

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

STEFANIE GRACE AZEVEDO DE FREITAS

**MODELAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE
RECURSOS EXPRESSIVOS NA *PERFORMANCE* PIANÍSTICA: TRÊS
ESTUDOS DE CASO**

PORTO ALEGRE

Março/2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

STEFANIE GRACE AZEVEDO DE FREITAS

**MODELAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE
RECURSOS EXPRESSIVOS NA *PERFORMANCE* PIANÍSTICA: TRÊS
ESTUDOS DE CASO**

**Tese submetida para a obtenção do
grau de Doutor em Música, Área de
concentração: Práticas Interpretativas**

Orientação: Prof^a Dr^a Cristina Capparelli Gerling

PORTO ALEGRE

Março/2013

**MODELAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE
RECURSOS EXPRESSIVOS NA *PERFORMANCE* PIANÍSTICA: TRÊS
ESTUDOS DE CASO**

**Tese apresentada à Universidade Federal
do Rio Grande do Sul como requisito
parcial para obtenção do grau de Doutor
em Música, Área de concentração: Práticas
Interpretativas**

Aprovada em março de 2013

BANCA EXAMINADORA

Dra Regina Antunes Teixeira dos Santos – UFRGS

Dra Lucia Barrenechea – UNIRIO

Dra Rosane Cardoso de Araújo - UFPR

*Não sei distinguir no céu a várias constelações:
não sei os nomes de todos os peixes e flores,
nem dos rios nem das montanhas:
caminho por entre secretas coisas,
a cada lugar em que meus olhos pousam,
minha boca dirige uma pergunta.*

*Não sei o nome de todos os habitantes do mundo,
nem verei jamais todos os seus rostos,
embora sejam meus contemporâneos.*

*Não, não sei, na verdade, como são em corpo e alma
todos os meus amigos e parentes.
Não entendo todas as coisas que dizem,
não compreendo bem de que vivem, como vivem,
como pensam que estão vivendo.*

*Não me conheço completamente,
só nos espelhos me encontro,
tenho muita pena de mim.*

*Não penso todos os dias exatamente
do mesmo modo.
As mesmas coisas me parecem a cada instante diversas.
Amo e desamo, sofro e deixo de sofrer,
ao mesmo tempo, nas mesmas circunstâncias.*

*Aprendo e desaprendo,
esqueço e lembro,
meu Deus, que águas são estas onde vivo,
que ondulam em mim, dentro e fora de mim?*

*Se dizem meu nome, atendo por hábito.
Que nome é o meu?
Ignoro tudo.*

*Quando alguém diz que sabe alguma coisa,
fico perplexa:
ou estará enganado, ou é um farsante
- ou somente eu ignoro e me ignoro desta maneira?*

*E os homens combatem pelo que julgam saber.
E eu, que estudo tanto,
inclino a cabeça sem ilusões,
e a minha ignorância enche-me de lágrimas as mãos.*

*A minha mãe, Grace Azevedo de Freitas,
por ser guerreira e por me apoiar em qualquer caminho que eu venha a trilhar,
sempre com amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

À Dra Cristina Capparelli Gerling, por respirar e transpirar música. Agradeço por todas as aulas de piano, por todo o apoio na busca pela minha personalidade artística, por incentivar minha criatividade e individualidade como intérprete, pelas orientações, pelas centenas de livros emprestados, pelas conversas e conselhos, pela paciência e compreensão, pelo companheirismo e amizade durante os dois anos do Mestrado e os quatro anos do Doutorado.

À Dra Luciana del Ben, pelo apoio e pela disposição como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música.

Ao Dr. Fredi Gerling, pela constante gentileza e disponibilidade.

Ao Dr. Ney Fialkow, por todas as aulas de piano aos sábados antes de começar a maratona de recitais, pelas metáforas gastronômicas, pelas sugestões valiosas durante as bancas de recital e pelo incentivo à minha carreira como pianista.

Aos demais professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música, pelo companheirismo durante o curso.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Aos três participantes dessa pesquisa: Richard Cooper, Adrian e Miguel. Agradeço pela disponibilidade durante a coleta de dados, pelo apoio ao trabalho e pela amizade.

Às amigas mais distantes e mais companheiras, pelo apoio a quatro mil quilômetros de distância: Katia Lucena, Paula Cristina Scheid, Maria Luiza Farias Lima e Juliana Ferreira.

Aos meus amores, meus companheiros de caminhada aqui em Porto Alegre, meu suporte: Daniela Tsi Gerber, Irene Porzio Zavala, Pamela Ramos, Maria Eduarda Lucena Vieira, Maria Benincá, Débora Borges, Mariane Claro, Paulo Meirelles, Andre Sinico, Gabriel Penido, Mauricio Zamith, Fernando Rauber e Fabricio Gambogi.

Às três mulheres da minha vida: Grace Azevedo, Viviane Azevedo e Heloisa Freitas pelo carinho, pelas risadas, pelo apoio e pela saudade constante.

A painho, Valdegene Araújo de Freitas, que se faz presente todos os dias da minha vida através do meu bom humor, criatividade, visão otimista do mundo e principalmente através da minha garra, perseverança, fê e força de vontade.

RESUMO

Neste trabalho discutimos três estudos de caso com o objetivo de investigar empiricamente a modelagem como ferramenta de estudo no desenvolvimento musical e pianístico de alunos do Bacharelado em Instrumento/Piano da UFRGS. Durante a pesquisa, cada um dos três participantes foi instruído a ouvir atentamente uma gravação de pianista de renome internacional como modelo a ser seguido. Na etapa da coleta de dados, os participantes realizaram três gravações de dois trechos contrastantes de uma obra do seu repertório e gravaram cinco entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados baseou-se nos relatos sobre as preocupações referentes aos trechos escolhidos, nas reflexões sobre os efeitos da modelagem, na observação das características de suas interpretações após a modelagem e na análise do andamento e da condução do tempo musical. Para isso, utilizamos o software *Sonic Visualiser*. A análise de dados juntamente com o conjunto de entrevistas individuais comprovam nossa hipótese de que a modelagem incrementa e amplia os recursos expressivos dos participantes, incentiva a autonomia e individualidade de suas interpretações e potencializa a audição crítica e a reflexão sobre processos de estudo.

Palavras-chave: modelagem; prática instrumental; estudo do piano; escuta crítica.

ABSTRACT

This research presents three case studies aiming at empirically investigating modeling as a learning tool for the musical and pianistic development of undergraduate students. Each one of the three students was instructed to critically listen to the recording of a famous pianist as a model to be followed. Data collection combined three recording sessions of two contrasting excerpts already in the students' repertoire and five semi-structured interviews. The analysis of the resulting data was based on individual reports concerning the selected musical segments as well as their reflection on learning processes in relation to the model, observations of interpretive characteristics after the modeling and analysis of timing and choices of musical tempo. The chosen software was *Sonic Visualiser*. Data analysis in combination with the sets of individual interviews confirmed our initial hypothesis that modeling increases and widens the choices of the participant's expressive resources, fosters autonomy and individuality in their interpretations, potentiates critical listening and promotes reflection on learning processes.

Keywords: modeling; piano practices; learning processes; critical listening.

Índice de Figuras

Figura 1. Linha do tempo das pesquisas sobre <i>performance</i>	8
Figura 2. Onda da gravação dos compassos 25-32 do <i>Improviso</i> de Schubert N°3 op.90 realizada por Brendel.....	17
Figura 3. Primeiro trecho do <i>Improviso</i> op.90 N°3 de Schubert (c.9-16).....	21
Figura 4. Segundo trecho do <i>Improviso</i> op.90 N°3 de Schubert (c.25-32).....	22
Figura 5. Parte problemática do segundo trecho do <i>Improviso</i> op.90 N°3 de Schubert (c.29-32).....	23
Figura 6. Parte problemática do segundo trecho do <i>Improviso</i> op.90 N°3 de Schubert (c.29-32) com marcações na dificuldade de Richard Cooper.....	29
Figura 7. Parte do segundo trecho a qual Richard Cooper se refere em seu depoimento (c.25-32).....	34
Figura 8. Trecho 1 escolhido da peça <i>Von Fremden Ländern und Menschen</i> das <i>Cenas Infantis</i> (c.1-8).....	38
Figura 9. Trecho 2 escolhido da peça <i>Glückes Genug</i> das <i>Cenas Infantis</i> (c.1-8).....	38
Figura 10. Marcações dos <i>rubatos</i> feitos por Argerich no trecho 1, anotadas na partitura de Adrian.....	40
Figura 11. Onda sonora da P1 do trecho 1 realizada por Adrian.....	41
Figura 12. Onda sonora da P3 do trecho 1 realizada por Adrian.....	42
Figura 13. Trecho 1 com marcações onde ocorreu influência do modelo na terceira gravação (P3) de Adrian.....	44

Figura 14. Anotações feitas por Adrian ao ouvir a gravação sugerida como modelo para o trecho 2.....	46
Figura 15. Onda sonora da P1 do trecho 2 por Adrian.....	49
Figura 16. Onda sonora do trecho 2 por Argerich.....	49
Figura 17. Onda sonora da P3 do trecho 2 por Adrian.....	50
Figura 18. Trecho 1 (início) do <i>Noturno</i> op.48 N°1 de Chopin (c.1-8).....	57
Figura 19. Trecho 1 (<i>doppio movimento</i>) do <i>Noturno</i> op.48 N°1 de Chopin, compassos de 49 a 56.....	58
Figura 20. Trecho 2 do <i>Noturno</i> op.48 N°1 de Chopin (c.72-77).....	59
Figura 21. Semelhanças com a condução de tempo do modelo, nos compassos 2 e 3.....	61
Figura 22. Trecho 1 (início) do <i>Noturno</i> com marcações na semelhança de condução do tempo.....	62
Figura 23. Trecho 1 (<i>doppio movimento</i>) com marcações nos trechos de condução de tempo semelhantes à gravação de Moreira Lima.....	66
Figura 24. Trecho 2 com marcações na semelhança de condução do tempo.....	69
Figura 25. Últimos compassos do trecho 2 (c.75-77).....	71
Figura 26. Notas do trecho 2 (c.72-77) mencionadas no depoimento anterior.....	75

Índice de tabelas

Tabela 1. Estrutura de entrevistas e gravações.....	15
Tabela 2. Dados dos vídeos utilizados como modelo pelos participantes.....	16
Tabela 3. Repertório de Richard Cooper durante o semestre acadêmico de 2011/2.....	19
Tabela 4. Média de andamentos do trecho 1 de Richard Cooper.....	24
Tabela 5. Média de andamentos das três gravações de Richard Cooper e da gravação de Brendel, trecho 2.....	28
Tabela 6. Repertório de Adrian durante o semestre acadêmico de 2011/2.....	36
Tabela 7: Média de andamentos das três gravações de Adrian e da gravação de Argerich do trecho 1.....	43
Tabela 8. Média de andamentos das três gravações de Adrian e da gravação de Argerich do trecho 2.....	45
Tabela 9. Repertório de Miguel durante o semestre acadêmico de 2011/2.....	52
Tabela 10. Média de andamentos das três gravações de Miguel do trecho 1 (início) e de Moreira Lima.....	63
Tabela 11. Média de andamentos das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (<i>doppio movimento</i>).....	67
Tabela 12. Média de andamentos das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 2.....	72

Índice de gráficos

Gráfico 1. Linha do tempo comparativa do trecho 1 realizada por Brendel e Richard Cooper em sua primeira gravação.....	25
Gráfico 2. Linha do tempo comparativa do trecho 1 realizada por Brendel e Richard Cooper em sua primeira e segunda <i>performances</i>	25
Gráfico 3. Linha do tempo comparativa do trecho 1 realizada por Brendel e Richard Cooper em suas três gravações.....	26
Gráfico 4. Linha do tempo da primeira gravação (P1) feita por Richard Cooper e da gravação de Brendel, trecho 2.....	28
Gráfico 5. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) feita por Richard Cooper e da gravação de Brendel, trecho 2.....	29
Gráfico 6. Linha do tempo da primeira gravação (P1) feita por Adrian e da gravação de Argerich., trecho 1.....	40
Gráfico 7. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) feita por Adrian e da gravação de Argerich, trecho 1.....	42
Gráfico 8. Linha do tempo das três gravações de Adrian e da gravação de Argerich, trecho 1.....	43
Gráfico 9. Semelhança na condução do andamento do modelo e da terceira gravação (P3) feita por Adrian.....	44
Gráfico 10. Linha do tempo da primeira gravação (P1) feita por Adrian e da gravação de Argerich.....	46

Gráfico 11. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) juntamente com a linha da gravação de Argerich, trecho 2.....	47
Gráfico 12. Linha do tempo das três gravações de Adrian e de Martha Argerich, trecho 2.....	48
Gráfico 13. Linha do tempo da primeira (P1) e terceira gravação (P3) do trecho 2 por Adrian.....	48
Gráfico 14. Linha do tempo da primeira gravação (P1) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (início).....	60
Gráfico 15. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (início), com marcações nas semelhanças de condução do tempo.....	60
Gráfico 16. Linha do tempo das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (início).....	61
Gráfico 17. Linha do tempo da terceira gravação (P3) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (início).....	62
Gráfico 18. Linha do tempo da primeira gravação (P1) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (<i>doppio movimento</i>).....	64
Gráfico 19. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (<i>doppio movimento</i>).....	65
Gráfico 20. Linha do tempo da segunda gravação (P2) de Miguel e da gravação de Moreira Lima do trecho 1 (<i>doppio movimento</i>) com marcações na semelhança na condução do tempo.....	65
Gráfico 21. Linha do tempo da terceira gravação (P3) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (<i>doppio movimento</i>).....	67

Gráfico 22. Linha do tempo da primeira (P1) e terceira gravação (P3) de Miguel, trecho 1 (<i>doppio movimento</i>).....	68
Gráfico 23. Linha do tempo da primeira gravação (P1) do trecho 2 por Miguel e da gravação de Moreira Lima.....	69
Gráfico 24. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) de Miguel e da gravação de Moreira Lima do trecho 2 com marcações na semelhança de condução de tempo.....	70
Gráfico 25. Linha do tempo das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 2.....	71
Gráfico 26. Linha do tempo da terceira gravação (P3) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, com marcações na diferença de condução do tempo, trecho 2.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A PERFORMANCE MUSICAL	8
1.1 Pesquisas sobre <i>performance</i>	8
1.2 Problemáticas da prática instrumental	9
1.3 Estudos sobre modelagem	10
1.4 Interações entre o intérprete e a partitura	12
2. METODOLOGIA	14
3. TRÊS ESTUDOS DE CASO	18
3.1 Richard Cooper	18
3.1.1 Sua trajetória, preferência musical e prática de estudo.....	18
3.1.2 <i>Improviso</i> op.90 N°3 de F. Schubert.....	20
3.1.3 O modelo: Alfred Brendel.....	23
3.1.4 Trecho 1 (c.1-8).....	24
3.1.5 Trecho 2 (c.25-32).....	27
3.1.6 Sobre o processo de modelagem.....	33
3.2 Adrian	36
3.2.1 Sua trajetória, preferência musical e prática de estudo.....	36
3.2.2 <i>Cenas Infantis</i> op.15 de R. Schumann.....	36
3.2.3 O modelo: Martha Argerich.....	39
3.2.4 Trecho 1: <i>Von Fremden Ländern und Menschen</i> (c.1-8).....	39
3.2.5 Trecho 2: <i>Glückes Genug</i> (c.1-8).....	45

3.2.6 Sobre o processo de modelagem	50
3.3 Miguel	52
3.3.1 Sua trajetória, preferência musical e prática de estudo.....	52
3.3.2 <i>Noturno</i> op.48 N°1 de F. Chopin.....	55
3.3.3 O modelo: Arthur Moreira Lima.....	56
3.3.4 Trecho 1 (c.1-8).....	59
3.3.5 Trecho 1 <i>doppio movimento</i> (c.49-56).....	64
3.3.6 Trecho 2 (c.72-77).....	68
3.3.7 Sobre o processo de modelagem.....	73
3.4 Discussão dos casos	78
4. CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	92
ANEXO A - PARTITURAS.....	92
F. Schubert – <i>Improviso</i> Op.90 N°3.....	93
R. Schumann – <i>Cenas Infantis</i> op.15.....	101
F. Chopin – <i>Noturno</i> op.48 N°1.....	104
ANEXO B – ESTRUTURA DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO.....	111
ANEXO C - ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS.....	113
ANEXO D - GRAVAÇÕES DOS PARTICIPANTES E DOS MODELOS.....	119

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento acelerado da tecnologia e dos meios de comunicação no século XX possibilitou que as mais variadas interpretações musicais se tornassem disponíveis em todo o mundo. Durante o século passado, os intérpretes foram beneficiados com as oportunidades oferecidas pelo rádio, televisão e, mais recentemente, pela internet, meios que disseminam todos os gêneros e repertórios musicais. A proliferação das gravações do repertório permitiu que as interpretações se tornassem facilmente acessíveis. As gravações, no entanto, nunca terão os elementos que uma execução ao vivo nos concede tais como a espontaneidade, o risco e a surpresa. Por outro lado, as gravações nos oferecem alternativas cristalizadas de produção musical. O que o intérprete hoje espera aprender do legado das gravações?

