ver anexo 2, página 65).

2 O ESTUDO *POUR LES OCTAVES*

‘Estudo’, segundo o dicionário Grove de Música (2001), é uma peça que tem por objetivo o “[...] desenvolvimento ou a exploração de um aspecto particular da técnica de execução”⁹ (LESURE, 2001, p. 414). Ao conceber os *12 Etudes* como peças de concerto, Debussy, embora transcendendo o caráter puramente didático, elegeu uma demanda técnica para cada um. Os títulos de tais obras evidenciam isto: *Pour les Tierces* (II), *Pour les Octaves* (V), *Pour les Degrés Chromatiques* (VII), *Pour les Notes Répétées* (IX). A opção por essa abordagem pode ter sido influenciada por Frédéric Chopin (1810-1849), uma vez que Debussy havia revisado anteriormente a edição dos Estudos Op. 10 e 25, pela Durand (SADIE, 1980, p.306). Debussy dedicou seus *Études* a Chopin, assim expressou sua admiração pelo compositor polonês e registrou a influência dele recebida.

A comparação entre os estudos das oitavas de Debussy e Chopin revela que ambos utilizaram a forma ternária (A-B-A), no entanto, a abordagem das oitavas difere: em Chopin há predomínio de graus conjuntos, Debussy opta por realizá-las em saltos, como mostram os exemplos a seguir:

⁹ “[...] development or exploitation of a particular aspect of performing technique”.

Figura 3: Estudo Op. 25 no. 10 de Chopin
Compassos 11 - 15
Fonte: Chopin (1970, p.104)

Figura 4: Estudo *Pour Les Octaves* (V) de Debussy
Compassos 68 - 74
Fonte; Debussy (1999, p. 28)

No estudo *Pour les Octaves*, Debussy evoca a valsa e o gamelão javanês, ambos bastante em voga na Paris de sua época. A valsa, presente nas sessões A e A', representa o

antigo, o gênero oriundo da tradição europeia. Apesar de manter a organização dos compassos em pares, característica da valsa, Debussy foge da construção fraseológica em oito compassos, como mostra o exemplo a seguir (figura 5). Na figura abaixo os pontilhados em verde destacam os compassos em pares e, as barras em verde, o início e o final da frase.

25

Pour les octaves

Joyeux et emporté, librement rythmé

The musical score for 'Pour les octaves' is presented in four systems. The first system (measures 1-5) shows the V. (Violin) part and piano accompaniment. The V. part begins with a forte (f) dynamic and includes markings like 'cresc. molto' and 'ff'. The piano part includes dynamics like 'sf'. The second system (measures 6-10) shows the V. part and piano accompaniment. The V. part includes markings like 'rit. - Il mouvt' and 'p'. The piano part includes dynamics like 'f', 'p', and 'mf'. The third system (measures 11-15) shows the V. part and piano accompaniment. The V. part includes markings like 'ff' and 'p cresc. molto'. The piano part includes dynamics like 'p' and 'ff'. The fourth system (measures 16-20) shows the V. part and piano accompaniment. The V. part includes markings like 'rit. -' and 'f'. The piano part includes dynamics like 'p', 'mf', and 'f'. The score is annotated with green dashed vertical lines and solid green vertical bars to highlight phrase boundaries and measures in pairs.

Figura 5: Irregularidade das frases no Estudo *Pour les Octaves*
Compassos 1 - 20
Fonte: Debussy (1999, p. 25)

Na sessão central (ver figuras 6 e 7) Debussy evoca o gamelão, com o qual teve contato na Grande Exposição Universal de 1889.

49 *au mouvement très également rythmé, sans presser*
con sordino

52

Figura 6: Sessão Central – Início
 Compassos 49 - 55
 Fonte: Debussy (1999, p. 27)

75 *strepitoso*
ff

79 *ff*
les 2 3

Figura 7: Sessão Central – Final
 Compassos 75 - 82
 Fonte: Debussy (1979, p. 29)

Como mostra a figura 6, esse estilo evidencia-se, principalmente, pela figuração rítmica em tercinas contínuas executadas *très également* (muito igualmente) e pela melodia cíclica, na qual predominam intervalos de quartas e quintas. O uso da escala pentatônica, especialmente no final da sessão (figura 7), da mesma forma remete ao gamelão.

mãos alternadas e a mudança de armadura de clave (nos compassos 59 e 68), a qual coincide com os limites da frase.

Na figura abaixo (figura 9), a segmentação obedece as mudanças das configurações musicais, sendo que o segmento 28 corresponde ao gesto cadencial em Mi Maior, o segmento 29 agrupa o movimento ascendente em quintas oitavadas e o segmento 30 abrange os quatro compassos que apresentam a configuração da valsa.

Figura 9: Segmentos 28, 29 e 30 – Seção A'

Compassos 83 - 90

Fonte: Debussy (1999, p. 29)

A figura 10 mostra os segmentos de 5 à 9, assim estabelecidos de acordo com o agrupamento dos compassos pares.

Figura 10: Segmentos 05, 06, 07, 08 e 09 – Seção A
 Compassos 11 - 20
 Fonte: Debussy (1999, p. 25)

Após proceder à segmentação da peça, o passo seguinte foi organizar a aprendizagem motora através da determinação dos ciclos de movimento na partitura¹⁰. A figura a seguir mostra as linhas de trajetória (setas em vermelho) dos ciclos no primeiro segmento da peça:

¹⁰ Adotei para este trabalho a partitura da Edição Henle Verlag, 1999.



Figura 11: Os ciclos do primeiro segmento
Compassos 1 - 3
Fonte: Debussy (1999, p. 25)

O processo de aprendizagem motora foi organizado com base nas características dos estágios do modelo de Fitts e Posner (1979); sendo assim, a aprendizagem foi iniciada pela prática dos segmentos. A partir das alterações de comportamento previstas pelo modelo, os 40 segmentos contabilizados foram integrados gradativamente no estágio intermediário (associativo) até ser possível, na fase final da aprendizagem (estágio autônomo), executar todos em seqüência.

Nessa etapa de planejamento, foram previstas a documentação, a monitoração e a avaliação contínuas das sessões de estudo, de forma que as reflexões sobre o comportamento observado em uma sessão de estudo guiassem a estruturação da seguinte.

3.2 Implementação e Documentação das Sessões de Estudo

As sessões de estudo iniciaram-se em 20 de outubro de 2004 e foram concluídas em 03 de fevereiro de 2005, abrangendo desde a aprendizagem dos movimentos até sua automatização (ver FITTS; POSNER, 1979). Durante este tempo, houve momentos em que estive impossibilitada de estudar em virtude do segundo recital de mestrado e do recesso de final de ano (de 08 de dezembro a 04 de janeiro) e em outras ocasiões devido a problemas relacionados ao

espaço físico e à disponibilidade de instrumento. No total, contabilizaram-se 72 dias de prática (2,4 meses).

O tempo de estudo variou de 6 a 45 minutos por sessão. A média praticada, nos 72 dias, foi de 20 minutos, totalizando 15 horas. O número total de sessões foi de 74, pois nos dias 20 e 22 de outubro houve duas sessões. Dentre as 74 sessões, 10 foram gravadas em vídeo e 5 foram supervisionadas pela orientadora.

Durante a aprendizagem da peça, elaborei relatos escritos das sessões de estudo, logo após o término de cada sessão.

3.3 Análise dos Dados

A análise dos dados ocorreu em dois momentos. No primeiro, ela foi realizada de forma contínua durante a aprendizagem da peça. Nessa etapa, as sessões de estudo eram registradas diariamente por escrito, sendo selecionados para constarem nas anotações os fatos que julguei de maior relevância para o processo. A partir dessas informações, metas e estratégias foram geradas para estruturar as sessões de estudo subsequentes. Após a conclusão do processo de aprendizagem motora, realizei a leitura e a análise dos dados, os quais foram relacionados ao modelo de Fitts e Posner (1979).

4 RELATO E ANÁLISE DOS DADOS

Após concluído o processo de aprendizagem motora, organizei os dados coletados de acordo com os estágios do modelo de Fitts e Posner (1979). Com base nessa análise, discriminei as anotações nos seguintes tópicos: metas; levantamento de problemas; estratégias desenvolvidas; foco de atenção; comportamento observado. Cada um desses tópicos será discutido em cada um dos estágios, enfocando os pontos mais representativos para a aprendizagem. Com esse respeito, no tópico ‘estratégias desenvolvidas’, optei por abordar somente aquelas que julguei mais relevantes quando relacionadas às características do modelo de Fitts e Posner (1979). Para ilustrar o processo, alguns excertos das anotações realizadas durante a prática do Estudo foram anexados e encontram-se no final deste trabalho (ver Anexo 1, página 57).

Na parte final deste capítulo, encontra-se uma análise horizontal do processo de aprendizagem, com quadros comparativos entre os estágios.

4.1 Estágio Cognitivo

Durante o estágio inicial, a pessoa “se defronta com problemas muito específicos orientados para o campo cognitivo” (MAGILL, 1984, p.42). Para Fitts e Posner (1979, p.11), quer sozinho, quer acompanhado de um instrutor experiente, o indivíduo em situação de aprendizagem inicia o estágio cognitivo ao tentar “[...] entender a tarefa e o que ela demanda [...]”¹¹. Segundo esses autores “[...] durante a fase inicial da aprendizagem de uma habilidade, é geralmente necessário prestar atenção a pistas, eventos e respostas que mais tarde [nos estágios

¹¹ “[...] understand the task and what it demands[...] .”

seguintes] passam despercebidos”¹² (FITTS; POSNER, 1979, p. 12). Outras características do estágio cognitivo são a quantidade elevada de erros e o “[...] desempenho altamente inconsistente [...]” (MAGILL, 1984, p. 42).

A aprendizagem do Estudo *Pour les Octaves* iniciou-se pela leitura da partitura, estabelecimento dos ciclos, prática dos mesmos dentro de cada segmento e estudo dos segmentos isolados.

4.1.1 Metas

As metas do estágio cognitivo foram organizadas progressivamente:

1. Fazer a leitura do segmento e estabelecer o dedilhado.
2. A partir da observação do *design* dos segmentos e da experimentação ao piano, mapear os eventos a serem reunidos em ciclos de movimento, marcando-os na partitura com setas côncavas e convexas ascendentes e descendentes, indicativas do número de eventos agrupados e da trajetória do movimento. Ao mapear os ciclos, buscava-se promover uma execução fisicamente econômica e condizente com as configurações do *design*.
3. Memorizar os ciclos durante a prática. À medida que os ciclos eram aprendidos, procurava-se fazer com que a organização do movimento ocorresse simultaneamente com a realização dos aspectos expressivos e buscava-se reter na memória esses elementos de forma integrada.
4. Unir os ciclos de movimento, executando-os em seqüência dentro de um segmento.

¹² “[...] during the early phase of skill learning it is usually necessary to attend to cues, events, and responses that after go unnoticed”.

As metas acima descritas orientaram a fase inicial de aprendizagem, sendo que a progressão de uma para outra sempre ocorreu de forma ágil, em geral, durante a mesma sessão de estudo. A execução fluente dos segmentos foi a meta final do estágio cognitivo.

4.1.2 Levantamento de Problemas

Alguns segmentos apresentaram um *design* complexo, tais como os de número 8 e 9 (figura 12), 14 (figura 13), e 26 (figura 14). Em outros, (figura 15) devido à dificuldade de executar a polirritmia no estágio inicial de aprendizagem, observei a dificuldade de coordenar as mãos.

The image shows a musical score for two segments, labeled '08' and '09' in blue. The score is for piano and consists of two staves. Segment 08 is marked with a piano (*p*) dynamic and features a complex rhythmic pattern with many beamed notes. Segment 09 is marked with a fortissimo (*ff*) dynamic and includes a *rit.* (ritardando) marking. The score is in G major and 3/4 time.

Figura 12: Segmentos 8 e 9
Compassos 17 - 20
Fonte: Debussy (1999, p. 25)

The image shows a musical score for segment 14, labeled '14' in blue. The score is for piano and consists of two staves. It features a complex rhythmic pattern with many beamed notes and triplets. The score is in G major and 3/4 time. Dynamics include *staccato*, *ffsec*, *ff*, *p*, and *piu f*.

Figura 13: Segmento 14
Compassos 29 - 32
Fonte: Debussy (1999, p. 26)

26

Figura 14: Segmento 26
Compassos 76 - 79
Fonte: Debussy (1999, p. 29)

25

Figura 15: Segmento 25
Compassos 25 - 75
Fonte: Debussy (1999, p. 28 - 9)

Embora tenha me proposto a levar em consideração a realização dos aspectos expressivos desde o estágio inicial de aprendizagem, em alguns segmentos encontrei dificuldade em executar as dinâmicas expressas na partitura em conjunto com a realização do movimento.

4.1.3 Estratégias Desenvolvidas

A prática com mãos separadas foi amplamente utilizada durante o estágio cognitivo, especialmente nos segmentos que apresentaram um design mais complexo. O de número 25, por exemplo (ver página 29, figura 15), possui direção, trajetória e articulações distintas entre as mãos. O trecho apresenta polirritmia de três contra dois, fator que corroborou para que a prática fosse inicialmente realizada com mãos separadas.

O comando verbal foi utilizado durante o estágio cognitivo para promover a manutenção de um nível elevado de concentração e para evitar as repetições sem propósito. O procedimento consistia em declarar em voz alta no que exatamente deveria prestar atenção ao executar certa passagem ou o que não considerarei satisfatório na execução para, a partir da avaliação crítica do meu desempenho, propor estratégias de ajuste. Essa estratégia auxiliou-me a aumentar minha capacidade de resolução de problemas.

O estudo em andamento lento mostrou-se apropriado para o estágio cognitivo, dado o grande número de informações a serem processadas. Optei por essa estratégia nas primeiras vezes em que estudei cada segmento, mantendo-a por mais tempo naqueles que se apresentaram mais complexos, em geral, os mesmos que precisaram ser praticados com mãos separadas.

A utilização do *feedback* cinestésico possibilitou o ajuste dos movimentos durante a execução dos ciclos. Através do *feedback* auditivo procurei organizar o movimento de forma que correspondesse à interpretação da partitura. À medida que essa estratégia era colocada em prática, observei um aumento da capacidade de refletir sobre a execução e de detectar os pontos que necessitavam de ajuste.

4.1.4 Foco de Atenção

Durante esse estágio, houve muita necessidade de colocar atenção sobre a aprendizagem das notas, especialmente em função da memorização. Anotei nos relatos lembretes sobre os trechos onde havia certa demora no aprendizado das notas e procurei observar neles padrões que viessem a contribuir para a memorização. No segmento 2 por exemplo, as oitavas, em sentido ascendente, estão em intervalos de quinta (figura 16). Esse mesmo padrão se repete nos segmentos 11, 12, 13, 15, 16 e 29.

Figura 16: Segmento 2
Compassos 3 - 4
Fonte: Debussy (1999, p. 25)

Em determinados segmentos, havia uma demanda maior de atenção em pontos em que ocorre algum desvio no padrão melódico. No segmento 34, por exemplo (figura 17), o cromatismo descendente da mão esquerda é seguido por um salto de terça no final dos compassos 99 e 101.

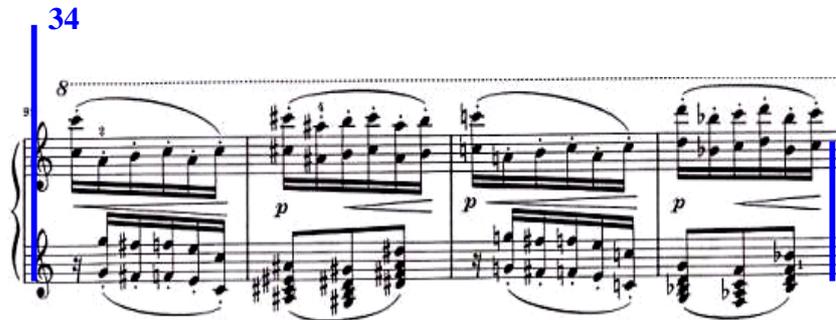


Figura 17: Segmento 34
Compassos 99 - 101
Fonte: Debussy (1999, p. 30)

A partir da constatação da dificuldade em concatenar dinâmicas e movimento nesse estágio, procurei atentar para o estudo dos ciclos e dos segmentos considerando a realização dos aspectos expressivos.

4.1.5 Comportamento Observado

Durante o estágio cognitivo foi necessário lidar com uma quantidade considerável de informação, havendo uma grande demanda de atenção consciente. As estratégias utilizadas nesse estágio foram o comando verbal, com a finalidade de manter o foco de atenção, e o estudo em andamento lento.