No nosso país, não temos acesso frequente a recitais e concertos de intérpretes de renome internacional, mas podemos recorrer às gravações em CD e DVD ou podemos acessar as gravações disponíveis no site de compartilhamento de vídeos *youtube*. Ouvir criticamente gravações de intérpretes consagrados pode ser uma das alternativas mais legítimas na aprendizagem, pois, se realizada com critério, o músico poderá aprender a discernir as características de cada intérprete. Ao escutar gravações, cada músico pode aceitar, descartar ou simplesmente refletir sobre o que ouve. É através das gravações que podemos ouvir o concerto para piano de Schumann e imediatamente identificar a interpretação de Martha Argerich ou, da mesma forma, podemos reconhecer Artur Rubinstein interpretando as *Polonaises* de Chopin logo nos primeiros compassos. Mas uma coisa deve ficar bem clara: devemos negar a ideia de que uma determinada gravação apresenta “a obra”. A gravação é do intérprete e não da obra. E é através da interpretação que a obra musical sai da partitura e torna-se viva, adquirindo significados. Cada interpretação é uma criação artística e os recursos tecnológicos do início do século XX possibilitaram que uma determinada interpretação fosse cristalizada no tempo para que ouvintes de qualquer época pudessem ter acesso, assim como para a divulgação do trabalho do intérprete.

O papel do intérprete tem sido estudado pela musicologia histórica através de documentos escritos e de iconografia. No entanto, jamais saberemos efetivamente como

Bach realizava suas composições, como era o toque de Chopin ou de que maneira Liszt improvisava, apesar dos relatos de apresentações desses três compositores. Clarke (2002) discorre sobre duas correntes de pensamento em relação à função do intérprete. Uma corrente postula que o executante é apenas o intermediário entre as ideias do compositor e a transmissão para o público. Outra corrente defende que o executante tem a função de interpretar a notação musical e de imprimir suas ideias, comunicando-as com autoridade. No meu entendimento, cada interpretação requer a demonstração de um ponto de vista. Mas, primeiramente, é necessário que a linguagem do texto seja identificada e compreendida para que seja possível interpretá-la.

Lembro-me de uma *masterclass* de canto na qual uma jovem estudante apresentou o lied *Gretchen am Spinrade* de Schubert. O primeiro questionamento do professor foi “sobre o que é essa canção?” e a aluna não soube responder. Então o professor colocou em discussão toda essa problemática de compreender primeiramente o texto a ser apresentado, no caso o texto em alemão, para que depois cada intérprete possa trabalhar em sua interpretação. Podemos imaginar dois atores lendo o mesmo texto de Shakespeare. É de se esperar que cada ator saiba o que o texto está descrevendo para que possam enfatizar diferentes palavras ou para que cada um faça respirações em lugares distintos de acordo com o seu entendimento da frase. Da mesma forma, é esperado que dois pianistas interpretem de maneiras distintas o mesmo Prelúdio de Bach, enfatizando nuances diferenciadas nas vozes e articulando a condução das frases de maneira singular.

Por longo tempo, as preleções dos compositores Maurice Ravel e de Igor Stravinsky sobre a execução de suas respectivas obras exerceram um peso muito significativo para os intérpretes. Cito o comentário de Ravel à pianista Marguerite Long: “eu não peço para que minha música seja interpretada, eu peço para que ela seja somente tocada” (LONG, 1973 *apud* WALLS, 2002)¹. Essa mesma linha de pensamento também foi defendida por Stravinsky: “música deve ser transmitida e não interpretada porque interpretação revela mais da personalidade do intérprete do que da personalidade do compositor e quem pode garantir que o executante vai refletir a visão

¹ “I do not ask for my music to be interpreted, but only for it to be played” (LONG, 1973 *apud* WALLS, 2002).

do compositor sem distorção?” (STRAVINSKY, 1936 *apud* WALLS, 2002)². No entanto, os dois comentários precisam ser contextualizados. No início do século XX, eram comuns interpretações pianísticas excêntricas e com distorções da notação musical. Desta forma, os comentários de Ravel e Stravinsky foram direcionados aos caprichos e excessos dos intérpretes cujas escolhas estavam deixando a partitura em um plano remoto.

A partitura é um mapa da obra a ser interpretada. Não podemos dizer que um projeto arquitetônico é a própria obra construída. A partitura de uma obra musical, assim como qualquer planejamento, serve como um guia para sua realização. Uma obra musical existe além de sua notação. As interpretações são um tipo de realização possível para um determinado intérprete em uma determinada ocasião e representam escolhas feitas a partir da notação musical. A notação musical nos dá informações como alturas, durações, articulações, dinâmicas, andamentos e descrições de expressividade como “furioso” ou “majestoso”. Mas cabe ao intérprete a manipulação das estruturas em seus mais variados níveis e a projeção das decisões de colorido, agógica e gestual. Estes elementos podem estar sugeridos, mas não estão explícitos na partitura. Ao tomar decisões, o intérprete apresenta o seu ponto de vista.

Essa tomada de decisões reflete a personalidade do intérprete e seu grau de maturidade. Na maioria dos casos, alunos não se sentem aptos a tomarem decisões interpretativas seja por inexperiência, timidez, comodismo ou até mesmo desconhecimento das possibilidades da partitura. Um estudo realizado por Gerling, Santos e Domenici (2008) comprovou que alunos do nível de bacharelado tendem a projetar mais os aspectos estruturais em suas execuções do que os expressivos. Além disso, o nível de sistematização dos conhecimentos musicais dos estudantes fica aquém dos requisitos de comunicação da expressividade intencionada.

Uma das estratégias tradicionais utilizadas para ensinar um estudante como uma obra musical deve ser executada é a modelagem (Dickey, 1992). A modelagem no âmbito musical é o processo de aprendizagem pelo qual o estudante escuta interpretações que lhe servem de modelo, procura imitar, absorve ou replica elementos

²“Music should be transmitted and not interpreted, because interpretation reveals the personality of the interpreter rather than that of the author, and who can guarantee that such an executant will reflect the author’s vision without distortion?” (STRAVINSKY, 1936 *apud* WALLS, 2002).

interpretativos e, eventualmente, transcende essa fase transformando o que absorveu em ideias interpretativas próprias. Com isto, potencializa seu vocabulário expressivo e permanece próximo da tradição artística de interpretação.

Frequentemente é o professor que demonstra para seu aluno como uma obra deve soar. Ao utilizar a modelagem como estratégia de ensino de recursos expressivos, o professor toca ao instrumento ou canta um trecho da obra que está ensinando. Ao imitar seu professor, que representa o modelo, o estudante adquire ferramentas expressivas para criar sua própria interpretação original (Woody, 1999). A execução do professor ou de um intérprete renomado oferece ao aluno um modelo possível na construção da sua própria interpretação. Podemos conectar esse pensamento à ideia do método Suzuki, que se direciona para a aprendizagem musical seguindo os caminhos da aprendizagem da língua materna. Kendall (1985) cita em seu livro alguns trechos do discurso de Shinichi Suzuki no Festival Nacional ocorrido no ano de 1958 em Tóquio, Japão: “Devemos reconhecer o incrível poder da criança que absorve tudo ao seu redor e acrescenta ao seu conhecimento” (KENDALL, 1985, p.12)³. Crianças aprendem idiomas através da participação de um processo comunicativo. Elas ouvem todos os tipos de discursos que os adultos oferecem e, através dessas interações, adquirem um vocabulário linguístico e desenvolvem padrões para se comunicar. Costuma-se dizer que a fluência em um idioma é alcançada quando podemos nos expressar de maneira apropriada para cada situação. Em relação à música, podemos dizer que professores devem habilitar os estudantes a se comunicarem musicalmente, a se expressarem artisticamente. De acordo com o método Suzuki (MILLS & MURPHY, 1973), o ato da escuta musical é um dos elementos mais importantes para o aprendizado em música e pode ser tanto uma fonte de motivação para iniciantes quanto de criatividade para estudantes de nível mais avançado ou mesmo para profissionais. Tanto o próprio professor quanto as gravações que os estudantes têm acesso fornecem alternativas interpretativas que estimulam a audição, a formação de possíveis modelos e a reflexão sobre a atuação como praticante dessa arte.

Em minha dissertação de mestrado⁴, focalizei a questão da absorção de modelos através de processos de intertextualidade no âmbito composicional. Investiguei como a

³“We must recognize the amazing power of the infant who absorbs everything in his surroundings and add to his knowledges” (KENDALL, 1985, p.12).

⁴FREITAS, Stefanie. *Marlos Nobre – Sonata para piano sobre tema de Bartók op.45: uma abordagem analítica do fenômeno intertextual*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2009.

Sonata para piano sobre tema de Bartók op.45 de Marlos Nobre foi composta sob a consciente influência do compositor húngaro Béla Bartók. Em mais de uma entrevista, Nobre declarou a importância do compositor húngaro como seu modelo e afirmou ser uma esponja que absorve constantemente as ideias musicais de seus antecessores, com o propósito de criar um estilo próprio (FREITAS, 2009). Seguindo a linha de raciocínio de Nobre e com base nas teorias do crítico literário Harold Bloom (1973) sobre o papel da influência nos artistas, é extremamente comum e mesmo esperado que artistas absorvam, consciente ou inconscientemente, influências de seus antecessores como parte do processo de construção da sua própria voz artística. Dessa maneira, o artista se insere na tradição dos grandes mestres ou no chamado cânone de sua área.

Saindo do âmbito da composição musical e das influências que compositores consagrados exercem nos compositores mais jovens, podemos relacionar o mesmo tipo de influência na construção de interpretações musicais, ou seja, no âmbito da *performance*. A escuta de gravações como parte da preparação de uma interpretação é uma prática bastante disseminada. Podemos ouvir gravações para entender como outros músicos compreendem determinada obra e discernir quais as decisões interpretativas foram tomadas. Da mesma forma que compositores recebem influências composicionais de seus mestres modelando-se em suas obras, nós, intérpretes, ao observarmos criticamente as gravações por nós selecionadas, também recebemos influências interpretativas. Para jovens artistas que buscam sua inserção na tradição dos grandes instrumentistas, este caminho é muito percorrido, mas pouco estudado.

A modelagem sempre esteve presente em minha trajetória como estudante de música. Recordo da minha escolha do repertório para o primeiro recital do Doutorado (PPGMUS/UFRGS, 2009) e minha escolha de aceitar o desafio do *Carnaval op.9* de Schumann. Conversando com minha orientadora sobre as dificuldades e sobre os prováveis desafios a serem enfrentados, um dos pontos principais foi o posicionamento da minha interpretação dentre as tantas interpretações cristalizadas através das gravações. Como aluna do Doutorado em Práticas Interpretativas, minha própria interpretação teria que atingir um nível de qualidade aceito no cânone das interpretações do *Carnaval op.9*, pois só assim valeria enfrentar as dificuldades musicais e pianísticas da obra, adquirindo uma noção mais clara do meu lugar na tradição instrumental e ampliando o meu potencial criativo. Desde o início do meu estudo, focalizei primeiramente as minhas próprias ideias interpretativas contrastando-as e medindo-as

com várias gravações. Lembro-me que cheguei a anotar na partitura a diferença de dinâmica, de *timing* e de caráter de cada peça entre várias interpretações. A gravação de Cláudio Arrau acessada pelo *youtube* me permitiu entender a intenção de dinâmica e a condução do tempo de *Papillons*, que pra mim era a peça mais desafiadora. Não tenho problema algum de dizer que essa gravação me inspirou para conseguir o efeito que o título da peça sugere. Também me lembro do estudo que fiz do *timing* da melodia do *Eusebius* entre a gravação de Claudio Arrau e de Magdalena Tagliaferro. Estudei cuidadosamente as diferenças de condução entre suas interpretações e a minha. Através desse tipo de estudo, tornei-me mais consciente das minhas ideias como intérprete e, ao mesmo tempo, dos ensinamentos obtidos através do legado de pianistas respeitados por suas realizações artísticas.

Através da minha experiência pessoal, surgiram alguns questionamentos: Como a escuta de gravações de renomados intérpretes pode ajudar estudantes a definir o seu próprio espaço criativo? E, ainda, que tipo de reflexão essa modelagem evidencia? Essas questões me conduziram ao seguinte problema de pesquisa: De que maneira alunos do bacharelado em piano podem utilizar a modelagem como ferramenta para o estudo e para a construção de uma interpretação?

Apesar da tradição e do reconhecimento dos processos de imitação e escuta crítica como estratégia de ensino em música, poucos pesquisadores exploraram como os recursos expressivos são aprendidos e absorvidos através da modelagem. No Brasil, não tenho conhecimento de trabalho neste assunto até o momento. O presente estudo tem como objetivo geral investigar empiricamente a modelagem como ferramenta de ensino e aprendizagem no desenvolvimento musical e pianístico de três alunos do bacharelado em piano. A presente investigação utiliza a modelagem auditiva como ferramenta para desenvolver um vocabulário expressivo baseado em gravações de pianistas consagrados.

Desta forma, apresentamos uma ampla hipótese de trabalho partindo da premissa que os processos da modelagem possibilitariam aos alunos do bacharelado em piano a oportunidade de incrementar seus recursos expressivos, de desenvolver maior autonomia interpretativa e, sobretudo, de refletir de uma maneira mais consciente sobre seus processos de aprendizagem.

O presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma breve revisão bibliográfica das pesquisas na área das Práticas

Interpretativas, algumas reflexões sobre a interação entre o intérprete e a partitura, bem como uma revisão dos estudos sobre modelagem. No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada para a coleta de dados. No terceiro capítulo, apresento os três estudos de caso e a análise dos dados. No quarto capítulo, as conclusões da presente tese são apresentadas e discutidas.

1. A PERFORMANCE MUSICAL

1.1 Pesquisas sobre *performance*

A partir do século XVIII, a execução musical tornou-se um dos assuntos preferenciais em diversos tratados escritos por músicos renomados no seu tempo. Podemos destacar os escritos de F. Geminiani (1751), J. J. Quantz (1752), C. P. E Bach (1753, 1762), L. Mozart (1756), M. Clementi (1801) e C. Czerny (1839). As primeiras pesquisas empíricas em execução musical surgiram no final do século XIX e se intensificaram nas décadas de 1920 e 1930, destacando-se os trabalhos do grupo de pesquisa da Universidade de Iowa liderado pelo psicólogo Carl Seashore. Suas investigações abrangeram os parâmetros: ataque e velocidade, gradação de valores, execução do *ritardando*, fraseado, assincronia entre as mãos no piano e aspectos do vibrato no canto e no violino. Durante a Segunda Guerra Mundial, as pesquisas tornaram-se esparsas. Nos anos 1960, o musicólogo sueco Igmarr Bengtsson estudou metodicamente as variações sistemáticas nos parâmetros de duração e intensidade e seu relacionamento com a estrutura harmônica. A partir de 1975, houve um aumento gradual das pesquisas em *performance* por vários ângulos e abordagens, hoje em dia poderíamos listar milhares de trabalhos voltados especificamente para aspectos relacionados à execução, interpretação, desempenho, memorização, comunicação, entre outros.(GABRIELSSON, 2003; GERLING e SANTOS, 2010).

pesquisas sobre performance

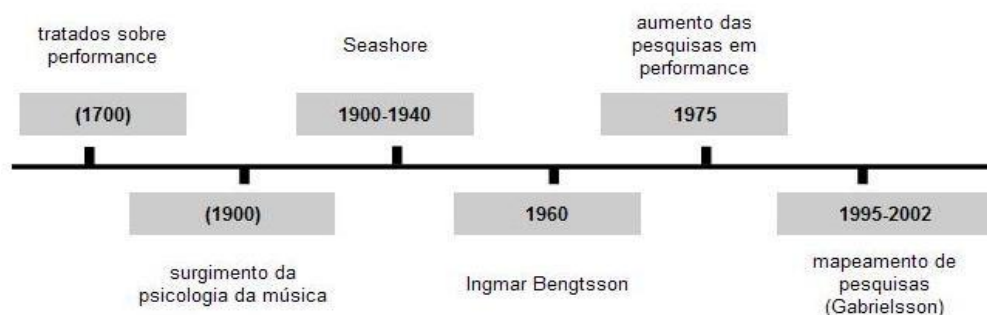


Figura 1. Linha do tempo das pesquisas sobre *performance*.

Como observado recentemente, “publicações recentes na área de psicologia da música tem se voltado consistentemente para estudos relacionados à execução musical tanto em laboratórios quanto nas manifestações artísticas” (GERLING e SANTOS, p. 96, 2010). Já no ano de 1995, Rink discute resultados de estudos de *performance* realizados por músicos. Acredito que o legado deixado pelos tratados de execução juntamente com os estudos da psicologia da música possa nos capacitar no papel de intérpretes e pesquisadores para o crescimento da produção de conhecimento na área da *performance*.

Pesquisas empíricas sobre o músico e sua prática estão delineadas em duas vertentes principais:

1) o músico profissional, cuja observação e análise servem de parâmetro para o ensino do instrumento (Krampe e Ericsson, 1996; Chaffin *et al.*, 2002, Williamon, 2004).

2) os estudantes de música em seus vários estágios de aprendizagem (Williamon e Valentine, 2002; Gerling, Santos e Domenici, 2008, 2009, Gerling e Santos, 2010).