Observou-se uma grande variabilidade de desempenho de um dia para o outro e ocorreu, com frequência o fato de iniciar a sessão de estudo e encontrar a execução de um trecho abaixo do nível de desempenho alcançado no dia anterior.

Durante as sessões gravadas em vídeo, houve uma queda no desempenho gerada pela ansiedade em buscar registrar com a máxima fidelidade o estágio de aprendizagem em que me encontrava. Muitos erros ocorreram devido à pressão e ao stress gerados por minha expectativa quanto à execução. A motivação nesse estágio permaneceu alta durante todas as sessões de estudo.

4.2 Estágio Associativo

Segundo Fitts e Posner (1979), a passagem de um estágio para o outro é gradual e difícil de ser claramente identificada. Com base nas características desse estágio, considero que no presente trabalho, a passagem do estágio cognitivo para o associativo está marcada pela integração dos segmentos. Esse estágio caracteriza-se pela melhora significativa no desempenho motor, o que resulta em maior fluência na execução. De acordo com Magill (1984, p. 42) “[...] a natureza do estágio cognitivo, muda durante o estágio associativo. Muitos dos elementos ou mecanismos básicos da habilidade foram aprendidos até um certo ponto [...]”. Esse autor acrescenta que os erros são menos frequentes, o que por sua vez faz com que a variação de desempenho comece a decrescer. O indivíduo em situação de aprendizagem encontra-se agora “[...] concentrando ou refinando a habilidade [...]” (MAGILL, 1984, p. 42).

4.2.1 Metas

A meta mais característica do estágio associativo consiste em unir progressivamente os segmentos em trechos maiores como frases e seções da peça. Essa integração dos segmentos evidencia a capacidade de coordenar um número maior de eventos executados em seqüência. À medida que essa meta era alcançada, buscava fomentar uma execução mais fluente. O exemplo a seguir mostra a integração dos segmentos 12 e 13, que ocorreu logo na primeira sessão de estudo que esses segmentos foram aprendidos. A linha tracejada em azul na figura 18 representa a linha que dividia os dois segmentos.



Figura 18: Segmentos 12 e 13 integrados
Compassos 25 - 28
Fonte: Debussy (1999, p. 26)

Durante esse estágio, busquei dirigir a atenção à execução dos aspectos expressivos, antes realizados de forma local (segmentos isolados), em trechos maiores da peça.

4.2.2 Levantamento de Problemas

Houve dificuldade em integrar os segmentos que apresentaram dificuldade de aprendizagem durante o estágio cognitivo (ver páginas 28 e 29).

Nas sessões gravadas em vídeo foi possível observar a oscilação do andamento durante a execução de alguns trechos (queda do andamento nos segmentos 5 à 9 e aumento do andamento no segmento 14), bem como a dificuldade em realizar os aspectos expressivos (segmentos 8, 9, 14, 21 e 24)

4.2.3 Estratégias Desenvolvidas

Utilizei a alternância de andamentos como estratégia para levantar problemas e a prática em andamento lento para promover o ajuste dos trechos com problemas.

Outra estratégia utilizada no estágio associativo foi a execução de trechos maiores, a qual serviu a dois propósitos: o primeiro foi identificar quais segmentos precisariam de ajustes; o

segundo foi fortalecer a 'idéia do todo'¹³ nos trechos que se encontravam em um nível de desempenho mais alto.

4.2.4 Foco de Atenção

Durante esse estágio o foco de atenção foi direcionado ao refinamento da execução e à realização dos aspectos expressivos nos trechos maiores.

4.2.5 Comportamento Observado

Observei que a queda no desempenho de um dia para o outro diminuiu substancialmente nesse estágio. Como consequência do processamento dos elementos rudimentares para a execução da peça já ter sido realizado no estágio cognitivo, houve uma demanda menor de atenção consciente na realização dos ciclos de movimento, permitindo que o foco da atenção fosse dirigido ao aperfeiçoamento da execução. Com o aumento da fluência e da velocidade, houve uma menor necessidade da utilização do comando verbal como estratégia de aprendizagem. Durante algumas sessões de estudo notei o surgimento de tensão muscular no antebraço, o que dificultou a realização dos segmentos 14, 25 e 26 e retardou a integração desses segmentos.

Apesar de constatar a interferência da ansiedade no desempenho durante as sessões de estudo gravadas em vídeo, a motivação permaneceu em alta durante esse estágio.

¹³ Nas anotações utilizei a expressão "idéia do todo" significando a consciência do trecho maior a ser executado.

4.3 Estágio Autônomo

Para Fitts e Posner (1979, p.14), “[...] nessa fase, as habilidades requerem menos processamento”¹⁴, o que significa que elas podem ser executadas “[...] enquanto um novo aprendizado está em progresso, ou enquanto um indivíduo está engajado em outras atividades perceptuais e cognitivas”¹⁵. Magill (1984, p. 43) diz que “o estágio autônomo é o resultado de uma grande quantidade de treinamento e permite ao indivíduo produzir uma resposta sem ter que se concentrar no movimento inteiro. Portanto, ele estará livre para dar atenção a outros aspectos que lhe permitirão um desempenho ótimo”. Essa afirmação sustenta a idéia que, no estágio autônomo, a aprendizagem motora não cessa. Aspectos como a velocidade e a eficiência continuam a melhorar nesse estágio e “a variação do desempenho de dia para dia já se torna muito pequena” (MAGILL, 1984, p. 43)

Neste estudo, considero que a chegada no estágio autônomo coincide com a capacidade de executar a peça inteira e não mais em seções separadas.

4.3.1 Metas

A primeira meta no estágio autônomo visa à execução da peça inteira. Embora a habilidade motora já tivesse atingido uma considerável fluência, notei que em alguns trechos havia uma queda no desempenho. Sendo assim, estabeleci uma segunda meta que visava à resolução dos problemas técnicos que impediam uma execução uniformemente fluente.

¹⁴ “[...] in this phase, skills require less processing.”

¹⁵ “[...] while new learning is in progress or while an individual is engaged in other perceptual and cognitive activities.”

4.3.2 Levantamento de Problemas

Detectei dificuldade em executar as transições entre as seções da peça (A, B e A') de maneira satisfatória. No trecho que compreende a transição da seção A para a seção B (compassos 45 à 48), o problema consistiu na realização do *ritenuto* e do *diminuendo molto*, de modo que resultasse em uma execução que conduzisse elegantemente o final da primeira para o início da segunda seção (ver figura 19).

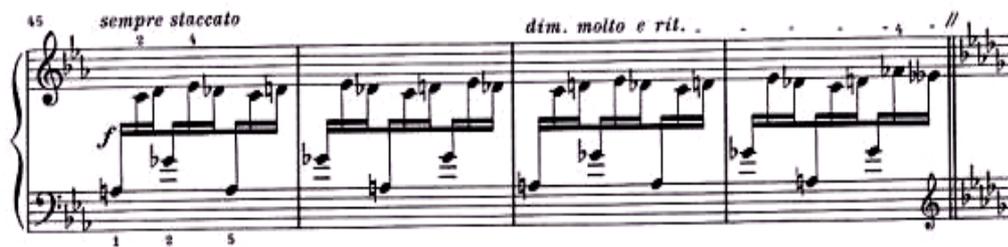


Figura 19: Transição da seção A para a seção B
Compassos 45 - 48
Fonte: Debussy (1999, p. 27)

Em algumas das sessões gravadas em vídeo, observei a tendência de estudar mecanicamente sem levar em consideração os aspectos expressivos. Outro problema detectado nesse estágio foi a dificuldade de encontrar soluções para problemas recorrentes, aos quais atribuí à falta de estudo.

4.3.3 Estratégias Desenvolvidas

Utilizei o *feedback* cinestésico como estratégia para auxiliar na execução de alguns trechos, como o compreendido entre os compassos 45 e 48 (ver figura 19). Nesse trecho, busquei realizar o movimento de maneira que o *ritenuto* e o *diminuendo molto* fossem gerados por uma

desaceleração gradual tanto na execução do movimento quanto da velocidade de ataque das notas.

Voltei a utilizar a prática em andamento lento e com mãos separadas para resolver alguns problemas recorrentes. A alternância do estudo de pequenos trechos da peça com a execução da peça inteira auxiliou na detecção de passagens que apresentavam problemas técnicos.

4.3.4 Foco de Atenção

Durante esse estágio o foco de atenção esteve sobre a resolução de problemas técnicos recorrentes.

4.3.5 Comportamento Observado

Apesar de observar um incremento na fluência e na velocidade de execução da peça, bem como uma menor variabilidade de desempenho, os segmentos 8, 9, 14, 25, 26 e 39 continuaram apresentando dificuldades técnicas. Nesses segmentos houve a necessidade de atentar à realização do movimento e de utilizar novamente a estratégia do comando verbal. De maneira geral, a atenção esteve na realização dos aspectos expressivos, salvo nos segmentos citados.

Aproximadamente dez dias após ter executado a peça inteira pela primeira vez até o término do registro das sessões de estudo, encontrei dificuldades em solucionar problemas recorrentes e em elevar o nível da execução. As tentativas frustradas para atingir esse objetivo fizeram com que minha motivação diminuísse drasticamente. A ansiedade durante as sessões gravadas em vídeo manteve-se também nesse estágio.

4.4 A Progressividade da Aprendizagem Através dos Estágios

Pela análise dos dados descritos anteriormente, observam-se algumas questões sobre a progressividade da aprendizagem. O quadro a seguir (figura 20) exhibe, de maneira comparativa, os cinco tópicos e seus pontos mais relevantes referentes a cada um dos estágios de forma resumida.

Figura 20: Quadro comparativo dos estágios

	Cognitivo	Associativo	Autônomo
1. Metas:	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a leitura do segmento e estabelecer o dedilhado; • Mapear os eventos a serem reunidos em ciclos de movimento; • Memorizar os ciclos de movimento; • Unir os ciclos de movimento executando-os em seqüência dentro de um segmento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unir progressivamente os segmentos em trechos maiores, como frases ou seções da peça; • Fomentar uma execução fluente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a peça inteira; • Resolver problemas técnicos em prol de uma execução fluente.
2. Levantamento de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em unir os ciclos de movimento executando-os 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em integrar os segmentos que apresentaram 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em executar as transições entre as seções da

	Cognitivo	Associativo	Autônomo
2. Levantamento de Problemas	<p>em seqüência dentro de alguns segmentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na execução alguns segmentos que apresentaram um <i>design</i> complexo; • Em alguns segmentos houve a dificuldade em executar as dinâmicas em conjunto com a realização do movimento. 	<p>demora na aprendizagem durante o estágio cognitivo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oscilação do andamento e dificuldade em realizar os aspectos expressivos em alguns trechos. 	<p>peça (A, B e A’);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendência de estudar mecanicamente, sem realizar os aspectos expressivos; • Dificuldade em encontrar soluções para problemas recorrentes.
3. Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> • Prática com mãos separadas; • Comando verbal; • Estudo em andamento lento; • Utilização do <i>feedback</i> cinestésico e do <i>feedback</i> auditivo integrados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternância de andamento; • Execução de trecho maiores para identificar segmentos a serem ajustados e fortalecer a ‘idéia do todo’. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>feedback</i> cinestésico; • Prática em andamento lento e com mãos separadas; • Alternância do estudo de pequenos trechos da peça com a execução da peça inteira.
4. Focos de atenção	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem das notas; • Em alguns segmentos houve maior demanda de atenção em pontos onde ocorrem desvios no padrão 	<ul style="list-style-type: none"> • Refinamento da execução e realização dos aspectos expressivos nos trechos maiores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas técnicos recorrentes.

	Cognitivo	Associativo	Autônomo
4. Focos de atenção	melódico; <ul style="list-style-type: none"> • Realização dos aspectos expressivos em conjunto com a realização do movimento. 		
5. Comportamento observado	<ul style="list-style-type: none"> • Grande demanda de atenção consciente; • Grande variabilidade de desempenho de um dia para o outro; • Queda no desempenho durante as sessões gravadas em vídeo; • A motivação permaneceu em alta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição na queda de desempenho de um dia para o outro; • Menor demanda de atenção consciente na realização dos ciclos; • Menor necessidade de uso do comando verbal; • Tensão muscular no antebraço; • Ansiedade nas sessões gravadas em vídeo; • Motivação em alta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento na fluência e velocidade de execução da peça; • Menor variabilidade de desempenho; • Necessidade de atentar para a execução do movimento e de utilizar o comando verbal para os trechos com problemas técnicos; • Ansiedade nas sessões gravações em vídeo; • Queda na motivação.

Pela leitura do quadro acima, em especial do quinto tópico (comportamento observado), percebem-se algumas modificações de comportamento durante o processo de aprendizagem da

peça. Os quadros seguintes (figura 21 e figura 22) apresentam a comparação de algumas observações extraídas do esquema anterior, selecionadas por sua relevância, particularidade ou recorrência durante o processo. O quadro 21 mostra a ocorrência de certos comportamentos nos três estágios.

Figura 21: Quadro comparativo do comportamento observado I

Comportamento	Ocorrência		
	Cognitivo	Associativo	Autônomo
Ansiedade na Gravação em Vídeo	X	X	X
Tensão Muscular		X	
Dificuldade em Solucionar Problemas Recorrentes			X
Dificuldade em Executar Aspectos Expressivos	X	X	X

Legenda da figura 21:

Ocorrência X

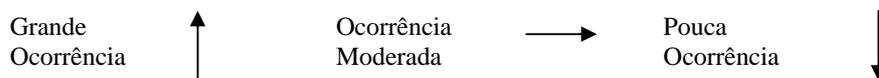
Pela leitura do quadro acima (figura 21) observa-se que alguns comportamentos ocorreram especificamente em um estágio, como a tensão muscular, no estágio associativo e a dificuldade em solucionar problemas recorrentes, no estágio autônomo. Outros comportamentos mostraram-se mais constantes, como a ansiedade nas gravações em vídeo e a dificuldade em executar os aspectos expressivos.

O quadro a seguir (figura 22) evidencia o aumento ou a queda de alguns comportamentos.

Figura 22: Quadro comparativo do comportamento observado II

Comportamento	Ocorrência		
	Cognitivo	Associativo	Autônomo
Variabilidade de Desempenho	↑	→	↓
Demanda de Atenção Consciente	↑	→	↓
Comando Verbal	↑	→	↓
Velocidade de Execução	↓	→	↑
Motivação	↑	↑	↓

Legenda da figura 22:



Pela análise das informações apresentadas no quadro acima, conclui-se que houve melhora no desempenho e na velocidade de execução, porém houve baixa na motivação. Simultaneamente, observa-se declínio na necessidade de atenção consciente na realização dos movimentos corporais e de utilização do comando verbal como estratégia de prática, apesar destes terem sido empregados pontualmente no estágio autônomo.

4.4.1 A Progressividade na Aprendizagem dos Segmentos

Outro fator relevante foi a progressividade na aprendizagem dos segmentos (aqui mostrados em cada uma das seções da peça) até o ponto da execução da peça inteira, conforme mostram os quadros seguintes (figura 23, figura 24 e figura 25). No esquema abaixo os

quadriculados em verde representam a execução dos segmentos isoladamente e por esta razão possuem divisórias. Os quadrados sem divisórias em vermelho representam os segmentos que estão em processo de integração, e os de cor azul mostram os que já foram integrados.

Figura 23: Aprendizagem da seção A

Dias	OUTUBRO /2004											NOVEMBRO/2004						
Segmentos	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	01	02	03	04	05	06
1	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Red	Green	Green	Blue	Blue			Blue	Blue		Blue
2	Green	Green	Green	Green							Blue	Blue			Blue	Blue		Blue
3	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red			Blue	Blue			Blue	Blue		Blue
4		Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red		Green	Blue	Blue			Blue	Blue		Blue
5		Green	Green	Green	Green	Blue	Red	Red		Green	Green	Blue			Blue	Blue		Blue
6		Green	Green	Green	Green						Red	Blue			Blue	Blue		Blue
7		Green	Green	Green	Green						Red	Blue			Blue	Blue		Blue
8			Green		Green	Blue	Green		Blue	Blue		Blue						
9			Green		Red	Blue	Green		Red	Blue		Blue						
10			Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Red	Blue			Red	Blue		Blue
11			Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue			Blue	Blue			Blue	Blue		Blue
12			Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue		Blue	Blue	Blue			Blue	Blue		Blue
13			Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue			Blue	Blue			Blue	Blue		Blue
14				Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Red	Blue	Green		Red	Blue		Blue
15			Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Red			Red	Blue			Blue	Blue		Blue
16			Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Red			Red	Blue			Blue	Blue		Blue
17			Green	Green	Green	Red	Red	Red	Green		Red	Blue			Blue	Blue		Blue
18			Green	Green	Green	Red	Red	Red	Green		Red	Blue			Blue	Blue		Blue
19					Green	Green	Green		Green		Green	Blue			Blue	Blue		Blue
20					Green	Green	Green		Green		Green	Blue			Blue	Blue		Blue