1.2 Problemáticas da prática instrumental

A literatura apresenta os problemas da prática instrumental em relação às habilidades motoras e expressivas. Chiantore (2001) discorre sobre a diferença entre habilidade motora e habilidade técnica. Para o autor, a habilidade motora refere-se ao funcionamento e aos aspectos fisiológicos de movimentos do corpo para a execução. E a técnica se relaciona com esses mesmos aspectos motores, mas sempre levando em conta as exigências estilísticas e expressivas da execução instrumental. Para o autor, os aspectos expressivos da execução estão inseridos na técnica instrumental. De acordo com Juslin e Persson (2002), o termo “expressão” tem sido utilizado para se referir às variações sistemáticas de tempo, dinâmica, timbre e altura. Para Palmer (1997) são esses parâmetros referentes à expressão que formam a estrutura de uma interpretação e possibilitam a distinção entre intérpretes ao executar a mesma obra.

Mas o que é interpretação? Segundo Palmer (1997), o termo interpretação geralmente se refere às características individuais de uma obra musical modelada

através das ideias do intérprete. O processo de interpretação ainda é pouco investigado, embora pareça ser influenciado por fatores internos, como a intenção de expressar algo pessoal, e fatores externos relacionados com o estilo musical ou com a estrutura da obra (Persson, 2001). Como sabemos, a mesma estrutura pode ser interpretada de várias maneiras, fato verificado na variedade de realizações musicais de uma obra ou trecho musical. Segundo Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), os grandes intérpretes são aqueles que apresentam suas *performances* com uma base consistente e que ultrapassam as realizações dos seus pares e professores para oferecer contribuições pessoais e singulares. No entanto, essa constatação de que um grande intérprete transcende os seus pares aponta para a tradição de modelos a serem comparados.

Durante a aprendizagem, muitos professores oferecem sua própria execução como uma alternativa a ser seguida. No entanto, estudos comprovam que na prática, professores de música consideram a interpretação como algo que não pode ser ensinado (Juslin e Persson, 2001). O ensino de um instrumento, de acordo com pesquisas empíricas (Persson, 1993), tende a se restringir ao ensino da técnica instrumental, mais do que à transmissão de intenções expressivas. A habilidade de tocar expressivamente tem sido considerada como um reflexo do talento musical e, portanto, algo que não pode ser aprendido. No entanto, pesquisadores têm comprovado que a maioria dos músicos e dos professores de música entende a expressão como o aspecto mais importante nas habilidades de um intérprete (Juslin, 2003). Lindström *et al* (2003) oferecem duas razões para explicar o porquê dessa constatada ausência mencionada em vários estudos. Primeiramente, ainda são relativamente escassos os trabalhos teóricos voltados para o ensinamento de aspectos expressivos da execução. Em segundo lugar, o conhecimento dos professores sobre aspectos expressivos tende a ser implícito e, dessa forma, mais problemático de ser acessado.

1.3 Estudos sobre modelagem

Em relação às habilidades expressivas, estudos comprovam que professores utilizam com frequência metáforas (Barten, 1998), modelagem (Dickey, 1992), emoções sentidas (Woody, 2000) e instruções verbais (Woody, 1999) para obter resposta (*feedback*) dos alunos. Vendo que esta é uma questão crucial no ensino, Lindström, Juslin, Bresin e Williamon (2003) delinearam três estratégias que

professores têm utilizado no desenvolvimento do aspecto expressivo em estudantes de música. A metáfora é o método mais comumente empregado pelos professores e estudantes aprendem a partir de descrições baseadas em analogias. A alternativa de evocar emoções sentidas baseia-se em evocação de sentimentos e afetos previamente vivenciados pelo próprio aluno como apoio para ambiente ou atmosfera a ser criado na sua execução. Em terceiro lugar, a modelagem auditiva requer que o estudante aprenda a partir da imitação de interpretações sejam estas do professor ou de outro intérprete. Os autores verificaram como estas três abordagens ou situações se aplicam em uma amostra de 135 alunos de conservatórios europeus: metáforas 81%, emoções sentidas 71%, modelagem auditiva 70%. Além disso, os 59 alunos que experimentaram os três métodos tendem a preferir metáforas (46%) a emoções sentidas (34%) e a modelagem auditiva (15%). Apesar de o estudo demonstrar que o método da modelagem auditiva é o menos atrativo para esses estudantes, a modelagem é uma estratégia frequentemente defendida por pesquisadores (Tait, 1992), podendo ser utilizada na prática individual, fora da sala de aula.

Em uma revisão das estratégias de ensino e de aprendizagem, Tait (1992) chega à conclusão que a modelagem pode afetar de forma significativa a qualidade do aprendizado. Segundo Woody (1999), a modelagem contribui especificamente para o aprendizado de recursos de expressividade. Sloboda (1983) defende que as habilidades expressivas podem ser aprendidas e desenvolvidas. Através da imitação, estudantes de música aprendem quais tipos de variações expressivas são apropriadas ou até mesmo exigidas em diferentes contextos.

Berliner (1994) identifica três estágios no desenvolvimento da obtenção de habilidades no jazz: imitação, assimilação e inovação. De acordo com Repp, “(...) a imitação é um primeiro estágio necessário em um desenvolvimento que, idealmente, deve conduzir à assimilação dos padrões imitados com a aquisição de um rico vocabulário expressivo dos quais combinações e padrões novos e originais podem emergir”⁵ (REPP, 2000, p.208). O autor ainda afirma que a imitação deliberada de estilos expressivos de grandes artistas do passado, realizada como um exercício, pode

⁵“(...) imitation is a necessary first stage in a development that, ideally, should lead to assimilation of the imitated patterns into a rich expressive vocabulary from which new and original patterns and combinations may emerge” (REPP, 2000, p.208).

ajudar a desenvolver um vocabulário expressivo mais abrangente. Em direção oposta à ideia de que através da imitação o estudante pode perder sua originalidade, a imitação reflexiva ou modelagem, como exercício e não como propósito final, estimula a reflexão sobre o processo de aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos seus próprios recursos interpretativos. Dessa forma, o estudante pode selecionar os elementos que lhe pareçam mais adequados ou atraentes e pode ir além, criando novas alternativas interpretativas sustentadas pelo conhecimento amplo do que foi feito por grandes pianistas. Schön (1987) comenta que “Ao buscar conscientemente a maneira pela qual os mestres projetam [a execução], o estudante aumenta a sua gama de possibilidades interpretativas e expande a sua liberdade de escolha”⁶ (SCHÖN, 1987, p.121).

1.4 Interações entre o intérprete e a partitura

Mas qual a relação entre a partitura, a obra musical e as *performances* as quais elas dão origem? Cone (1968) afirma que uma interpretação representa um conjunto de escolhas sobre quais as relações implícitas na obra devem ser enfatizadas. Howat (1995) discorre sobre a questão da interpretação da notação musical. A notação é o nosso acesso ao repertório tido como erudito, mas o que observamos são símbolos a serem interpretados para que a música em si seja construída. Howat afirma que apesar da partitura ser a nossa maior referência para o repertório erudito, ela não necessariamente é uma verdade absoluta e que o que faz essa notação musical se transformar em música é o elemento que cientificamente nós temos sido aconselhados a desconfiar: nossos sentimentos musicais. No entanto, o autor nos alerta para diferença entre nossos sentimentos musicais e o nosso “achismo”. Nossos sentimentos com relação à música podem refletir preocupação e vontade de interpretar correta e fidedignamente enquanto que o achismo pode mascarar certo grau de ignorância. Na aula, professores frequentemente dizem “tem que ser mais expressivo” como se esta simples declaração colocasse tudo no devido lugar. Howat, ao apontar para a importância do conhecimento analítico, diz que “o relacionamento entre a notação musical e sua realização pode ser equivalente ao pintor que trabalha com o olho grudado na tela e depois se afasta”⁷ (HOWAT, 1995, p.19). Seguindo o raciocínio do autor, o pintor se afasta para contemplar o resultado mais de longe e adquirir uma perspectiva mais abrangente.

⁶ “Consciously entering into the master’s way of designing, the student adds to her range of possible performance and extends her freedom of choice” (SCHÖN, 1987, p.121).

⁷ “The relationship between notations and music can be likened to the painter who works close to the canvas and then steps back” (HOWAT, 1995, p.19).

Dessa forma, Howat nos alerta para o fato que não devemos tocar uma análise, mas sim uma interpretação musical apoiada nos conhecimentos da partitura. Segundo Gerling, “a análise ideal contribui para moldar a percepção de todos os elementos em todas as dimensões dando assim ao executante a chance de tomar decisões interpretativas responsáveis e conscientes” (GERLING, 1985, p.2)

O intérprete, ao começar a estudar uma obra, observa os sinais da partitura que indicam o caráter e o andamento da obra, as dinâmicas e articulações a serem feitas. Para Bowen (1996a), a partitura não é a obra musical, é apenas uma representação espacial de alguns dos elementos da música. Cook (1989) afirma que o intérprete tem de contribuir com os valores sonoros, dramáticos e emocionais que não estão especificados na partitura. Interpretações diferem umas das outras em aspectos interpretativos e estilísticos e escutamos gravações para entendermos como outros intérpretes abordam a mesma obra de maneiras diferentes. A escuta crítica de gravações oferece ao intérprete uma compreensão da mudança de escolhas e de convenções através do tempo e aponta elementos comuns do estilo de um determinado compositor ou de uma obra específica. Segundo Bowen (1996a), torna-se difícil avaliar os aspectos singulares de uma execução, pois muitas das decisões interpretativas são dependentes das convenções de estilo e de tradição de uma época. Sloboda (1996) concluiu que experts atingem grande parte de suas habilidades expressivas através da imitação de modelos. Os modelos aurais em forma de gravações também podem ser efetivos no incremento das dimensões expressivas na *performance* (Rosenthal, 1984; Rosenthal, Wilson, Evans, & Greenwalt, 1988)

Nos capítulos seguintes, veremos de que forma os participantes reagem aos estímulos obtidos através da modelagem. Devo salientar mais uma vez a diferença entre a imitação direta e o desenvolvimento de habilidades a partir de modelos conscientemente escolhidos, absorvidos e refletidos.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi delineado com base em três estudos de caso. Três alunos de piano que cursam o Bacharelado em Música/Teclado na UFRGS entre 19 e 22 anos, respectivamente no segundo, quarto e sexto semestres se ofereceram voluntariamente para participar. São alunos de professores diferentes e estavam cursando semestres distintos como pode ser visto a seguir:

(i) Miguel*, 19 anos, 2º semestre.

(ii) Richard Cooper*, 20 anos, 4º semestre.

(iii) Adrian*⁸, 22 anos, 6º semestre.

A coleta de dados ocorreu durante o semestre acadêmico de 2011/2. A participação constou de dois tipos de coleta, 1) entrevistas semiestruturadas e 2) gravações de uma obra do repertório em estudo. Cada um dos participantes escolheu dois trechos contrastantes de uma mesma obra no seu repertório no semestre em questão. Um trecho foi escolhido em função de estar razoavelmente entendido e resolvido, ou seja, o participante deu-se por satisfeito com o encaminhamento e com o seu nível de resolução para os desafios encontrados. O segundo trecho foi escolhido por apresentar dificuldades ainda intransponíveis à época da coleta. Como parte integral do estudo, cada participante foi instruído a assistir atentamente uma gravação de um determinado pianista de renome internacional na sua execução da peça em questão quantas vezes se fizessem necessárias.

Cada um dos participantes foi entrevistado individualmente através de entrevistas semiestruturadas gravados em aparelho de áudio (*minidisk* – MD). As entrevistas ocorreram durante a última semana de agosto, a última de outubro, de novembro e durante a segunda semana de dezembro no decorrer do ano de 2011. As entrevistas semiestruturadas tiveram por objetivo coletar dados sobre as vivências e preferências musicais dos participantes. A coleta de dados, baseada neste material, contemplou dois aspectos principais:

⁸ Nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes para assegurar o anonimato.

- 1) Depoimentos sobre a preparação do repertório estudado.
- 2) Depoimentos sobre as gravações dos pianistas consagrados escolhidos nesta modelagem.

Foram também realizadas três gravações em MIDI no *Disklavier* Yamaha DKC-800 durante a última semana de outubro, a última de novembro e na segunda semana de dezembro do mesmo ano de 2011. Nas gravações estão registrados os dois trechos de cada um dos três participantes. O primeiro trecho representa uma parte da obra escolhida na qual o participante está seguro de suas ideias musicais, está convencido de sua interpretação. O segundo trecho representa uma parte da obra escolhida na qual o participante ainda não determinou como conduzir sua interpretação ou como resolver problemas encontrados ou ainda não definiu um caráter para o trecho em questão.

Agosto de 2011	Outubro de 2011	Novembro de 2011	Dezembro de 2011	Dezembro de 2012
1ª entrevista	2ª entrevista 1ª gravação (original)	3ª entrevista 2ª gravação (imitação)	4ª entrevista 3ª gravação (final)	5ª entrevista

Tabela 1. Estrutura de entrevistas e gravações.

Durante a primeira entrevista, pude reconhecer as experiências musicais prévias ao ingresso na Universidade, seus perfis musicais, processos de estudo, suas preferências de repertório, suas reflexões sobre interpretação e sobre a influência de gravações na construção de sua interpretação. Durante a segunda entrevista, coletada juntamente com a primeira gravação na última semana de outubro de 2011, cada participante discorreu espontaneamente sobre suas certezas e dúvidas quanto aos trechos selecionados. Logo após a primeira gravação dos dois trechos da obra escolhida, sugeri que cada participante observasse uma gravação compartilhada e acessível através do site

www.youtube.com. Essas gravações foram selecionadas a partir do renome do pianista e foram sugeridas como modelo, estímulo e referência. Para cada participante, escolhi um determinado pianista de acordo com os relatos obtidos durante a primeira entrevista. Priorizei gravações que não fossem as preferidas dos participantes e dei preferência aos pianistas que pudessem gerar dificuldades e divergências interpretativas.

Miguel	Richard Cooper	Adrian
Artur Moreira Lima	Alfred Brendel	Martha Argerich
Frédéric Chopin <i>Noturno op.48 N°1</i>	Franz Schubert <i>Improviso op.90 N°3</i>	Robert Schumann <i>Cenas Infantis op.15</i>
http://www.youtube.com/watch?v=QmF2F8YBU3E	http://www.youtube.com/watch?v=GkX4MyDeIqI	http://www.youtube.com/watch?v=wYfq6jM1c-8

Tabela 2. Dados dos vídeos utilizados como modelo pelos participantes.

Cada participante foi instruído a assistir ao vídeo correspondente com o objetivo de realizar uma imitação dos trechos selecionados. Realizei a segunda gravação na última semana de novembro juntamente com a terceira entrevista, observando a recepção ao estímulo e analisando o processo de estudo com modelagem. Após as seções dedicadas à segunda gravação, os participantes voltaram a estudar da forma como estavam habituados, isto é, sem o recurso da modelagem. Procedi então à terceira gravação com os dois trechos interpretados de acordo com escolhas pessoais. Foi realizada então a quarta entrevista, logo após a terceira gravação, para discutir sobre as implicações da modelagem no estudo e nas ideias interpretativas de cada participante.

A análise dos dados foi feita a partir dos relatos sobre as preocupações referentes aos trechos escolhidos, da reflexão do processo de estudo para a modelagem, da observação das características de suas interpretações após a modelagem e da análise do

andamento e da condução do tempo musical feita através do *software Sonic Visualiser*⁹. As gravações feitas em MIDI foram transformadas para o formato WAVE e analisadas pelo *Sonic Visualiser*. A gravação é apresentada em forma de onda para relacionar a intensidade do som (eixo vertical) com o tempo (eixo horizontal). Em todas as gravações, assinelei cada tempo para analisar a condução do tempo entre cada batida (BPM). Com o programa *Excel*, construí gráficos para sobrepor e comparar as linhas da condução do tempo de cada gravação.

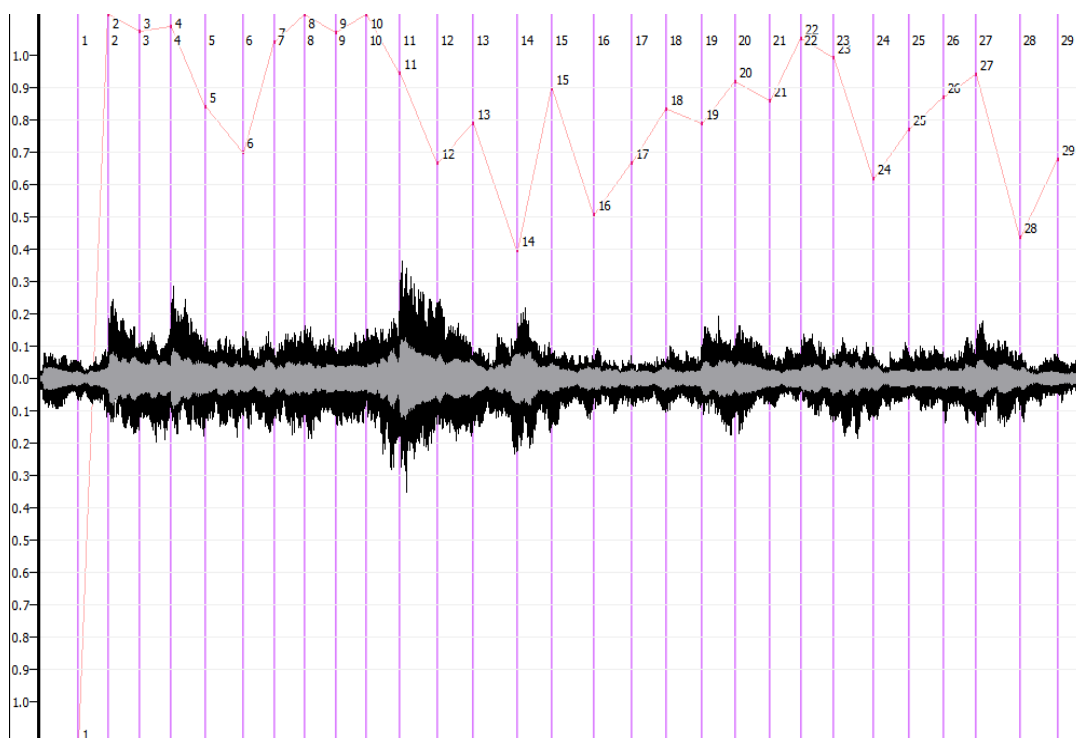


Figura 2. Onda da gravação dos compassos 25-32 do *Improviso* de Schubert N°3 op.90 realizada por Brendel.