Legenda para as figuras 23, 24 e 25:

Segmentos isolados 
Segmentos em processo de integração 
Segmentos integrados 

Figura 24: Aprendizagem da seção B

Dias	OUTUBRO/2004				NOVEMBRO/2004								
Segmentos	28	29	30	31	01	02	03	04	05	06	07	08	09
21	Green		Green	Green	Green	Red	Blue	Blue	Blue		Blue	Red	Blue
22	Green			Green	Green	Red	Blue	Blue				Red	Blue
23	Green			Green	Green	Green	Green	Green	Red		Red	Red	Blue
24				Green	Green	Green	Green	Green	Red		Red	Red	Blue
25				Green	Green	Green	Green	Green	Green		Red	Red	Blue
26				Green	Green	Green	Green	Green	Green			Red	Blue
27							Green	Green				Red	Blue

Figura 25: Aprendizagem da seção A'

Dias	NOVEMBRO/2004										
Segmentos	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
28	Blue			Blue		Blue	Blue		Blue		Blue
29											
30											
31											
32	Green	Green	Green	Blue		Blue	Blue		Blue	Blue	Blue
33	Green	Green	Green								
34	Green	Green	Green	Green		Green	Blue				
35	Green	Green	Green	Green		Green	Green				
36	Green	Green	Green	Green		Green	Green				
37	Green	Green	Green	Green		Green	Green		Green		
38				Green		Green	Green		Green		
39				Green		Green	Green		Green	Green	
40				Green		Green			Green	Green	Blue

Os quadros acima (figura 23, figura 24 e figura 25) mostram que a aprendizagem da seção A ocorreu em 18 dias, e a das seções B e A', em 13 e 11 dias, respectivamente. Percebe-se a diminuição progressiva no tempo de aprendizagem da primeira para a terceira seção da peça. Por exemplo, a seção A' levou sete dias a menos do que a seção A para ser aprendida.

O quadro abaixo (figura 26) mostra a progressividade da aprendizagem desde o primeiro até o último dia das sessões de estudo. Observam-se nele a peça executada integralmente (estágio autônomo) e o período posterior, no qual ela mantém-se em um mesmo nível de desempenho até a última sessão de estudo documentada (dia 03/02/2005). Nesse período o desempenho não apresentou melhora considerável e a aprendizagem parecia não estar acontecendo. Esse fenômeno pode ser identificado como um platô de desempenho: em um dado momento do processo, o desempenho deixa de apresentar melhora e a aprendizagem parece estacionar, embora, de acordo com Magill (1984), ela não cesse nessa fase.

Figura 26: Progressividade da aprendizagem do primeiro ao último dia de sessão de estudo documentada.

Peça Inteira						
Seção A'						
Seção B						
Seção A						
	20/10/2004 à 06/11/2004	28/10/2004 à 09/11/2004	07/11/2004 à 17/11/2004	18/11/2004 à 07/12/2004	*	06/01/2005 à 03/02/2005

* Entre os dias 08/12/2004 e 05/01/2005 a peça não foi praticada.

A parte em amarelo no quadro mostra o período em que estive impossibilitada de estudar o Estudo *Pour les Octaves* em função do recital de mestrado e do recesso de final de ano, como descrito anteriormente na metodologia (ver páginas 24 e 25).

5 DISCUSSÃO

5.1 Prática Reflexiva

A prática reflexiva é a capacidade de ponderar sobre o próprio processo de aprendizagem (HALLAM, 2001). Em sua pesquisa, Hallam (2001, p. 37-38) constatou que músicos profissionais, apesar das diferenças individuais, apresentavam características em comum, tais como: “[...] acessar as exigências da tarefa, identificar dificuldades, reconhecer erros, monitorar o progresso, e realizar a ação apropriada para solucionar problemas”¹⁶. Minha experiência com o estudo de Debussy, levou-me a desenvolver e aprofundar algumas das habilidades descritas por Hallam (2001). Anteriormente, eu identificava as dificuldades, embora nem sempre tivesse habilidade de reconhecer meus erros ou de solucioná-los. O monitoramento do progresso da aprendizagem era falho e dependia, em grande parte, do auxílio da professora.

Pelo estudo do modelo de Fitts e Posner (1979), obtive parâmetros para prever certos comportamentos característicos do processo de aprendizagem motora. Isto possibilitou-me uma prática mais consciente e organizada. Durante este estudo, a atitude de ponderar constantemente o processo de aprendizagem auxiliou o desenvolvimento de minha capacidade de levantar problemas e propor soluções. Isto resultou na diminuição de minha dependência da orientação da professora para o monitoramento da prática e contribuiu para o fortalecimento de minha autonomia.

¹⁶ “[...] to assess the requirements of a task, identify difficulties, recognize errors, monitor progress, and take appropriate action to overcome problems.”

5.2 Estratégias de Aprendizagem

Os ciclos de movimento foram utilizados neste trabalho para organizar a aprendizagem motora. Dessa estratégia, advieram também outros benefícios que apresento a seguir. Anteriormente, eu dependia predominantemente do auxílio da professora para realizar a aprendizagem dos movimentos, em especial nas peças ou nos trechos particularmente complexos quanto ao *design*. O conhecimento sobre os ciclos instrumentalizou-me para a construção da aprendizagem motora e fomentou a busca por uma execução condizente com a interpretação e econômica fisicamente. Com isso, houve um aumento significativo de minha autonomia.

A divisão da peça em segmentos auxiliou na organização do processo de aprendizagem motora. O estudo de segmentos isolados permitiu a coordenação de vários aspectos da execução. A utilização consciente do *feedback* auditivo foi uma das estratégias que mais contribuíram para o aperfeiçoamento da peça. Integrado ao *feedback* cinestésico, o ato de avaliar os resultados sonoros em relação à produção do movimento promoveu o aperfeiçoamento da execução. A través da verbalização da avaliação dos dados obtidos pelo *feedback* auditivo, pude direcionar objetivamente o estudo repetitivo. Essa estratégia contribuiu enormemente para a manutenção do foco de atenção durante as sessões de estudo.

Durante a fase intermediária e final de aprendizagem, utilizei a execução em andamento rápido e lento como estratégia para identificar problemas geralmente ocultados pela execução em andamento moderado e para trabalhar trechos que ainda apresentassem dificuldade técnica. Usei o andamento mais rápido para identificar trechos que necessitassem de ajuste e diminuí o andamento como estratégia para sanar eventuais problemas. Parti do princípio que se a execução em andamento rápido é fluente e não apresenta erros, então houve um avanço no desempenho. Por outro lado, se um determinado trecho apresenta desempenho insatisfatório em andamento rápido, utilizei o estudo em andamento mais lento para realizar os ajustes necessários. Esse

comportamento foi também observado na pesquisa de Miklaszewski (1989), onde o sujeito utilizou a alternância de andamento com o propósito de averiguar e corrigir problemas que afetam o desempenho. Esse procedimento auxiliou na detecção de trechos que, por ainda apresentarem dificuldades técnicas, apresentavam um desempenho baixo em relação ao restante da peça e portanto necessitavam de atenção consciente durante a execução.

5.3 Comportamento Observado

5.3.1 Transferência de Aprendizagem

Segundo Magill (1984, p. 202), “a transferência de aprendizagem é um conceito que envolve a influência de experiências anteriores na aprendizagem de uma nova habilidade”. O trabalho na seção A contribuiu para que a aprendizagem da seção A’ ocorresse em um menor espaço de tempo, sugerindo a transferência de aprendizagem.

5.3.2 Ansiedade e Interferência de Velhos Hábitos

O comportamento ansioso, que ocorreu nas sessões gravadas em vídeo, está associado a “[...] sentimentos de apreensão, nervosismo, preocupação ou medo [...]” (MAGILL, 1984, p. 249). Para esse autor, dois tipos de ansiedade são característicos no desempenho de habilidades motoras. Um deles é a ansiedade de traço, “[...] uma predisposição do indivíduo para perceber uma situação como ameaçadora ou não” (MAGILL, 1984, p.249), e a outra é a ansiedade de estado, a qual “[...] reflete como um indivíduo responde a uma situação particular” (MAGILL, 1984, p. 249). Observei a ocorrência desses dois tipos de ansiedade durante as sessões gravadas em vídeo. O referido autor diz que ansiedade e desempenho costumam ser inversamente proporcionais, de maneira que níveis muito altos de ansiedade denotam baixo desempenho e

vice-versa. Esse fato pode ser observado na maioria das sessões gravadas, nas quais a ansiedade em registrar minha execução gerou erros que não costumava cometer em sessões de prática anteriores. Assistindo às gravações, constatei que alguns desses erros gerados pela ansiedade nada mais eram do que a interferência de hábitos que tinha antes de propor-me a reformular a prática para a aprendizagem do Estudo de Debussy. Para Fitts e Posner (1979, p. 33), “[...] os efeitos da interferência de hábitos antigos podem aparecer como erros reais quando alguém é confrontado com novas demandas. Mesmo que você tenha aprendido a ligar a torneira certa e não tenha cometido erros por um longo período, você pode, sob stress, reverter para o hábito antigo¹⁷”. Alguns dos velhos hábitos identificados nas sessões gravadas foram as repetições sem objetivo e a falta de preocupação com o fraseado e as indicações expressivas.

5.3.3 Platô de Desempenho

Houve um período, durante o estágio autônomo, no qual o desempenho não apresentava melhora e a aprendizagem parecia estar estacionada. Esse comportamento, chamado platô de desempenho, veio acompanhado por uma queda da motivação. Segundo Magill (1984), o platô representa uma fase ‘sem melhora’ no desempenho da habilidade. As causas para esse comportamento foram investigadas por Singer (SINGER apud MAGILL, 1984, p. 39), que apontou os seguintes fatores: dificuldade de aplicar a uma situação nova aquilo que o indivíduo já domina; baixa motivação; cansaço; falta de atenção dirigida à produção da habilidade. No caso da aprendizagem do Estudo *Pour les Octaves*, a dificuldade em colocar a atenção nos aspectos expressivos da peça e a falta de motivação podem ter ocasionado esse período de platô.

¹⁷ “[...] the effects of interference from previous habits may appear as actual errors when one is confronted with new demands. Even Though you have learned to turn on the correct faucet, and made no errors for a long time, you may, under stress, revert the older habit.”

5.3.4 Motivação

Segundo Magill, a definição de motivação é variada. Ela pode ser considerada sinônimo de impulso ou necessidade e, às vezes, semelhante a estímulo. Para esse autor, independente da concepção atribuída à motivação, ela está geralmente “ocupada com a determinação das causas de um comportamento” (MAGILL, 1984, p. 236). Ao refletir sobre a queda na motivação durante o estágio autônomo, surge o questionamento sobre que fatores causaram tal comportamento.

De acordo com Magill (1984), o estabelecimento de objetivos pode ser um agente motivador para a aprendizagem. Meu objetivo maior, no processo de aprendizagem do Estudo *Pour les Octaves*, era executar a peça inteira. No meu entendimento, quando esse objetivo fosse alcançado, eu estaria pronta para tocar a peça em público, pois acreditava que a execução artística se resumiria à habilidade de tocar uma peça de memória e com fluência. Percebi, durante o estudo, que os procedimentos adotados pareciam me conduziam a esse fim. Ao atingir a meta proposta inicialmente - executar a peça inteira - pensei que havia terminado o trabalho. Observei, no entanto, que, ao chegar a essa etapa, a execução não atingira um nível satisfatório. A peça estava sendo tocada inteira, porém deixava a desejar em inúmeros aspectos como fraseado, expressividade e caráter. Ao deparar-me com essa realidade, constatei que a maneira como havia conduzido o processo de aprendizagem, embora mais organizado do que anteriormente, não havia contemplado suficientemente o trabalho nesses aspectos, pois parti do pressuposto que eles eram subordinados aos aspectos técnicos. A abordagem na resolução de problemas musicais através da abordagem motora (e não vice-versa) pode ter contribuído para a queda da motivação no estágio autônomo.

5.3.5 Problemas Recorrentes

Alguns trechos da peça, como os segmentos 8, 9, 14, 25, 26 e 38, apresentaram dificuldades técnicas em todos os estágios. Durante o processo de aprendizagem, observou-se a dificuldade recorrente em realizar os aspectos expressivos. Apesar de presente em todos os estágios, essa questão tomou proporções maiores no estágio autônomo, quando constatei que a execução, embora fluente, deixava muito a desejar no tocante à expressão. Meu comportamento frente aos erros recorrentes, em especial aos citados no início desse tópico, foi trabalhá-los somente sob o viés mecânico. Ainda que tenha constatado a falta de expressividade na execução, sempre a atribuí a uma técnica deficiente, pois, segundo meu entendimento, esta era a chave para a execução artística. Para solucionar esse problema, não considerei, portanto, a utilização de recursos que fomentassem o desenvolvimento do pensamento musical.

CONCLUSÃO

Ao buscar alternativas para fomentar a minha prática, segui algumas direções apontadas pelas fontes bibliográficas consultadas para este trabalho. Para fundamentar a aprendizagem motora utilizei o referencial de Fitts e Posner (1979), que descreve esse processo em três estágios (cognitivo, associativo e autônomo). Através das características de cada um desses estágios foi possível organizar as sessões de estudo, prever comportamentos, refletir sobre a aprendizagem e avaliar o progresso. A divisão do material musical para a aprendizagem de uma peça, descrito nas pesquisas de Gruson (1988); Miklazewsky (1989); Nilsen (1999); Imreh e Chaffin (2001) e Reid (2002), foi aqui utilizada com o nome de segmentação. Esse procedimento de separar a peça para que esta seja gradualmente reconstituída (REID, 2002), além de concordar com o modelo de Fitts e Posner (1979), permitiu o processamento de notas, ritmo, dinâmica, agógica e pedal simultaneamente à produção do movimento. Os ciclos de movimentos (PÓVOAS, 1999) foram utilizados com o objetivo de organizar e otimizar a aprendizagem motora através da integração de eventos musicais em séries maiores de movimento.

A oportunidade de refletir sobre a condução do meu processo de aprendizagem trouxe muitos benefícios. Houve amadurecimento e ganho considerável de autonomia, evidenciados pela ampliação da habilidade de detectar deficiências na aprendizagem e de elaborar estratégias. Houve também a necessidade de rever valores e conceitos relacionados à execução musical, o que contribuiu para a mudança de paradigma sobre como conduzir o estudo do instrumento de forma que este resulte em uma aprendizagem eficiente e condizente com uma execução artística.

A execução musical transcende os aspectos motores, embora dependa destes para ser concretizada. Escolhi focalizar este trabalho na aprendizagem motora, porque considero a organização do movimento fundamental no processo de aprendizagem de uma peça. As reflexões

advindas desse processo permitiram-me vislumbrar caminhos e estratégias para situações futuras de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAFFIN, Roger; IMREH Gabriela. A comparison of practice and self report as source of Information about the goals of expert practice. **Psychology of music**, vol. 29, 36-69, 2001.

FITTS, Paul M.; POSNER, Michael J. **Human performance**. 3a. Edição. Westport: Greenwood Press, 1979.

GRUSON, Linda M. Rehearsal. skill and musical competence: does practice make perfect? In: SLOBODA, John A. **Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation and composition**: Oxford University Press, 1988.

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: Implications for education. In: **British Journal of Music Education**, Cambridge, no. 18, vol. 1, 2001.

LESURE, François. Debussy (Achile-) Claude. In: **The new grove dictionary of music and musicians**. London: SADIE, Stanley, 2001. vol. 7, 96-119.

MAGILL, Richard. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgar Blücher, 1984.

MIKLASZEWSKI, Kacper. A base study of a pianist preparing a musical performance. **Psychology of music**, no. 17, 95-109, 1989.

NICHOLS, Roger; ORLEDGE, Robert. Debussy, (Achile-) Claude. In: **The new grove dictionary of music and musicians**. London: SADIE, Stanley, 1980. vol. 5.

NILSEN, Siw. Regulation of learning strategies during practice: A case study of a singles church organ student preparing a particular work for a concert performance. **Psychology of music**, no.27, 218-229, 1999.

PÓVOAS, Maria Bernadete Castelán. Princípio de relação e regulação do impulso-movimento e ação pianística. In:_____. **Relação e regulação do impulso-movimento**: Possíveis reflexos na otimização da ação pianística. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Dotorado em práticas interpretativas), Programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

REID, Stefan. Preparing for performance. In: RINK, John. **Musical performance**: A guide to understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 102-111.