⁹ Sonic Visualiser é um software desenvolvido pelo Centre for Digital Music na Queen Mary, University of London, especificamente para a análise de áudio digital.

3. TRÊS ESTUDOS DE CASO

3.1 Richard Cooper

3.1.1 Sua trajetória, preferência musical e prática de estudo

O aluno Richard Cooper tem 20 anos, é natural do interior do Rio Grande do Sul e cursava o segundo ano do Bacharelado em Instrumento/Piano na UFRGS na época da coleta de dados. Interessou-se por música na infância através da escuta de música popular e do acesso a um teclado em sua casa. Começou a estudar piano aos 11 anos e o ingresso no Curso de Extensão em Instrumento do DEMUS/UFRGS aos 16 anos impulsionou seus estudos de tal forma que aos 19 anos conseguiu, na primeira tentativa, ingressar no Bacharelado.

Na primeira entrevista realizada, quando questionado sobre a sua preferência de escuta musical, o participante explicou que procura uma maior abrangência de repertório e ao estudar uma obra de um determinado período, busca também conhecer e apreciar outras obras do mesmo compositor.

“Eu costumo ouvir principalmente pra conhecer mais repertório... quando eu [es]tou estudando uma música, eu procuro ouvir músicas daquele período, combinações de instrumentos do mesmo compositor.”

Ao descrever suas preferências musicais, o participante fez algumas observações sobre as características que para ele são essenciais em um bom pianista. Segundo seus depoimentos, são elementos que fazem com que ele julgue ter assistido a um bom recital ou ter ouvido uma boa gravação.

“Assim, primeiramente [avalio] a sonoridade, o som que o pianista tira do piano. E também... querendo ou não, eu avalio muito também a parte física da pessoa, se ela demonstrar calma, estar concentrada... isso pesa. Não tanto quanto o som, que é o mais importante, mas isso também acaba pesando.”

Ele declara suas preferências sobre pianistas e comenta sobre tê-los como referência.

“Ahm... os *Improvisos* de Schubert que eu vi com o Zimmermann tocando. A sonoridade que ele tira em determinada parte, o caráter da música que eu procuro... quando eu gosto, eu penso “é isso que eu quero e eu vou tentar fazer isso”. Nem sempre dá, mas eu procuro realizar (...) Eu costumo pegar uma parte que eu não sei o que fazer, por exemplo, na Sertaneja [A Sertaneja, de Brasília Itiberê] tem uma parte que eu não sei o que eu faço, então eu ouvi várias gravações e tem gente que faz completamente diferente, aí eu não peguei uma forma específica, eu vi que tem tantas diferenças que eu vou fazer do meu jeito! Me ajudou a pensar porque quando tem uma coisa que todas as pessoas realizam, geralmente é questão de estilo. Então se tu mudar completamente vai ficar descaracterizado. Isso eu acabei ouvindo, prestando atenção não pra adaptar pra mim, mas pra decidir o que eu vou fazer.”

“Na minha opinião, eu julgo que é legal ouvir gravação. Eu ouço, não muitas, mas ouço. Mas depois que eu tive várias aulas daquela musica porque... porque senão tu acaba ouvindo e achando que a música tem que ser daquele jeito. Acaba memorizando de uma forma e acaba fazendo que nem a gravação. Então gravação eu costumo ouvir depois.”

Na tabela seguinte consta o repertório estudado por Richard Cooper durante o semestre de investigação, 2011/2.

Richard Cooper
J.S.Bach – Prelúdio e Fuga BWV 848 em dó# maior
W.A.Mozart – Sonata K.284 em ré maior
F.Schubert – Improviso op.90 N°3
B. Itiberê – A Sertaneja
L. Gallet – A Rapsódia Sertaneja

Tabela 3. Repertório de Richard Cooper durante o semestre acadêmico de 2011/2.

3.1.2 *Improviso* op.90 N°3 de Franz Schubert

Durante as entrevistas, pude observar que o participante demonstrou maior interesse por estudar e escutar o repertório do século XIX. Assim, escolhemos consensualmente o *Improviso* op.90 n.3 de Schubert como a obra a ser investigada. Outra justificativa para a escolha do op.90 é que, além de fazer parte do período mais atrativo para o participante, ele pediu para estudar essa peça sem que houvesse imposição ou mesmo sugestão de seu professor. Sobre a escolha da peça para a pesquisa, o participante declarou:

“Eu costumo pegar repertório pra me desafiar. A *Sonata* de Mozart [K284] fui eu que escolhi. O Schubert eu quis, mas ela [a professora] também quis. Mas é uma música que eu adoro de paixão! (...) Desde que eu ouvi, eu pensei “eu quero tocar isso aqui, eu vou tocar isso”. É aquela coisa que eu queria muito estudar, eu estudei os três *Improvisos* e só faltava esse.”

Sobre o processo de estudo em fase inicial, ele demonstra suas preocupações principalmente com relação à leitura da obra em questão.

“Na hora da leitura, eu me preocupei em separar as coisas... a textura é de um *lied*, de uma canção. Tem uma melodia e tem um acompanhamento. Quando eu estava lendo, eu estudei só a melodia e depois só a harmonia. Fiquei um tempão tocando só a harmonia tentando cantar ou pensar na linha de cima. E agora, depois que eu fiz isso por bastante tempo, eu juntei tudo. Só que a dificuldade é cantar a linha [superior] e fazer super suave a linha do meio. Essa é a dificuldade que eu [es]tou tendo.”

A partir dos depoimentos, selecionamos dois trechos para gravação. O primeiro (c. 9-16) porque não apresenta dificuldades e, o segundo (c. 25-32) justamente porque apresenta desafios a serem transpostos.

The image shows a handwritten musical score for Schubert's *Improvisation* in B-flat major, Op. 90, No. 3, measures 9-16. The score is in piano and includes handwritten annotations such as "D \flat ", "C \flat ", "A \flat m", "F \flat ", "cresc.", "pp", "dimin.", "SIMPLES", "D \flat ", "G \flat ", "A \flat m", and "rit...". The score is divided into two systems, each with two staves (treble and bass clef). The first system covers measures 9-10, and the second system covers measures 11-12. The third system covers measures 13-14, and the fourth system covers measures 15-16. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Figura 3. Primeiro trecho do *Improvisation* op.90 N $^{\circ}$ 3 de Schubert (c.9-16), partitura de Richard Cooper.

PASSIONATO NON TROPPO

25

Figura 4. Segundo trecho do *Improviso* op.90 N°3 de Schubert (c.25-32).

O participante comenta as dificuldades do segundo trecho:

“É, é uma repetição, só muda o final desse compasso [c.31-32]... e tem esse compasso aqui que [es]tá problemático [c.30], e tem uma repetição que varia o final [c.31-32], é nessa variação que [es]tá o problema (...) Até a ideia de como eu gostaria que soasse eu tenho, só que é um problema realmente de... tem um salto aqui... eu acho que eu ainda [es]tou demorando muito tempo pra fazer o salto, não [es]tá um tempo orgânico nessa passagem, nessa mudança.”

O participante refere-se ao final do compasso 30 ao início do compasso 32 quando fala sobre a mudança no final da frase.

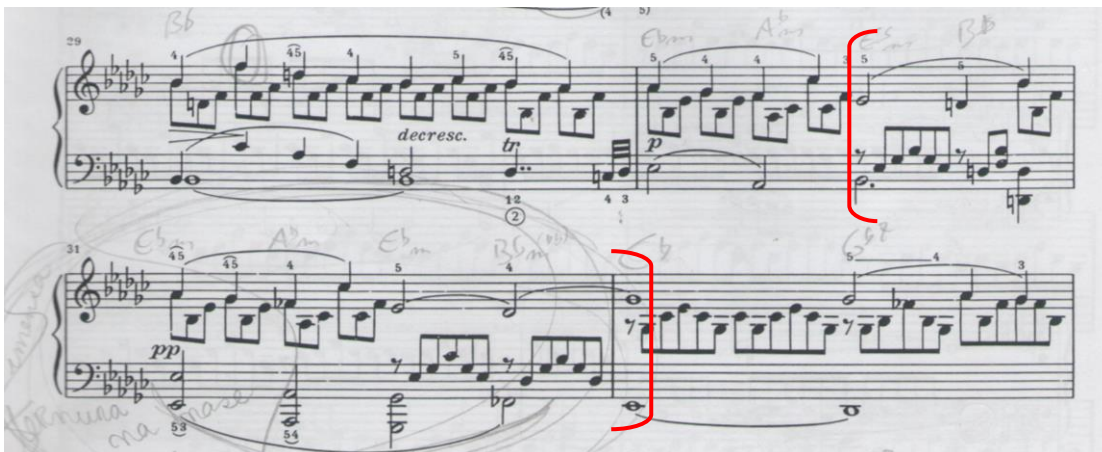


Figura5. Parte problemática do segundo trecho do *Imprompto* op.90 N°3 de Schubert (c.29-32).

3.1.3 O modelo: Alfred Brendel

Para Richard Cooper foi sugerida a observação do vídeo de Alfred Brendel executando o *Imprompto* op.90 N°3 de Schubert¹⁰. O participante foi induzido a tentar imitar fielmente a gravação do pianista e, para isto, se preparou durante uma semana. A gravação no *Disklavier* foi realizada na última semana de novembro e após a gravação foi realizada uma entrevista para obter relatos da preparação. O participante discorre sobre o processo de modelagem:

“Primeiro eu assisti o vídeo com a partitura e anotei o que eu achava mais importante, mais significativo, mais diferente do que eu [es]tava pensando. Depois eu fui pro piano, toquei... mas depois eu ainda tentei colocar o vídeo pra tocar e tocar junto, exatamente junto com o áudio. Peguei o fone pra pegar esses detalhes na hora de tocar. Isso foi interessante porque algumas coisas que eu achava que não eram tão diferentes, eu vi: bah, [es]tá muito diferente!”

Ele comenta sobre as diferenças entre a sua interpretação e a interpretação do modelo sugerido:

¹⁰O vídeo pode ser acessado através de <http://www.youtube.com/watch?v=GkX4MyDeIqI>.

“Acho que a maior diferença foi na questão do andamento daqueles trechos. Quando eu tentei imitar, eu percebi que o Brendel faz bem mais rápido do que eu, principalmente o segundo trecho. Acho que eu [es]tava puxando um pouco pra trás e ele puxa o tempo um pouco mais pra frente”.

3.1.4 Trecho 1 (c.1-8)

Através da média do andamento da gravação do modelo (Brendel) e das três gravações realizadas pelo participante, podemos perceber sua preocupação com a questão do andamento geral do trecho, como ele mesmo afirma em seu depoimento.

Intérpretes do trecho 1 (c.9-16)	Andamento médio (BPM)
Brendel	63.0018
Richard Cooper P1	61.8687
Richard Cooper P2	63.1056
Richard Cooper P3	68.2770

Tabela 4. Média de andamentos do trecho 1 de Richard Cooper.

Com a análise das gravações feita pelo *Sonic Visualiser*, obtive gráficos da condução do tempo dos trechos interpretados por Brendel e por Richard Cooper em suas três gravações. O eixo horizontal do gráfico representa os 30 tempos contidos entre o compasso 1 e 9 do *Improviso* N°3 de Schubert e o eixo vertical apresenta as batidas por minuto (BPM). É através desses parâmetros que conseguimos perceber a flexibilidade do tempo na gravação do modelo. Podemos perceber através do gráfico 1 apresentado a seguir que no trecho 1 (c.1-9), a linha do tempo de Brendel apresenta mais picos de andamento, o que significa que sua condução é mais flexível. Já na P1 de Richard Cooper, podemos notar certa estabilidade do tempo e uma tendência a puxar o andamento para trás.

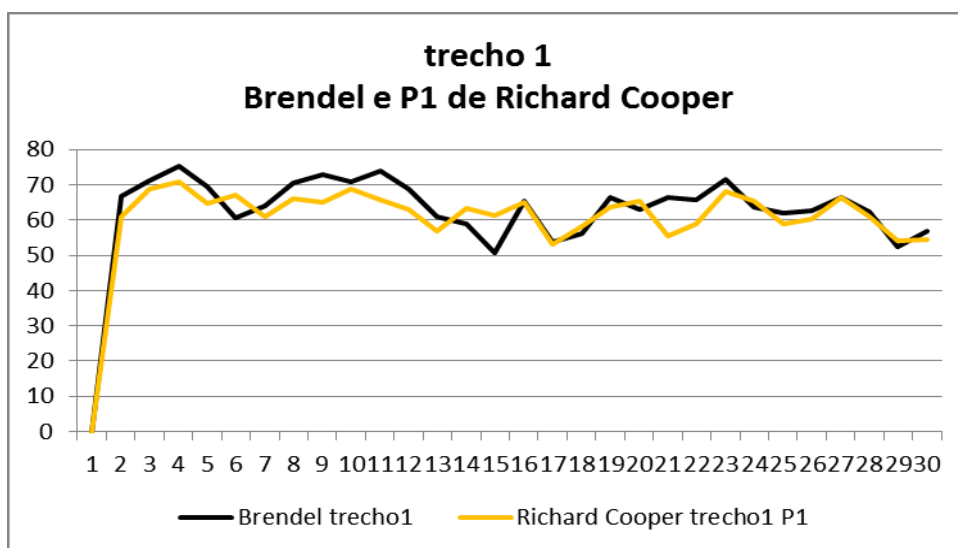


Gráfico 1. Linha do tempo comparativa do trecho 1 realizada por Brendel e Richard Cooper em sua primeira gravação.

Comparando a gravação do modelo com a imitação (P2) de Richard Cooper, podemos perceber que a tentativa de imitação difere completamente do modelo. Mas pode-se notar que aumentaram os picos de andamento, concluindo-se que o participante deu mais condução e empurrou o andamento mais para frente, fazendo da P2 uma gravação mais fluida que a P1.

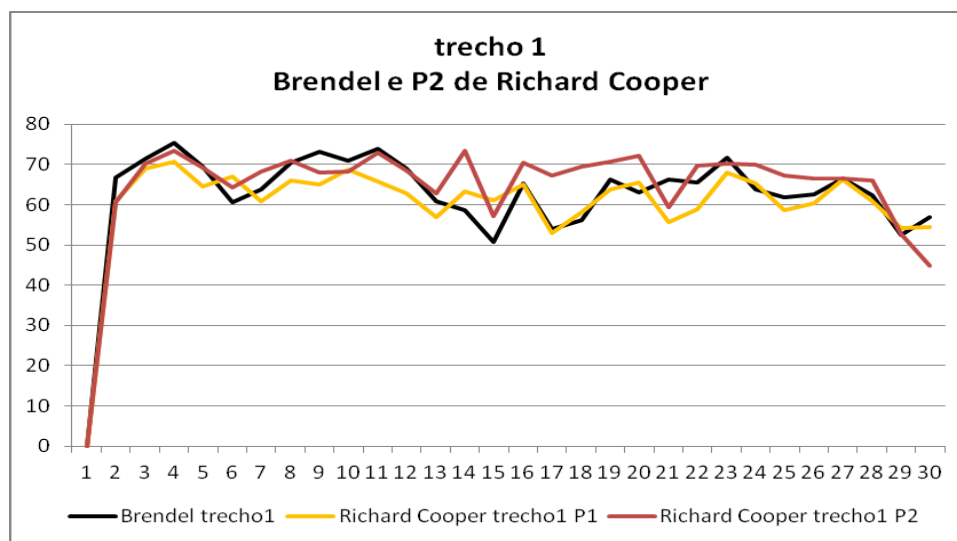


Gráfico 2. Linha do tempo comparativa do trecho 1 realizada por Brendel e Richard Cooper em sua primeira e segunda performances.

Finalmente comparando as três gravações do participante, percebemos mais variações de picos de andamento, confirmando a melhora contínua da fluência na condução do tempo nas três gravações.