SANDOR, Gyorgy. Practicing. In:_____. **On piano playing**: Motion sound and expression. New York: Schirmer Books, 1981.

SLOBODA, John A. The performance of music. In:_____. **The musical mind**: The cognitive psychology of music. 12a. Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PARTITURAS

CHOPIN, Fryderyk. Study Op 25 no. 10. In: **Studies for piano**. Partitura para piano. Cracow: National Printing Works, 1970.

DEBUSSY, Claude. *Pour les Octaves*. In: **12 estudos**. Partitura para piano. München: G. Henle Verlag, 1999.

ANEXO 1 – Excertos das Anotações das Sessões de Estudo

Excertos das anotações das sessões de estudo

(4.1) Estágio Cognitivo

(4.1.1) Metas

À medida que os ciclos eram aprendidos, procurava-se fazer com que a organização do movimento ocorresse simultaneamente com a realização dos aspectos expressivos.

Ex.: “[...] realizar o primeiro ciclo na mão esquerda em direção ao acorde em *sff*. Na mão direita, realizar os três eventos que compreendem o ciclo com suas devidas articulações, em ordem: *staccato* com acento, *legato* e *staccato* [...]” (relato sobre o segmento 1, dia 21/10/2004). “Aprender as notas e os ciclos observando a dinâmica e a agógica [...]” (relato sobre o segmento 9, dia 22/10/2004).

Unir os ciclos, executando-os em seqüência dentro de um segmento.

Ex.: “Realizar o contorno dos ciclos (direção e trajetória) de forma bem definida [...]” (relato sobre o segmento 21, 30/10/2004). “Fortalecer a realização dos ciclos dentro desse segmento [...]” (relato sobre o segmento 3, 24/10/2004). “[...] aprender o maior número possível de ciclos com o intuito de praticar o segmento inteiro.” (relato sobre o segmento 23, 28/10/2004)

(4.1.2) Levantamento de problemas

Dificuldade em executar trechos com *design* complexo.

Ex.: “Encontrei dificuldade em executar o segmento 38 com as duas mãos, especialmente quando ocorre uma mudança de padrão entre os compassos 102 e 104” (relato sobre o segmento 38, 13/11/2004).

Dificuldade em executar a polirritmia no estágio inicial de aprendizagem.

Ex.: “O segmento 25 tem ciclos que diferem muito em trajetória e direção entre as mãos, o que tem dificultado a coordenação entre elas” (relato sobre o segmento 25, 31/10/2004).

Em alguns segmentos encontrei dificuldade em executar as dinâmicas expressas na partitura em conjunto com a realização do movimento.

Ex.: “O compassos 9 está sendo executado em *forte*, sendo que a dinâmica expressa na partitura é *piano*. (relato do segmento 4, 23/10/2004). “Não começar esse segmento muito *forte*. Os sinais de dinâmica marcados no compasso 5 são *mf* e *crescendo*” (relato sobre o segmento 3, 23/10/2004). “A margem de variação de dinâmica nesse segmento está muito pequena” (relato sobre o segmento 3, 04/11/2004).

(4.1.3) Estratégias Desenvolvidas

Prática com mãos separadas.

Os excertos a seguir exemplificam o uso dessa estratégia no segmento 25: “[...] pratiquei o segmento 25 com mãos separadas [...]” (relato sobre o segmento 25, 31/10/2004). “Optei mais uma vez pelo estudo com mãos separadas nesse segmento, pois ainda encontro dificuldade em executá-lo com as duas mãos” (relato sobre o segmento 25, 02/11/2004).

Estudo em andamento lento.

Ex.: “[...] estudei um tempo com mãos separadas para mapear e aprender bem o caminho dos ciclos e depois juntei as duas mãos em andamento lento” (relato sobre o segmento 38, 13/11/2004).

Utilização do *feedback* auditivo e do *feedback* cinestésico integrados.

Ex.: “Nesses arpejos da mão esquerda, levar a mão, punho e braço em direção à última nota, tocada com o polegar, que deve ser executada em *ff* e com *tenuto*”(relato sobre o segmento 5 e 7, 22/10/2004).

(4.1.4) Foco de Atenção

Anotei nos relatos lembretes sobre os trechos e procurei observar neles padrões que viessem a contribuir para a memorização.

Ex.: “Lembrar que as oitavas desse segmento estão em intervalos de quinta” (relato sobre o segmento 2, 20/10/2004). “No compasso 6 (mão esquerda) fazer a seguinte associação: oitava de ré, acorde de ré 7 e oitava de ré# ” (relato sobre o segmento 3, 20/10/2004). “Não esquecer que esse segmento termina no sol# grave” (relato sobre o segmento 2, 23/10/2004).

Em determinados segmentos havia uma demanda maior de atenção em pontos em que ocorre um desvio do padrão melódico.

Ex.: “[...] quando o padrão intervalar muda de graus conjuntos para terças nas duas últimas notas da seqüência na mão esquerda, eu imediatamente tenho que colocar minha atenção sobre este ponto de forma a não tocar mi-ré, mas mi-dó” (relato sobre o segmento 34, 10/11/2004).

Atenção para o estudo dos ciclos e dos segmentos considerando a realização dos aspectos expressivos.

Ex.: “Atenção para o *crescendo* em direção ao acorde em *staccato*” (relato sobre o segmento 1, 20/10/2004). “Não esquecer que no início do compasso 37 não está marcado

‘cedez’, nem acento com *tenuto*, mas duas colcheias em *ff* e *decrecendo*” (relato sobre o segmento 17, 20/10/2004).

(4.2) Estágio Associativo

(4.2.1) Metas

Unir progressivamente os segmentos em trechos maiores.

Ex.: “Estou tentando, na medida do possível, unir o segmento 14 aos dois seguintes” (relato sobre a integração do segmento 14-15-16, 27/10/2004). “Houve a tentativa de unir os segmentos 9 e 10” (relato sobre a integração dos segmentos 9 e 10, 30/10/2004). “Unir o maior número de segmentos possível” (relato sobre a seção A’, 10/11/2004). “Tocar toda a sessão A” (relato sobre a integração dos segmento 1 à 20, 6/11/2004).

Fomentar uma execução mais fluente.

Ex.: “Nesses segmentos busco um maior grau de independência entre as mãos, bem como fluência na execução” (relato sobre os segmentos 8 e 9 integrados, 07/11/2004).

(4.2.2) Levantamento de Problemas

Nas sessões gravadas em vídeo foi possível observar a oscilação do andamento durante a execução de alguns trechos, bem como a dificuldade em realizar os aspectos expressivos.

Ex.: “A partir do segmento 5 observei uma queda no andamento” (relato sobre a seção A, 04/11/2004). “No segmento 14, acelerei o andamento” (relato sobre as seções A-B integradas, 11/11/2004). “Os segmentos 3 e 4 deixam a desejar na realização das dinâmicas” (relato sobre os segmentos 3-4 integrados, 27/10/2004). “De um modo geral usar menos pedal” (relato sobre os segmento integrados da seção A, 20/10/2004). “Os segmentos 8 e 9 podem ser executados mais

piano” (relato sobre os segmentos 8 e 9 dentro das seções A-B integradas, 11/11/2004). “Os segmentos 21 e 24 estão soando muito *forte*” (relato sobre os segmentos 21 e 24 dentro das seções A-B integradas, 11/11/2004).

(4.2.3) Estratégias Desenvolvidas

Utilização da alternância de andamento para promover o ajuste dos trechos com problemas.

Ex.: “Amanhã tentarei aumentar o andamento para observar em que ponto a tensão [muscular] começa a aparecer” (relato sobre os segmentos 25-26 integrados, 08/11/2004). “Executei as seções A-B integradas e continuei o trabalho de refinamento dos segmentos com problemas técnicos, os quais pratiquei em andamento mais lento” (relato sobre os pontos a serem ajustados nas seções A-B integradas, 15/11/2004).

Execução de trechos maiores para identificar trechos a serem ajustados ou fortalecer a ‘idéia do todo’ na peça.

Ex.: “Depois de executar as duas seções do início ao fim, isolei as passagens mais problemáticas” (relato sobre as seções A-B integradas, 11/11/2004). : “[...] toquei toda a seção A mais algumas vezes de forma a fortalecer a ‘idéia do todo’ na referida seção” (relato sobre a seção A, 06/11/2004).

(4.2.4) Foco de Atenção

Realizar os aspectos expressivos nos trechos maiores.