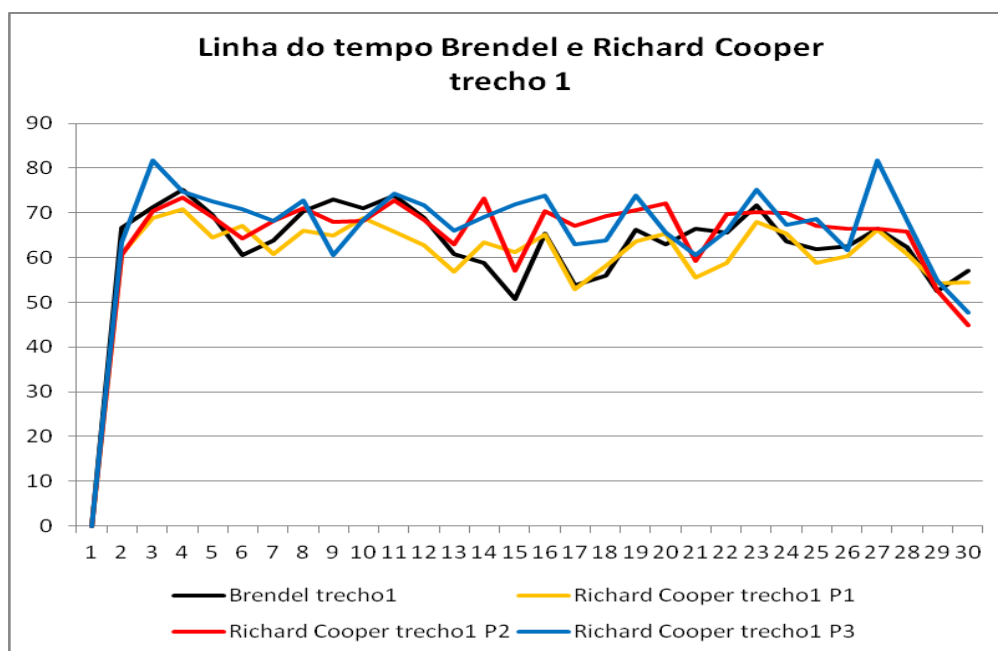


Gráfico 3. Linha do tempo comparativa do trecho 1 realizada por Brendel e Richard Cooper em suas três gravações.

Transcorrido um ano da coleta de dados, entrevistei novamente o participante Richard Cooper para obter relatos sobre sua percepção das três gravações. O participante comenta sobre o primeiro trecho: “Talvez o que ficou mais parecido com o modelo foi o direcionamento da harmonia. Na gravação do Brendel, dá pra ouvir as notas intermediárias da harmonia e o caminho entre elas”.

Sobre as diferenças entre a primeira e a segunda gravação do primeiro trecho, o participante observa:

“A diferença entre uma e outra não é o andamento em si, mas os *rubatos*. Eu acho que na primeira gravação, as colcheias [se referindo às notas da harmonia] estavam desiguais, assim, eu senti que tinha umas esperadas de tempo meio estranhas. E na segunda gravação eu acho que não aconteciam [as esperas de tempo]. Eu acho que a fluência das notas da harmonia foi maior. Mas o andamento em si não foi tão diferente assim (...) Talvez a igualdade das notas, a igualdade dos tempos ou até um *accelerando* ou

ritardando do fraseado tenha influenciado nisso [no fluxo]. Talvez na segunda gravação eu tenha feito mais assim, com a ideia da condução da frase, das notas da melodia, isso talvez tenha influenciado as notas da harmonia (...) Eu acho que na segunda gravação o som ficou mais homogêneo, com exceções de umas notas ali que ficaram estranhas [acentos]. Mas eu acho que o toque na melodia [es]tava se diferenciando mais do resto. Na primeira [gravação] eu não consegui diferenciar, perceber muito a diferença de toque e de timbre da melodia para o baixo e para as notas da harmonia.”

Refletindo sobre a diferença da primeira e da terceira gravação, após o processo de modelagem, Richard Cooper declara:

“Eu acho que melhorou! No geral, eu senti uma melhora tanto na questão do fraseado, da condução da frase, quanto na questão do timbre, da diferenciação do toque. Principalmente da primeira pra segunda gravação. Acho que a consciência das linhas melódicas, da polifonia no geral melhorou na última gravação. O que não mudou muito talvez tenha sido a questão do andamento, eu acho que no geral, nas três gravações, o andamento foi o mesmo, a diferença foi nos *rubatos*. Em cada parte, o *rubato* era direcionado a uma parte diferente... na terceira gravação, eu procurei fazer do jeito que eu achava que deveria ser melhor (...). Na primeira gravação não tinha *rubato*, tava trancado... não era consciente... mesmo no trecho mais seguro. (...). A última gravação eu acho que melhorou pelo fato de eu ter tentado imitar, né, talvez tenha mostrado um pouco mais de possibilidade de coisas a se fazer, coisas musicais. Então talvez o fato de eu ter tentado imitar abriu um pouquinho a minha concepção da obra pra no final eu estar muito consciente de tudo, acho que foi isso... na primeira gravação, apesar de ser um trecho que eu considerava bem firme, eu não tinha nada claro, nada muito consciente ou sistemático.”

3.1.5 Trecho 2 (c.25-32)

Passando à análise do segundo trecho, as médias do andamento das gravações, assim como no trecho 1, refletem a questão do andamento geral como podemos perceber na tabela abaixo:

Intérpretes do trecho 2 (c.25-32)	Andamento médio (BPM)
Brendel	63.4645
Richard Cooper P1	59.9157
Richard Cooper P2	63.2239
Richard Cooper P3	64.4587

Tabela 5. Média de andamentos das três gravações de Richard Cooper e da gravação de Brendel, trecho 2.

A linha do gráfico que representa a primeira gravação (P1) do trecho 2 reflete a quantidade relativamente elevada de picos baixos de andamento. Essa característica exibida no gráfico aponta justamente a dificuldade do trecho escolhido de maneira coerente com os depoimentos de Richard Cooper. Podemos perceber através do gráfico 4 as dificuldades causadas pelo salto entre os compassos 30 e 31, especialmente entre as batidas 23 e 25:

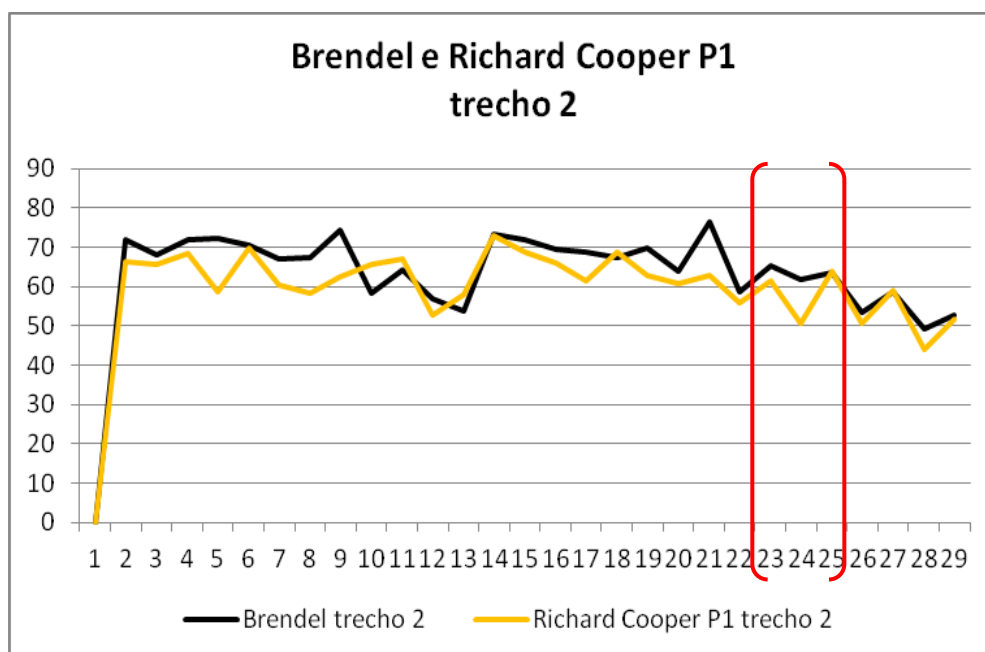


Gráfico 4. Linha do tempo da primeira gravação (P1) feita por Richard Cooper e da gravação de Brendel, trecho 2.



Figura 6. Parte problemática do segundo trecho do *Imprompto* op.90 N°3 de Schubert (c.29-32) com marcações na dificuldade de Richard Cooper.

Já o gráfico da imitação (gráfico 5) apresenta uma tentativa de conduzir o andamento para frente, como podemos perceber na quantidade maior de picos de aumento de andamento. E entre as batidas 23 e 25, que foi a principal dificuldade relatada pelo participante, podemos observar uma leve melhora na velocidade da passagem, mas ainda com pico de andamento muito baixo.

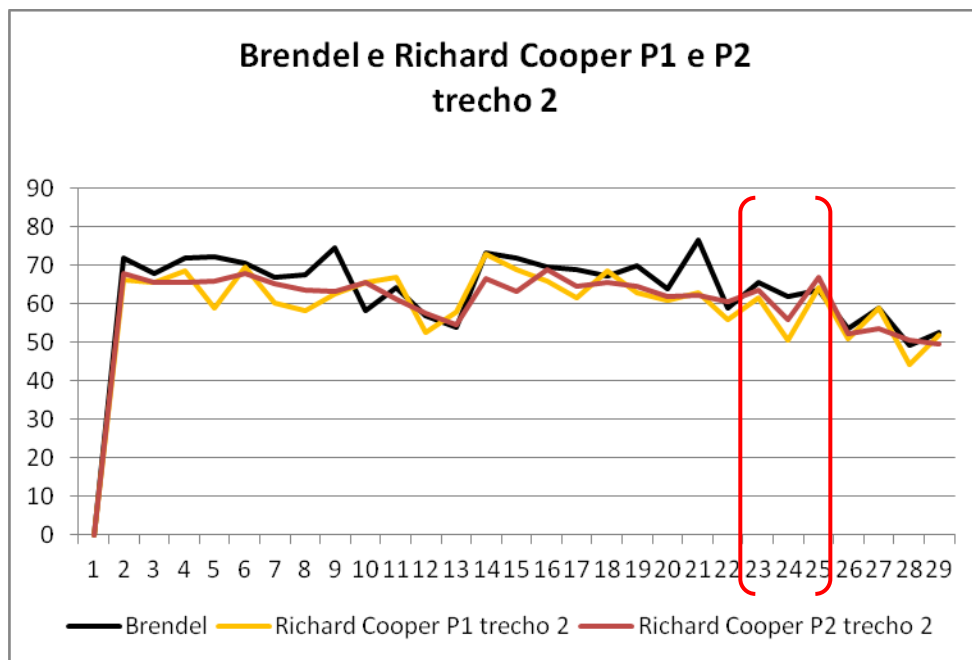


Gráfico 5. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) feita por Richard Cooper e da gravação de Brendel, trecho 2.

Questionado sobre as dificuldades de modelagem, Richard Cooper discorre sobre as características musicais que mais chamaram sua atenção quanto ao pianista da gravação:

“Algumas coisas que eu gostei muito na interpretação dele foram a condução das frases, o *cantabile*, o *legato* das frases que é difícil de manter por não ter a possibilidade física de ligar as notas. Eu gostei muito da sensibilidade dele, da calma, embora ele puxava pra frente mais do que eu o tempo, mas eu senti mais calma principalmente no trecho problemático pra mim... então como eu sabia que aquele trecho era o mais difícil pra mim, eu puxava pra trás. Mas mesmo ele puxando pra frente o tempo desse trecho eu consegui sentir calma na interpretação dele. Acho que foi isso!”

Nesse depoimento, o participante caracterizou como “calma” a interpretação do trecho que ele se refere como problemático. A atribuição desse termo me levou a refletir sobre a sua preocupação com o caráter do trecho em questão, preocupação que não estava explícita no momento da escolha. Richard Cooper escolheu esse trecho como uma parte insegura da obra e justificou sua escolha por uma dificuldade técnica, identificando um salto como o problema principal da passagem, argumentando que o movimento do salto não estaria orgânico no tempo da passagem. Mas ao observar seu depoimento sobre o caráter percebido, indaguei se a calma para ele fazia parte do caráter desse trecho e se era esse caráter que ele estava buscando: “Sim, eu vi isso mais agora na prática”.

Observando a preocupação com o salto que antecede a escuta do modelo sugerido e constatando a reflexão do próprio participante sobre o caráter do trecho, posso afirmar que o reconhecimento do caráter apropriado para a passagem forneceu a solução do problema.

Da mesma forma, questionei o participante sobre os elementos ele considerou fácil de absorver.

“Assim, tiveram coisas que não foram difíceis... especificamente o quê? Deixa eu pensar... acho que o som tanto do baixo quanto do soprano e do acompanhamento no meio foi uma coisa que [es]tava um pouco diferente, principalmente as notas do meio, ele tocava mais apoiadas essas notas, eu tocava um pouco mais leve... uma coisa que ele fazia que eu faço também são

os crescendos pro topo, essa condução, esse fraseado, embora claro, foi uma coisa difícil... eu gostei muito da interpretação dele, mas eu acho que não foi a coisa mais difícil. (...) É complicado saber o que exatamente foi mais fácil... mas acredito que foi a condução.”

Sobre a influência da observação visual, ele comenta:

“No vídeo eu pude ver as mãos dele tocando e foi bem interessante... pelo tipo de toque, pela posição do dedo dele dava pra entender porque o som [es]tava saindo de certa forma. Principalmente nas partes do arpejo do meio, que ele fazia um toque bem mais profundo nas teclas, dava pra ver que o som saía mais firme, dava pra notar isso pelo vídeo. Foi uma coisa que foi boa por ser vídeo... outra coisa é que eu vi também as outras partes... a melodia, como ele fazia, eu via que ele não ligava na mão as coisas, a mão dele [es]tava mais livre, mas isso não implicava no som... eu achava que isso acontecia quando eu tocava... eu até tentei imitar, mas talvez eu não tenha conseguido com muito sucesso porque exige uma precisão na hora de tu tocar pra manter o fraseado e não fazer uma nota socada assim no meio e tal”.

Após duas semanas sem ouvir quaisquer modelos, Richard Cooper gravou novamente os dois trechos. Sobre a influência do processo de modelagem na terceira gravação, ele declara:

“Talvez um trecho tenha mudado mais que o outro, mas os dois mudaram (...) Não foram iguais a primeira e a terceira [gravação]! O fato de eu ter imitado mudou a terceira gravação, talvez tenha tido um pouco mais de fluência na terceira... a primeira [es]tava muito travada! (...) Principalmente [a fluência] do trecho que pra mim era mais complicado”.

A observação dos dois gráficos a seguir evidenciam a percepção do participante sobre as mudanças da primeira para a terceira gravação em cada trecho:

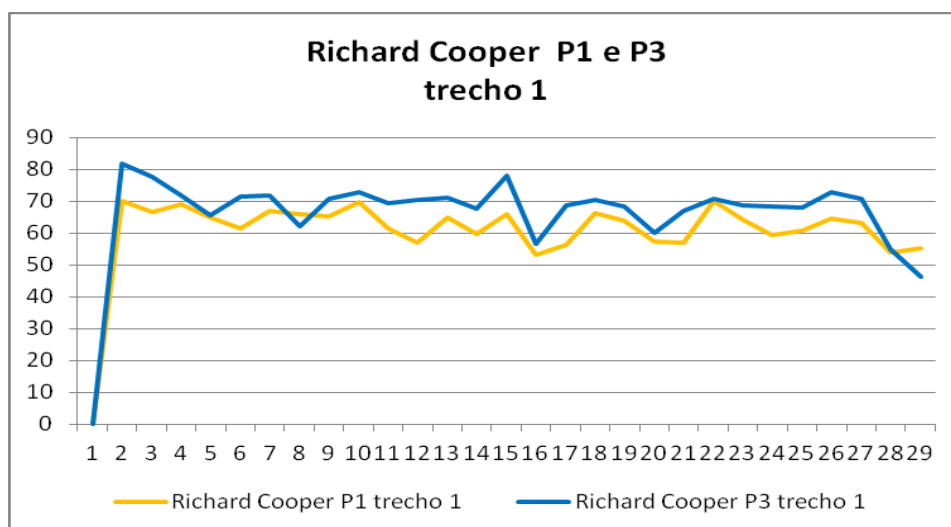


Gráfico 6. Primeira gravação (P1) e terceira gravação (P3) do trecho 1 realizada por Richard Cooper.

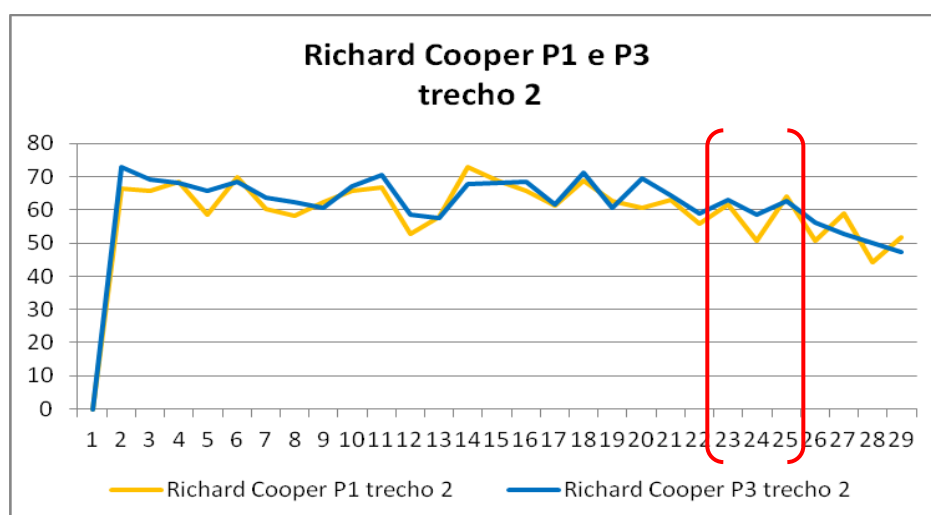


Gráfico 7. Primeira gravação (P1) e terceira gravação (P3) do trecho 2 realizada por Richard Cooper com marcação da dificuldade relatada pelo participante.

Questionado sobre o tipo de influência que a gravação exerceu sobre o primeiro trecho, o participante afirma:

“Houve influência sim, assim, principalmente nas escolhas interpretativas. Eu tinha umas, eu vi o vídeo, gostei muito das escolhas dele e talvez tenha me apropriado de algumas... acredito que houve influencia sim! (...) Eu não sei se ficou muito vago ou se vai ficar claro nas gravações, mas uma coisa que eu

tentei fazer a partir do vídeo foi controlar as notas do arpejo, do meio, fazer elas mais expressivas, sem tentar esconder elas! Foi isso que eu tentei apropriar, não sei exatamente o resultado como ficou e o quanto eu consegui ou não fazer, mas foi uma coisa que eu pensei ‘ah, vou pegar isso pra mim!’”

3.1.6 Sobre o processo de modelagem

Para Richard Cooper, ainda durante o processo de modelagem, as últimas gravações de cada trecho (P3) ficaram mais fluentes. Saliento que, no caso deste participante, sua preocupação era justamente a fluência e a organicidade temporal do segundo trecho, ainda difíceis para ele antes que ele experimentasse a modelagem. Considero essa reflexão importante do que diz respeito à influência da imitação do modelo, já que o próprio estudante afirma uma melhora na fluência. Através dos dois gráficos anteriores (gráficos 6 e 7), podemos perceber a questão da fluência que Richard Cooper comenta em seu depoimento.

Durante a entrevista realizada um ano após a coleta de dados, o participante comenta sobre a melhora do segundo trecho após o processo de modelagem:

“Nossa... eu acho que nesse trecho eu não senti uma diferença tão marcante quanto o primeiro trecho, mas eu acho que melhorou da primeira pra segunda vez (...). Eu escolhi ele porque era um trecho que eu nunca achava que [es]tava legal... na mão direita tinha bastante salto e era difícil de controlar o toque e a continuidade da melodia em função dos saltos da direita... e pela dramaticidade dessa parte, ela é a mais densa, mais tensa da música. Eu acho que na melodia da mão direita, que é a minha preocupação, até não mudou tanto. Mudou mais o baixo! A profundidade do toque, a continuidade na melodia... [es]tava muito seccionado! Consequentemente as duas melodias começaram a caminhar melhor juntas. A continuidade de dinâmica, do *legato*, uma nota vem da anterior... acho que isso ficou mais claro assim, a linha, a condução da linha do baixo. Eu acho que no andamento talvez eu não senti nenhuma diferença de uma [gravação] pra outra.”

Ainda comentando sobre a melhora do segundo trecho após o processo de modelagem, percebemos no seu depoimento que o participante refletiu ainda mais sobre decisões interpretativas escolhidas do modelo:

“A frase que termina *Dó^b - Mi - Ré - Sol* [c.31-32]... eu acho que isso é uma coisa que eu vi no Brendel e me influenciou, mas na gravação não ficou claro. Na época eu não tinha essa intenção de... como eu posso falar isso... uma intenção de tomar tempo pra essa mudança harmônica. Ouvir mais ela e buscar um som diferente, um toque diferente. A preocupação surgiu depois do Brendel.”

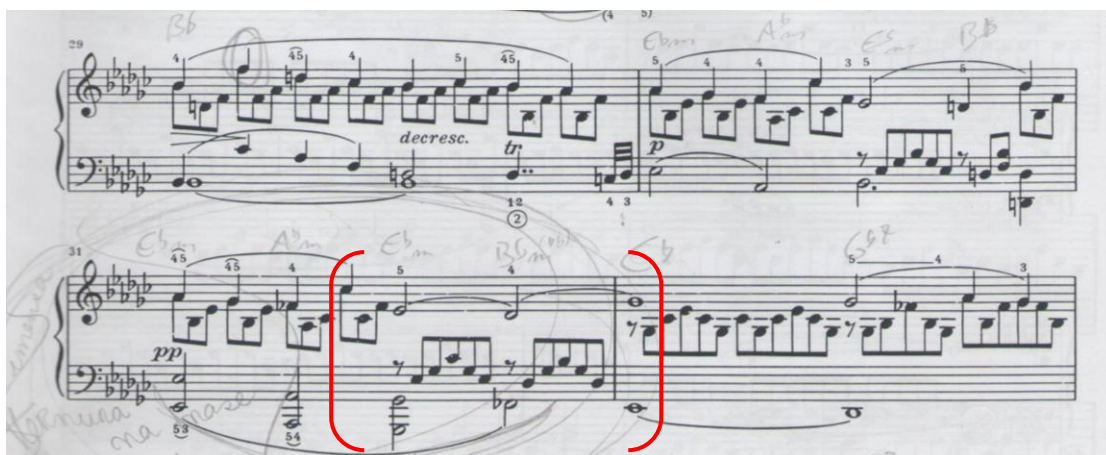


Figura 7. Parte do segundo trecho a qual Richard Cooper se refere em seu depoimento (c.25-32).

Questionado sobre o que ele acha que ganhou com o processo de modelagem no segundo trecho do Schubert, Richard Cooper responde:

“Eu continuo achando que a fluência melhorou, mas eu acho que isso está relacionado com a gravação, com o modelo, acho que pelo fato de eu ter pensado mais no fraseado, talvez isso tenha ajudado a fluência. Mas é no som, no toque, no controle do som, embora tenham umas coisas não muito bem controladas, mas no geral eu acho que a diferença foi essa, talvez tenha sido a coisa que eu mais tenha absorvido da gravação do Brendel. Acho que foi, claro, uma questão do estudo da peça, mas acho que a fluência veio em decorrência do estudo, mas a preocupação de ouvir mais as harmonias e o controle do som foi influência do modelo.”

Claramente, o aluno demonstra elevado grau de discernimento na sua audição e nas suas escolhas. Isto fica ainda mais claro no depoimento a seguir:

“Eu acho que o trecho que mais foi influenciado pelo modelo foi o primeiro! A diferença foi mais gritante aos meus ouvidos... acho que ainda tem a ver com o fato de eu não ter grandes problemas com ele desde o início, talvez o fato de eu estar mais seguro nele fez com que eu pudesse ter mais escolhas e estar mais consciente das coisas que eu queria fazer nele do que no outro que eu ainda estava com problemas.”

Richard Cooper reflete sobre todo o processo de modelagem a partir da escuta e da imitação de uma gravação:

“Eu costumo ouvir gravações das peças que eu estudo, embora depois eu pare de ouvir pra eu não me deixar influenciar demais... eu costumo colocar as minhas concepções e depois comparar com tais pianistas, acho isso uma coisa muito boa. Mas é uma etapa de estudo mais pra frente. Eu gostei de fazer isso porque a gente sempre aprende coisas com os grandes pianistas, sempre tem coisas muito boas que a gente não iria pensar se não tivesse contato com essas gravações (...) O fato de eu ouvir [gravações] me influenciava, mas nunca foi assim tão consciente, tentando fazer igual. É interessante pra desenvolver o ouvido, a precisão de ouvir, de saber o que [es]tá fazendo... quando tu tenta repetir, tua atenção tem que ser redobrada na hora de ouvir! Acho que é bom por esse motivo.”

3.2 Adrian

3.2.1 Sua trajetória, preferência musical e prática de estudo

O participante Adrian tinha 22 anos na época da coleta de dados, é natural do interior do Rio Grande do Sul e cursava o sexto semestre do Bacharelado em Instrumento/Piano na UFRGS. Aos 9 anos, teve o primeiro contato com a prática musical através de um teclado tocando-o de ouvido. Começou a ter aulas de piano aos 17 anos, parando em seguida por causa do vestibular para um curso na área das ciências exatas. Aos 18 anos, voltou a ter aulas de piano já decidido a se preparar para a prova específica do vestibular para o curso de música.

Adrian
D. Scarlatti – Sonata L413 em ré menor
J. Haydn – Sonata Hob. XVI:37 em ré maior
R. Schumann – Cenas Infantis op.15
B. Bartók - Seis danças em ritmo búlgaro (Mikrokosmos VI)
A. Schoenberg – Seis Pequenas Peças op.19
L. Fernandez – Suíte Brasileira N°2

Tabela 6. Repertório de Adrian durante o semestre acadêmico de 2011/2.

Quando questionado sobre sua preferência de escuta musical, Adrian declarou preferência pelo repertório do período romântico. Sobre seu processo de leitura em geral e sobre a escuta de gravações em sua prática, Adrian comenta:

“Eu começo a ler, aí depois que eu coloquei as minhas ideias, eu vou ouvir as gravações pra ver como é que os outros estão fazendo. No início [da leitura] as ideias que eu pego são em relação ao andamento”

Durante a entrevista, perguntei a Adrian quais são, no geral, as preocupações dele durante o processo de leitura e ele explicou:

“Eu penso primeiro no caráter, no afeto que eu quero, daí eu começo a pensar no toque que eu tenho que fazer pra que as pessoas que [es]tão ouvindo tenham a mesma impressão.”

3.2.2 *Cenas Infantis* op.15 de R. Schumann

Perguntei ao participante quais peças do seu repertório ele mesmo tinha escolhido e entre elas estavam as *Cenas Infantis* op.15 de Schumann, peça do período de preferência do participante. Ao perguntar sobre sua escolha dessa obra para compor o repertório do sexto semestre do curso, Adrian comenta:

“Procurando por peças do Schumann, eu ouvi a Martha Argerich tocando e adorei! E pensei ‘eu quero tocar isso’! (...) Eu cheguei numa aula e falei pra ela [professora] ‘eu ouvi uma das coisas mais lindas’ e era o Schumann. Aí eu perguntei se eu poderia tocar e ela disse que sim!”

Através desse depoimento, tive certeza de que a obra de Schumann seria uma ótima escolha para a investigação proposta neste estudo. Selecionamos então em consenso dois trechos das *Cenas Infantis* de Schumann para as gravações. O primeiro trecho é constituído dos oito primeiros compassos da primeira peça, *Von Fremden Ländern und Menschen* e o segundo, pelos oito primeiros compassos da quinta peça, *Glückes Genug*. A escolha se justifica pelas seguintes dúvidas evocadas por Adrian:

“O primeiro problema foi na tradução do título, eu encontrei ‘completamente feliz’, ‘quase feliz’, ‘suficientemente feliz’... pra mim todas essas traduções são muito diferentes (...) e eu tenho alguns problemas técnicos que eu [es]tou tentando resolver na mão direita, que tem a melodia, síncopas... é complicado (...) principalmente a dificuldade técnica e definir o caráter.”

Robert Schumann, Op. 15.

$\text{♩} = 108. (\text{♩} = 84.)$

Figura 8. Trecho 1 escolhido da peça *Von Fremden Ländern und Menschen* das *Cenas Infantis* (c.1-8).

$\text{♩} = 132. (\text{♩} = 152.)$

Figura 9. Trecho 2 escolhido da peça *Glückes Genug* das *Cenas Infantis* (c.1-8).

3.2.3 O modelo: Martha Argerich

Por minha sugestão, Adrian aceitou observar e imitar o vídeo de Martha Argerich executando as *Cenas Infantis* de Schumann¹¹. Pedi para que o participante tentasse imitar fielmente a gravação da pianista e, para isto, ele ouviu a gravação por três dias, fez anotações na partitura e estudou no piano por mais três dias. A gravação no *Disklavier* foi realizada na última semana de novembro e, após a gravação, foi realizada uma entrevista para obter depoimentos sobre a preparação.

3.2.4 Trecho 1: *Von Fremden Ländern und Menschen* (c.1-8)

Em relação ao primeiro trecho, o participante declarou que o modelo não o influenciou e que ele continuou interpretando da forma como tinha planejado anteriormente. Sobre as diferenças entre sua interpretação do primeiro trecho e a interpretação de Martha Argerich, Adrian comenta: “A Martha [Argerich] fazia um acelerando do *si* até o *sol* (c.1 e 3) e fazia o *rubato* depois. Eu prefiro fazer o *rubato* antes e acelerar um pouquinho no final da frase (...) eu já estava seguro do que eu queria!”.

¹¹Esse vídeo pode ser acessado através do link <http://www.youtube.com/watch?v=wYfq6jM1c-8>

Robert Schumann, Op. 15.

$\text{♩} = 108. (\text{♩} = 84.)$

Handwritten annotations: *rub.*, *Vai pro Sol*, *rit. a tempo*.

Figura 10. Marcações dos *rubatos* feitos por Argerich no trecho 1, anotadas na partitura de Adrian.

No gráfico a seguir, podemos perceber a variação de *timing* e de *rubatos* na gravação do modelo em contraste com a estabilidade do tempo na gravação de Adrian.

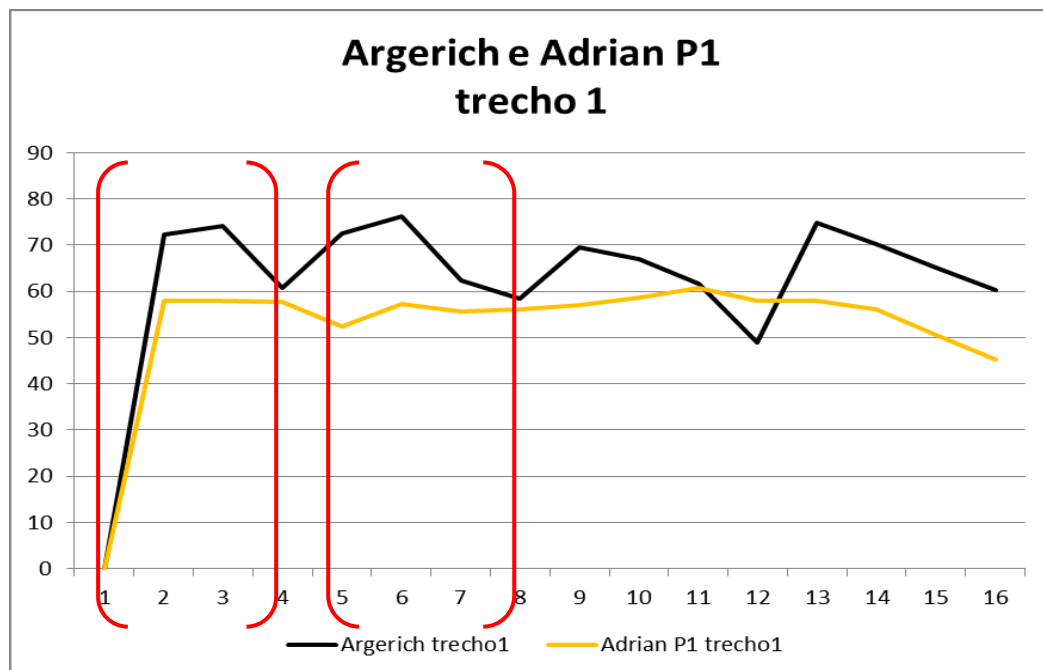


Gráfico 6. Linha do tempo da primeira gravação (P1) feita por Adrian e da gravação de Argerich., trecho 1.

Adrian discorre sobre outra diferença marcante entre as ideias dele e de Argerich para o trecho 1. Ele afirma que a principal diferença está na dinâmica: “Na primeira [*Von Fremden Ländern und Menschen*] eu percebi que ela faz mais igual as duas vezes (...) eu não queria fazer igual a ela!”. Podemos observar que ele se mantém fiel à sua ideia inicial em relação à dinâmica. Os dois gráficos a seguir espelham a convicção do participante e as ondas sonoras da primeira e última gravação de Adrian (P1 e P3 do trecho 1) demonstram a utilização do pedal *una corda* entre as batidas 5 e 9 do trecho 1 (c.3 e 4):

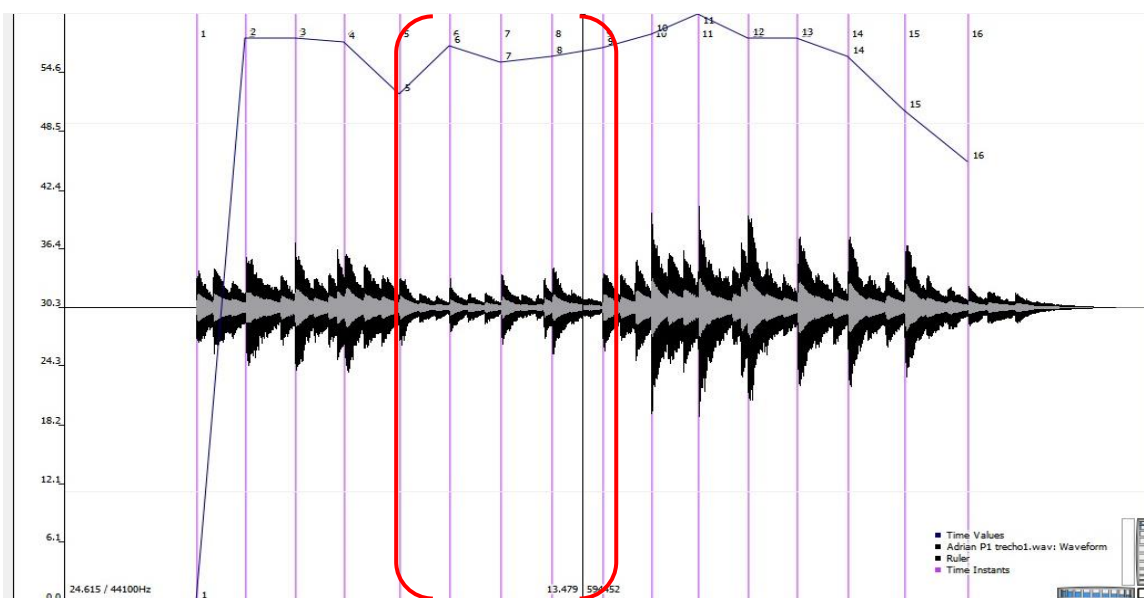


Figura 11. Onda sonora da P1 do trecho 1 realizada por Adrian.