Ex.: “Trocar o pedal ao começar a subida das quintas em *piano* ”(relato sobre os segmentos 12-13 integrados, 23/10/2004). “Planejar melhor o *rubato* nos compasso 35 à 37”

(segmentos 15-16-17 integrados, 23/10/2004). “Tenho me concentrado em cantar a melodia na mão esquerda” (relato sobre os segmentos 32-33 integrados, 12/11/2004). “Observar para que os segmentos 8 e 9 sejam realizados em *piano*” (relato sobre os segmentos 8-9 integrados, 11/11/2004).

(4.3) Estágio autônomo

(4.3.1) Metas

Executar a peça inteira.

Ex.: “Experimentei executar o estudo por inteiro pela primeira vez” (relato sobre a execução completa da peça, 18/11/2004). “Praticar a peça inteira enfatizando o trabalho de conexão dos trechos que soavam em blocos na gravação do dia 23/11” (relato sobre a peça inteira, 10/01/2005).

Abordar os problemas técnicos que impediam uma execução uniformemente fluente.

Ex.: “Hoje toquei a peça inteira duas vezes e mapeei os trechos que ainda não estão sendo realizados como deveriam. Pretendo, nas próximas sessões de prática, promover sua melhora” (relato sobre os trechos com problemas técnicos: segmentos 8, 9, 14, 25, 26 e 39, 26/11/2004).

(4.3.2) Levantamento de Problemas

Em algumas das sessões gravadas em vídeo, observei a tendência do estudo mecânico sem a realização dos aspectos expressivos.

Ex.: “Nos segmentos 8 e 9 estou praticando os movimentos isolados dos aspectos expressivos” (relato sobre os segmentos 8 e 9, 14/01/2005).

Dificuldade em resolver problemas recorrentes aos quais atribuí à falta de estudo.

Ex.: “O segmento 14 está soando muito pesado e não sei o que mais posso fazer a respeito” (relato sobre o segmento 14, 14/01/2005). “Os segmentos 25, 26 e 38 precisam de mais prática” (relato sobre os segmentos 25, 26 e 38, 25/11/2005).

(4.3.3) Estratégias desenvolvidas

Estudo em andamento lento e com mãos separadas para resolver problemas recorrentes.

Ex.: “[..] busquei estudar somente com a mão esquerda em andamento lento isolando os trechos mais críticos” (relato sobre a peça inteira 14/01/2005).

Alternância de trechos da peça com a execução da peça inteira.

Ex.: “Pratiquei os trechos mais problemáticos (segmentos 8 e 25) e após, a peça inteira” (relato sobre os segmentos 8 e 24, 07/12/2004).

(4.3.4) Foco de Atenção

Durante o estágio autônomo o foco de atenção esteve sobre a resolução de problemas técnicos recorrentes.

Ex.: “Preciso me concentrar para não fechar a mão do primeiro para o segundo arpejos da mão esquerda” (relato sobre o segmento 8, 25/11/2004). “[...] coloquei o foco da atenção sobre o dedo e sua velocidade de ataque” (relato sobre o segmento 14, 26/11/2004). “Nesse trecho a minha atenção estava voltada para conduzir o braço de forma rápida e sem tensão para a oitava do baixo na mão esquerda” (relato sobre o segmento 24, 26/11/2004).

ANEXO 2 – Ciclos e Segmentos na Partitura do Estudo *Pour les Octaves*

Legenda da Partitura

Traço em azul – Início ou final dos segmentos.

Números em azul – numeração dos segmentos.

Setas em vermelho – ciclos de movimento.

Linhas pontilhadas em vermelho – conexão entre os ciclos.

Obs.:

1. As setas em vermelho indicam como ocorreu a organização dos movimentos no estágio inicial da aprendizagem;
2. Quando a direção e a trajetória do movimento coincidem entre as mãos foi colocada um só seta para ambas.

The image displays a page of a musical score for piano, featuring five systems of music. The score is written in a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and a common time signature. The systems are numbered 41, 20, 21, 52, and 56. The page number '27' is located in the top right corner. The score includes various performance instructions and annotations:

- System 41:** Starts with *rubato*. The right hand has a *più dim.* instruction. A blue vertical line marks measure 19, with *mouv't* written above it. The right hand has a *p staccato* instruction. Red arrows indicate a *rubato* section from measure 41 to 19, and a *mouv't* section from measure 19 to the end of the system.
- System 20:** Starts with *sempre staccato* and *f*. The right hand has a *dim. molto e rit.* instruction. Red arrows indicate a *dim. molto e rit.* section from measure 20 to the end of the system.
- System 21:** Starts with *au mouv't* and *très également rythmé, sans presser*. The right hand has a *con sordino* instruction. Red arrows indicate a *au mouv't* section from measure 21 to the end of the system.
- System 52:** Red arrows indicate a *au mouv't* section from measure 52 to the end of the system.
- System 56:** Starts with *rinf. poco*. The right hand has a *pp* instruction. Red arrows indicate a *rinf. poco* section from measure 56 to the end of the system.

Red arrows and dotted lines throughout the score indicate specific performance directions and phrasing. Blue vertical lines mark measures 19 and 21. The score concludes with a double bar line and repeat sign.

28
23
59
pp
garder la sourdine,
la pédale forte sur chaque temps
simile

62
pp

65
pp

24
58
p
sourdement tumultueux
staccato

25
72
mf
cresc. molto
accelerando poco a poco

Detailed description: This page of a musical score contains five systems of piano music. The first system (measures 23-59) features a treble and bass staff with a *pp* dynamic and includes the instruction 'garder la sourdine, la pédale forte sur chaque temps' and the word 'simile'. The second system (measures 60-61) continues the piece with a *pp* dynamic. The third system (measures 62-64) also features a *pp* dynamic. The fourth system (measures 24-58) is in bass clef with a *p* dynamic and includes the instruction 'sourdement tumultueux staccato'. The fifth system (measures 25-72) is in bass clef with a *mf* dynamic and includes the instructions 'cresc. molto' and 'accelerando poco a poco'. Red handwritten annotations, including arrows and brackets, are present throughout the score, highlighting specific musical phrases and dynamics.

This page of a musical score contains five systems of piano music, each with a treble and bass clef staff. The score is annotated with various performance instructions and markings:

- System 1 (Measures 75-82):** Features a *strepitoso* marking and a *ff* dynamic. Red arrows indicate phrasing and dynamics. A blue vertical line marks measure 26.
- System 2 (Measures 79-86):** Includes a *ff* dynamic and a *les 2 S* marking. Red arrows and a blue vertical line at measure 27 are present.
- System 3 (Measures 83-90):** Marked *1^{er} movt* and *8*. Dynamics range from *f* to *mf*. Red arrows and a blue vertical line at measure 29 are present.
- System 4 (Measures 88-95):** Includes *rit.* and *1^{er} movt* markings. Dynamics range from *f* to *mf*. Red arrows and a blue vertical line at measure 31 are present.
- System 5 (Measures 93-100):** Marked *poco meno mosso* and *8*. Dynamics range from *pp subito* to *mf*. Red arrows and a blue vertical line at measure 33 are present.

Throughout the score, red arrows indicate phrasing and dynamics, and blue vertical lines mark specific measures (26, 27, 29, 31, 33). Fingerings and articulation marks are also visible.

This image shows a page of a musical score for piano, consisting of five systems of music. The score is annotated with red ink, including arrows, brackets, and other markings. The systems are numbered as follows:

- System 1 (Measures 30-34):** Starts with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The music is marked *p* (piano). Red arrows indicate phrasing across measures 30, 31, 32, and 33. A bracket groups measures 31 and 32.
- System 2 (Measures 35-36):** Continues from the previous system. Measure 35 is marked *mf* (mezzo-forte). Measure 36 is marked *p*. Red arrows indicate phrasing across both measures.
- System 3 (Measures 37-38):** Measure 37 is marked *mf*. Measure 38 is marked *p* and includes the instruction *con fuoco* and *1er mouvt*. Red arrows indicate phrasing across both measures.
- System 4 (Measures 39-40):** Measure 39 is marked *f* and includes the instruction *accelerando*. Measure 40 is marked *p*. Red arrows indicate phrasing across both measures.
- System 5 (Measures 117-120):** Measure 117 is marked *mf*. Measure 118 is marked *f* and includes the instruction *resc. molto*. Measure 119 is marked *f*. Measure 120 is marked *ff* and includes the instruction *mouvt*. Red arrows indicate phrasing across all four measures.

The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The red annotations highlight specific phrasing and performance instructions throughout the piece.