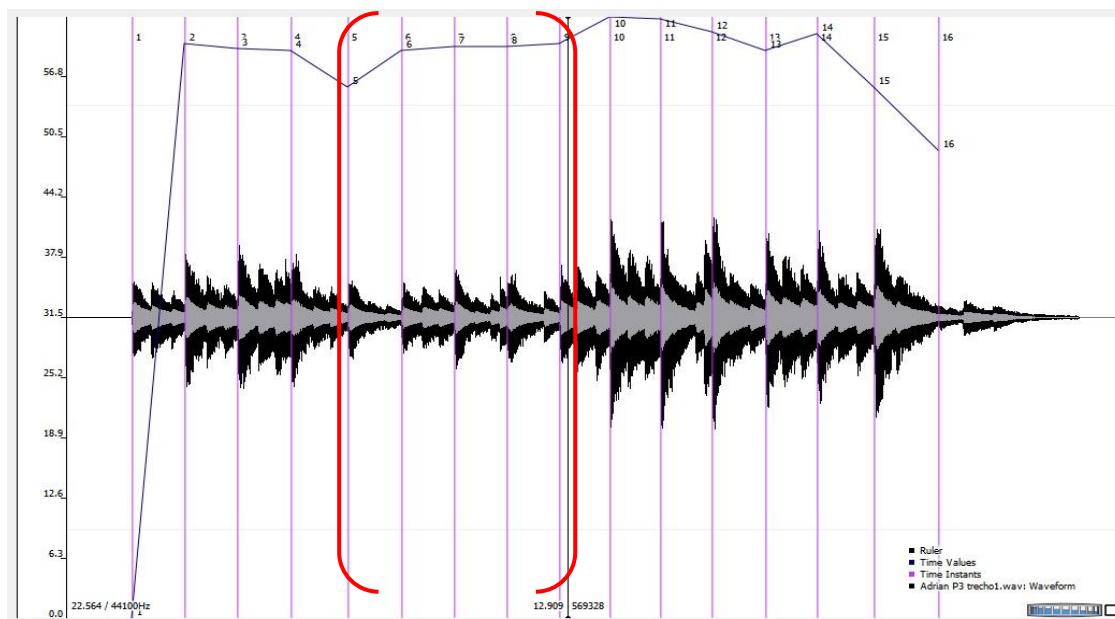


Figura 12. Onda sonora da P3 do trecho 1 realizada por Adrian.

No gráfico seguinte, enfatizando o parâmetro do tempo, percebemos a intenção de Adrian em flexibilizar a condução ao tentar imitar o modelo:

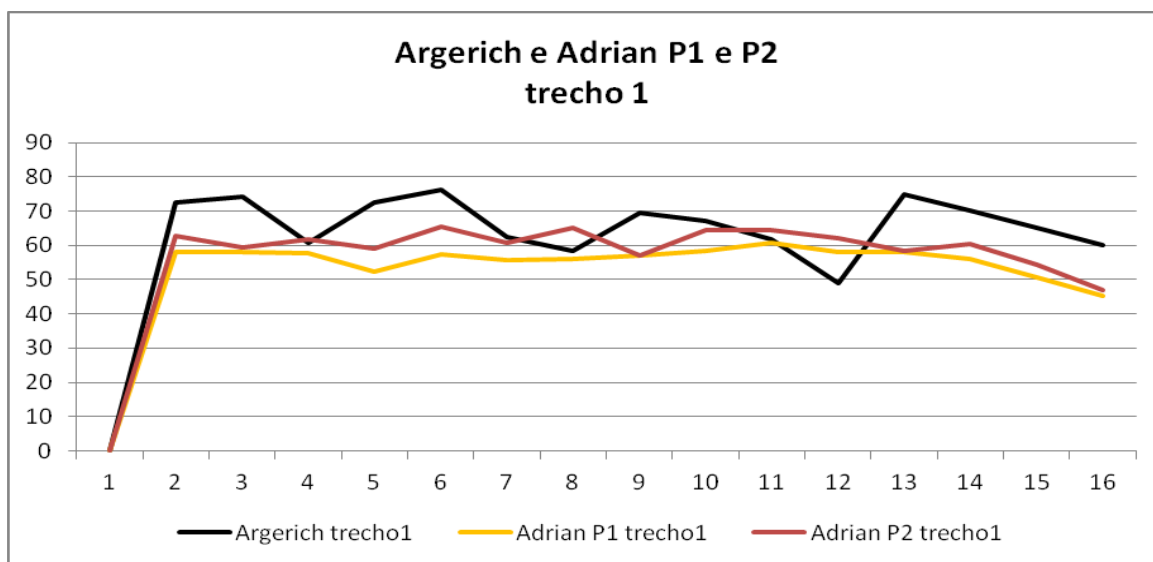


Gráfico 7. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) feita por Adrian e da gravação de Argerich, trecho 1.

Observando a condução da gravação do modelo (Argerich) e das três gravações realizadas por Adrian, podemos perceber um retorno à estabilidade do tempo na terceira gravação, em contraste com as ideias do modelo:

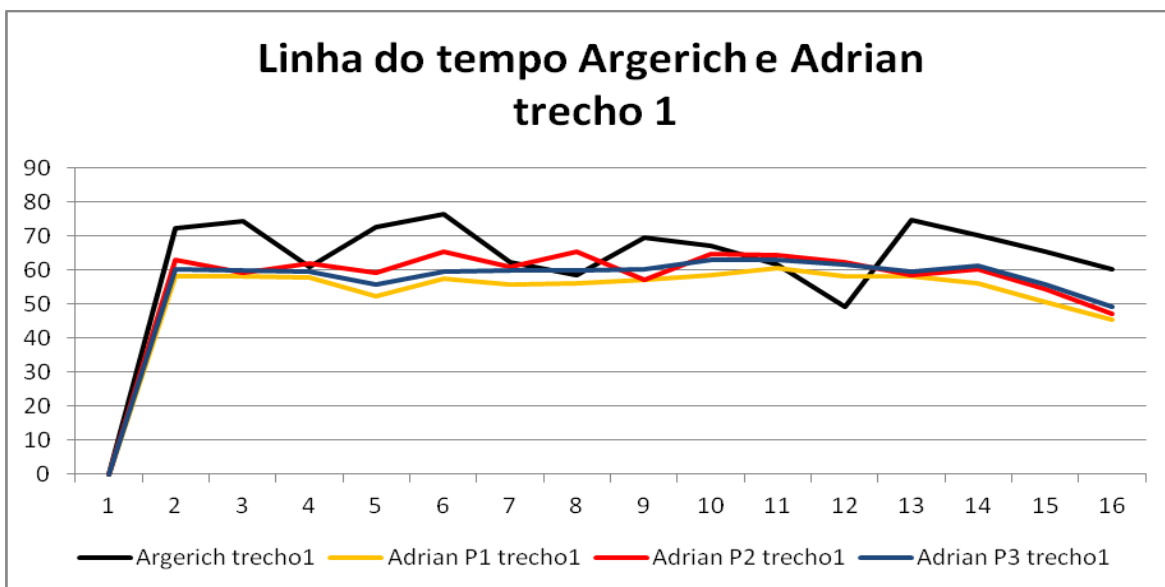


Gráfico 8. Linha do tempo das três gravações de Adrian e da gravação de Argerich, trecho 1.

Através das médias de andamento das gravações, podemos perceber um aumento na velocidade da terceira gravação.

Intérpretes do trecho 1 (c.1-8)	Andamento médio (BPM)
Argerich	62.6642
Adrian P1	52.9876
Adrian P2	56.1491
Adrian P3	56.0814

Tabela 7. Média de andamentos das três gravações de Adrian e da gravação de Argerich do trecho 1.

No gráfico 9, podemos verificar o distanciamento das gravações de Adrian em relação ao modelo. Porém, há uma similaridade na segunda e terceira gravações entre as batidas 10 e 16 (vide Gráfico 9 e Figura 15):

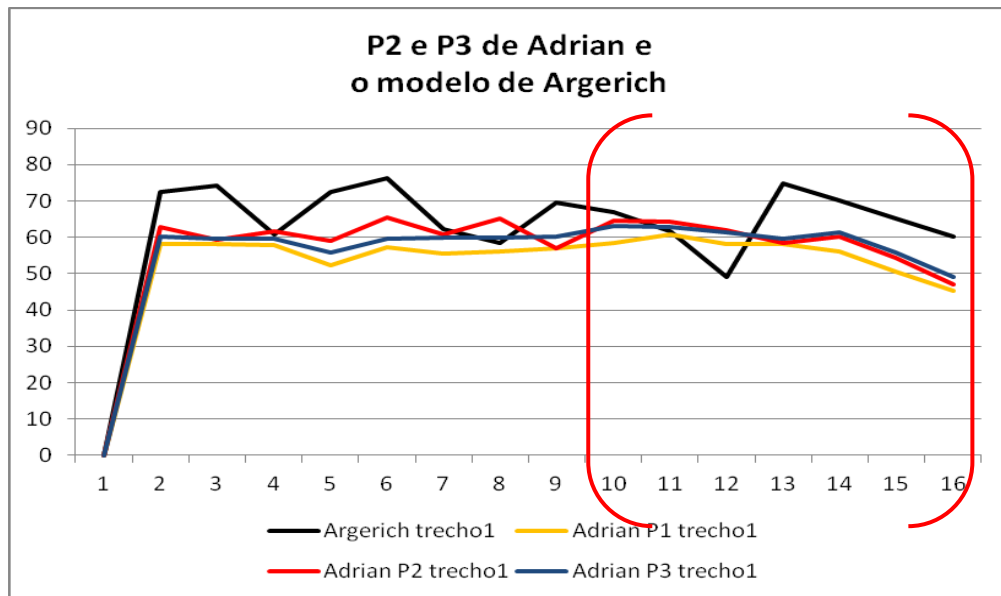


Gráfico 9. Semelhança na condução do andamento do modelo e da terceira gravação (P3) feita por Adrian.

Robert Schumann, Op. 15.

$\text{♩} = 108. (\text{♩} = 64.)$

Figura 13. Trecho 1 com marcações onde ocorreu influência do modelo na terceira gravação (P3) de Adrian.

O participante manteve suas ideias procurando seguir seu próprio planejamento, como ele mesmo afirmou em depoimento. Mas através da semelhança entre a condução da segunda e da terceira gravação, mesmo não havendo influência do modelo, percebemos uma melhora no trecho. Adrian conseguiu executar esse trecho de forma mais flexível e mais fluente.

3.2.5 Trecho 2: *Glückes Genug* (c.1-8)

Passando à análise do segundo trecho, podemos perceber a influência do modelo na última gravação de Adrian. Relembro que o segundo trecho estava inseguro devido às dúvidas da tradução do título, deixando o caráter da peça em aberto. Relembro também que é justamente o caráter a sua primeira preocupação durante o processo de leitura. A influência do modelo pode ser observada através da média dos andamentos das gravações. O trecho 2 realizado por Adrian se tornou mais fluido e até mais rápido que o modelo.

Intérpretes do trecho 2	
(c.1-8)	Andamento médio (BPM)
Argerich	87.4960
Adrian P1	84.0016
Adrian P2	85.3942
Adrian P3	88.4120

Tabela 8. Média de andamentos das três gravações de Adrian e da gravação de Argerich do trecho 2.

Comparando o modelo com a primeira gravação de Adrian, podemos notar, assim como no primeiro trecho, uma estabilidade do tempo.

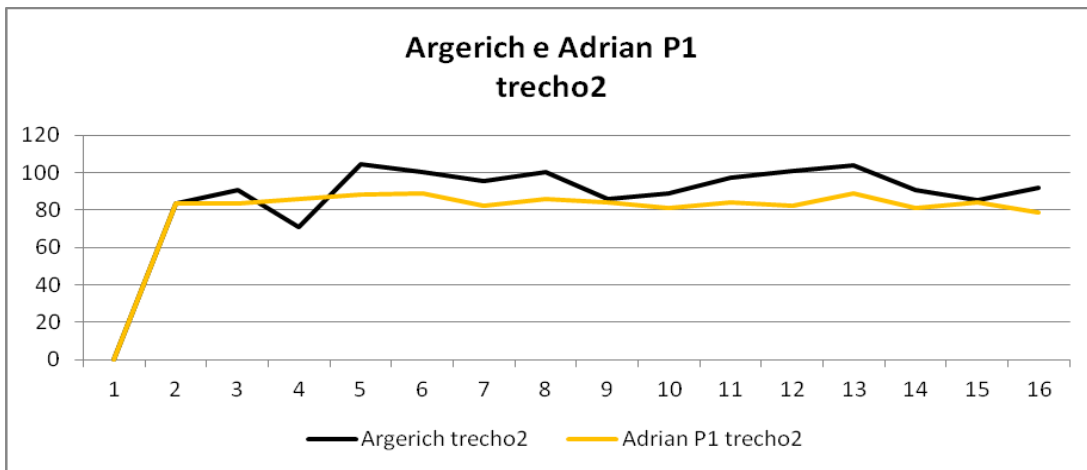


Gráfico 10. Linha do tempo da primeira gravação (P1) feita por Adrian e da gravação de Argerich.

Abaixo conferimos as anotações feitas por Adrian durante a escuta e observação do modelo:

Figura 14. Anotações feitas por Adrian ao ouvir a gravação sugerida como modelo para o trecho 2.

Observando a imitação de Adrian, nota-se que o participante flexibilizou seu andamento, mesmo não conseguindo seguir fielmente os *microrubatos* articulados por Argerich.

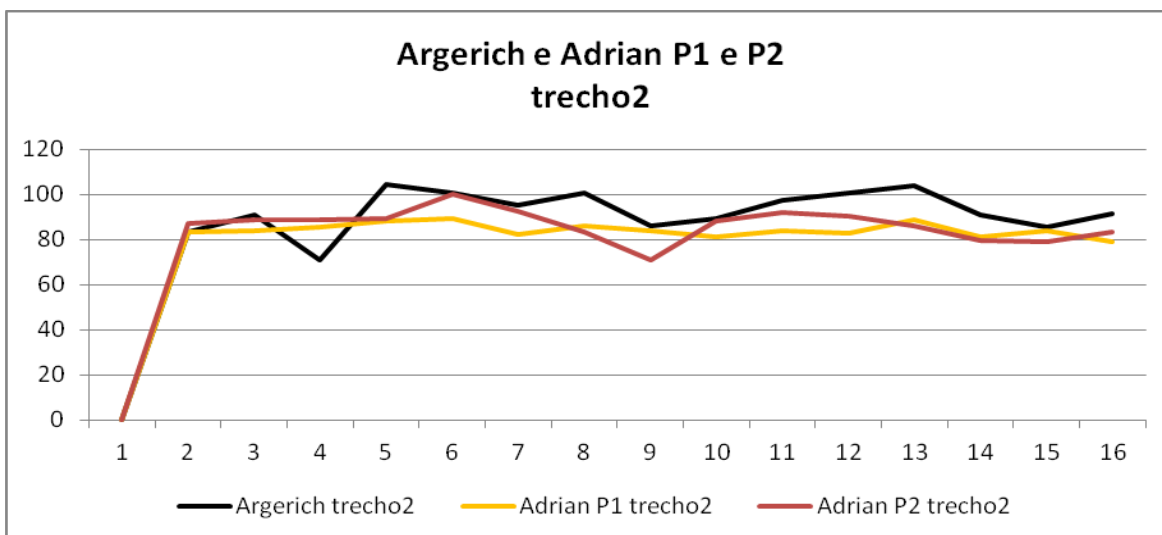


Gráfico 11. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) juntamente com a linha da gravação de Argerich, trecho 2.

Questionado sobre a influência do modelo em sua interpretação, Adrian confirma que o segundo trecho, no qual sentia algumas dificuldades na execução, melhorou após a tentativa de imitação:

“No segundo trecho que eu [es]tava inseguro, eu não tinha ideia do que fazer, como frasear, como colocar *rubatos* ou como fazer as dinâmicas e agora ficou tudo mais claro (...) Eu roubei algumas ideias, não sei e eu posso falar assim... roubei umas ideias que me convenceram!”

Podemos comprovar a melhora do segundo trecho através dos dois gráficos a seguir:

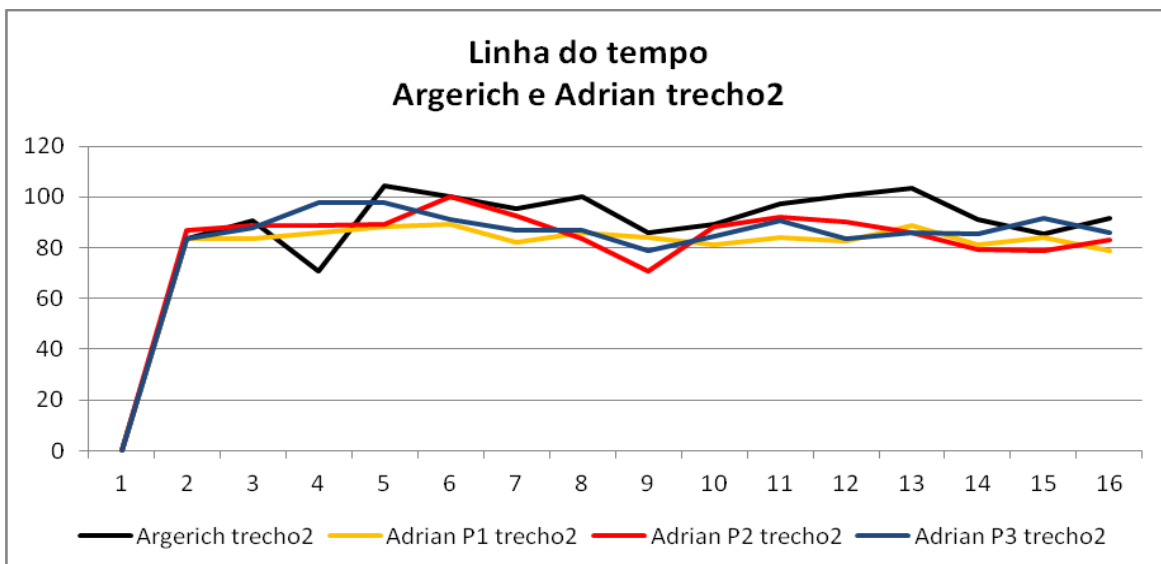


Gráfico 12. Linha do tempo das três gravações de Adrian e de Martha Argerich, trecho 2.

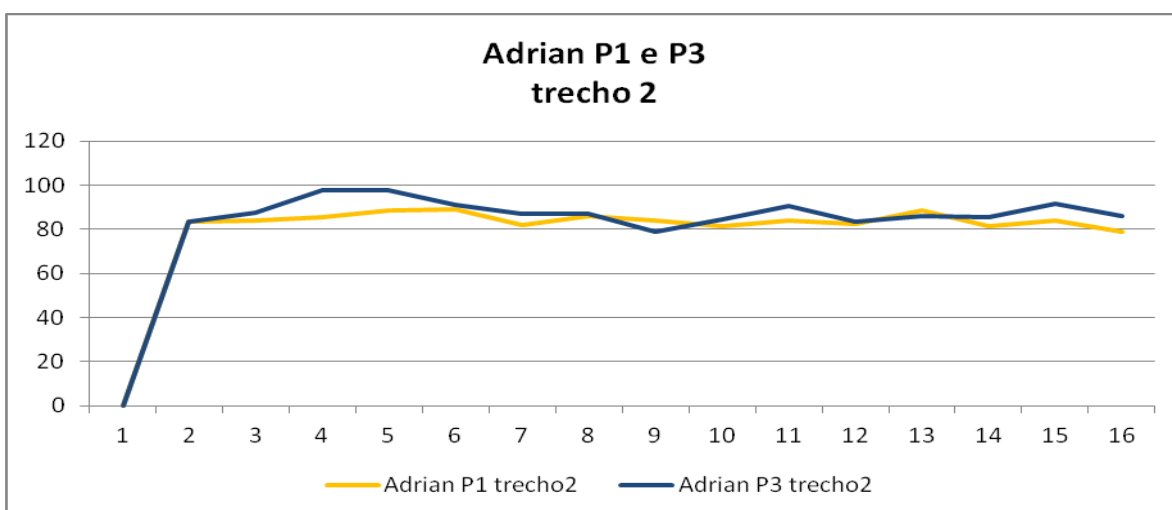


Gráfico 13. Linha do tempo da primeira (P1) e terceira gravação (P3) do trecho 2 por Adrian.

Questionado sobre as diferenças entre sua interpretação e a do modelo no segundo trecho, o participante afirma que a principal diferença está relacionada à dinâmica: “Na número 5 [*Glückes Genug*] ela faz mais variações de dinâmica do que eu”. Nas ondas sonoras a seguir, podemos observar a diferença de dinâmica entre a primeira gravação (P1) de Adrian e o modelo:

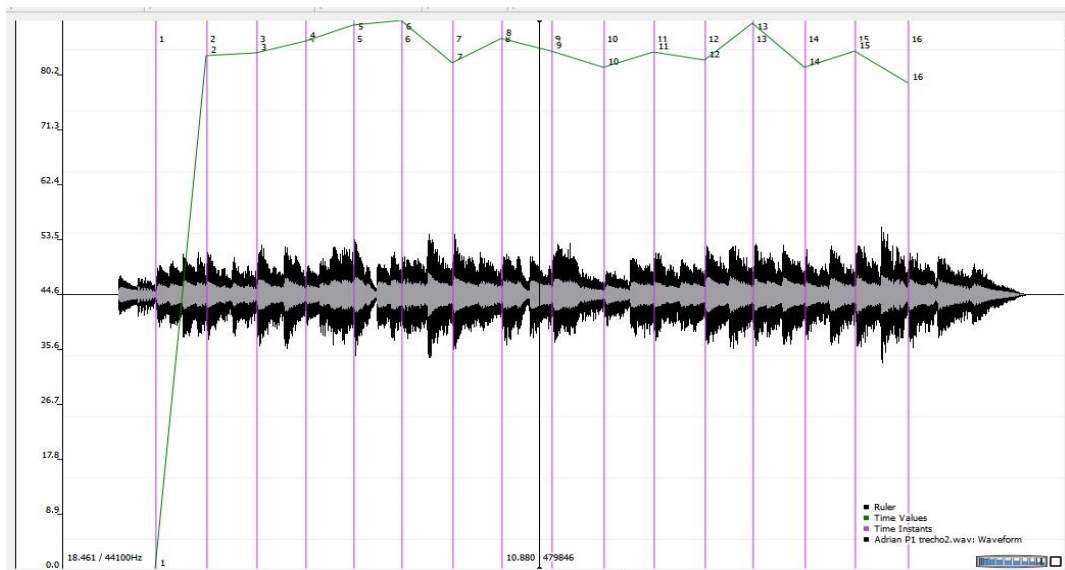


Figura 15. Onda sonora da P1 do trecho 2 por Adrian.

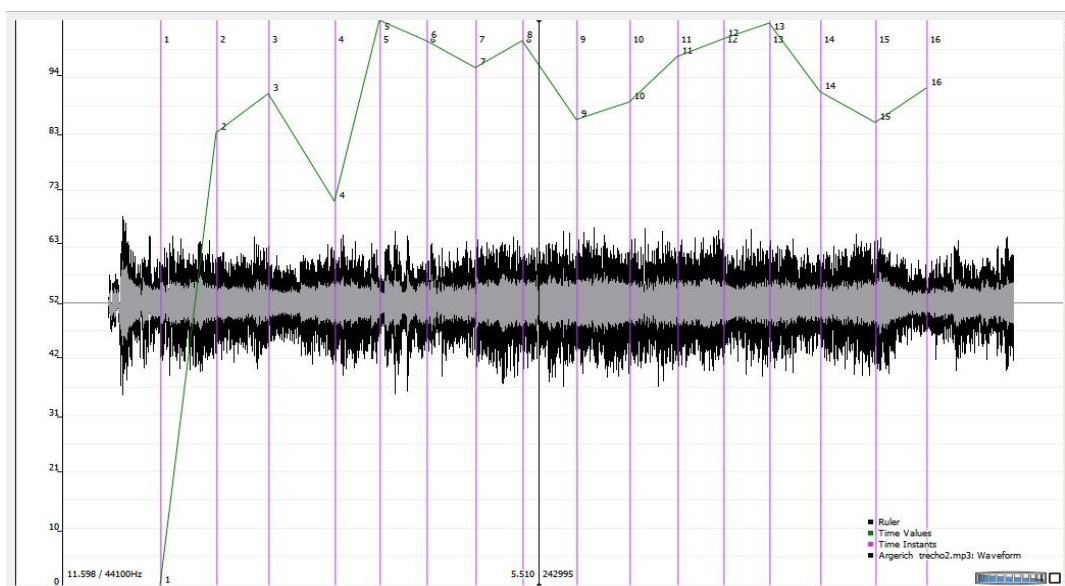


Figura 16. Onda sonora do trecho 2 por Argerich.

E na onda sonora a seguir, podemos notar a influência do modelo no parâmetro da dinâmica na terceira gravação (P3) de Adrian:

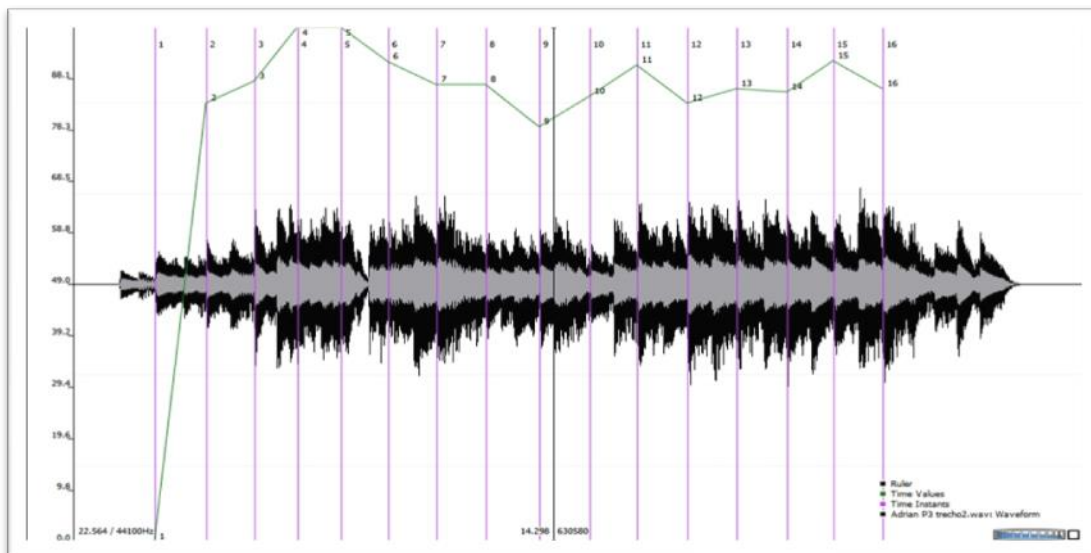


Figura 17. Onda sonora da P3 do trecho 2 por Adrian.

3.2.6 Sobre o processo de modelagem

Um ano após a coleta de dados, realizei uma entrevista com Adrian e apresentei suas três gravações juntamente com a gravação que serviu como modelo no processo da modelagem. Sobre o primeiro trecho, o participante argumenta:

“[N]a primeira [gravação] eu percebo que a intenção foi simplesmente não tocar tudo igual. Por isso até o uso do outro pedal, pra fazer mais *piano*, pra não soar tudo a mesma coisa. A segunda eu vi que ficou um pouco mais rápida talvez pra imitar o *rubato* que a Martha fez, mas eu não consegui imitar porque ela vai pra frente e depois ela segura. E eu não fiz isso! (...) Eu achei que eu tinha conseguido, mas agora eu percebo que não! Eu achei que eu tava sendo fiel mesmo! (...) Na terceira eu não fiz *rubato* também... teve aquela coisa da dinâmica, do uso do pedal, mas o que eu percebi é que [es]tá um pouco mais livre, a frase [es]tá melhor desenhada. “

Comparando suas gravações do segundo trecho, o participante declara:

“A imitação tem um pouquinho de *rubato*! [Es]tá um pouco mais rápida também e a frase [es]tá melhor construída. A primeira [es]tá... acho que [es]tá

meio travada... Essa última não tem o *rubato* que eu coloquei na segunda, ela [es]tá mais... a tempo! (...) [A diferença] é o fraseado, eu acho, principalmente. E o andamento, ela [es]tá mais rápida! (...)! Eu [es]tava mais seguro na terceira [gravação] e frase [es]tá melhor, as vozes estão distribuídas de uma maneira melhor. [Es]tá mais equilibrado.”

Perguntei a Adrian se ele achou válida a modelagem como um recurso para o estudo das ideias musicais de pianistas consagrados, o participante respondeu:

“Tentar compreender o que o outro artista está pensando ajuda muito! (...) Eu pretendo usar esse recurso de imitação principalmente nos trechos que eu estiver mais inseguro porque eu percebi que ajudou muito, não pra imitar literalmente, mas pra me ajudar a ter mais ideias. Imitar literalmente não tem riqueza nenhuma, mas algumas ideias sim, pra tentar entender melhor!”

3.3 Miguel

3.3.1 Sua trajetória, preferência musical e prática de estudo

O participante Miguel tinha 19 anos na época da coleta de dados, é natural do Rio Grande do Sul e cursava o primeiro ano do Bacharelado em Instrumento/Piano na UFRGS. Foi influenciado pelo gosto musical do pai, que com frequência escutava música erudita em casa. Começou a estudar música com 8 anos de idade e a partir dos 11 anos, estudou com a mesma professora até ingressar na universidade. O participante cursa faculdade na área das exatas em outra universidade em Porto Alegre.

Miguel
J. S. Bach – Concerto em ré menor BWV 1052
F. Chopin – Noturno op.48 N°1
J. Brahms – Estudo N°5 Anh. 1a/1 (arranjo da Chaconne em ré menor de J. S. Bach)
D. Shostakovich – Prelúdio e Fuga N°7

Tabela 9. Repertório de Miguel durante o semestre acadêmico de 2011/2.

Ao questioná-lo sobre suas preferências e atitudes com relação a execuções ao vivo, Miguel discorreu sobre seus gostos e preferências musicais:

“Eu sinto que eu gostei, eu sinto que eu não gostei, só que eu não sei dizer o porquê. Quando eu toco, eu sinto que eu gostei, que eu não gostei, mas eu tenho que fazer um esforço pra dizer porque que eu não gostei... e as vezes isso é difícil e até impossível! Mas tentando pensar agora... é quando eu me sinto emocionado de alguma forma... quando eu esqueço de mim e começo a viver aquele momento, aquela música. Quando eu faço parte da música, parece que eu [es]tou tocando junto. Quando eu [es]tou no meio daquilo lá. Quando o cara [es]tá tocando e eu [es]tou pensando em outra coisa, às vezes a culpa é minha, mas eu não gostei.”

Em prosseguimento, Miguel explicou seu processo na construção das suas próprias decisões interpretativas:

“Não sei, eu raramente defino as coisas, sabe? Colocar uma pedra, um monolito e dizer ‘é assim!’. E quando eu [es]tou interpretando e tal, eu não decidi fazer daquele jeito. Até faço de jeitos muito diferentes. Instintivamente, assim... Na *chacona* [Estudo N°5 Anh.1a/1 de Brahms], no Bach [Concerto em ré menor BWV 1052], eu já comecei *piano*, já comecei *forte*, já cantei a voz de baixo, já cantei a voz de cima. Mas eu não decidi fazer isso... às vezes acontece e tu vê como ficou, acontece sem querer e tu vê como é que ficou.”

Sobre os problemas e preocupações na hora da *performance* em público, Miguel declara:

“Antes de tocar, eu penso como se eu tivesse tocando, eu penso nas notas. E quando eu toco, eu acho que eu não penso em nada! Geralmente quando eu toco bem eu acabo não pensando em nada! (...) Claro que eu [es]tou pensando na música, né, mas é exatamente isso, eu deixo me levar!”

O participante comenta sobre a prática da escuta de gravações enquanto estuda um determinado repertório:

“Se eu não conheço, eu escuto [gravações] sim. [Meu professor] me recomenda não escutar gravações quando [es]tou estudando uma peça porque vai influenciar minha *performance*. Eu procuro fazer isso, mas eu acho que eu não me influencio tão fácil... talvez seja só impressão minha, mas assim, eu não procuro fazer o que o pianista faz (...) pra mim é bom porque me transmite uma imagem da peça como ela é, né, porque a peça não é a partitura, a peça é a música. A música existe antes da partitura! Então a música é a gravação e não a partitura, então o contato que eu tenho é com a música!”

Sobre imitação de gravações, perguntei se ele já havia absorvido alguma ideia de uma gravação:

“O Glenn Gould... uma *Partita* [de Bach] que eu fiz tinha uma dança em que dois compassos, que na partitura eram colcheias, ele marcava uma colcheia em especial, como se fosse uma outra voz. E isso eu achei legal e eu procurei fazer.”

Ainda refletindo sobre a escuta de gravações e a possível absorção de ideias de pianistas consagrados, Miguel comenta: “É impossível tu reproduzir a interpretação de outro cara. É humanamente impossível até o mesmo cara fazer de novo o que ele fez”. Quando questionado sobre os elementos que ele considera como fundamentais no processo de aprendizagem de uma obra, o participante explica:

“Depende muito do professor, né? Cada pessoa te dá a oportunidade de aprender coisas de determinadas maneiras. Por exemplo, ele [o professor] é um professor que toca um monte na aula! Tu leva a peça... eu acho até que é certo dizer que 50% eu toco e 50% ele toca. E no início eu fiquei achando meio estranho isso, sabe, mas depois de dois meses, assim, eu comecei a gostar porque transmite muito melhor a ideia que ele quer do que falar. E eu comecei a fazer essas coisas também. Por exemplo, ele me dá uma proposta no piano, tudo no piano. E eu dizia “professor, mas será que não ficaria melhor assim [demonstrando também no piano]? (...) Assim, ele dá preferência pra transmissão da ideia pela música. Então ele toca e explica. Às vezes ele toca falando e vai dizendo ‘olha isso, olha aquilo’ porque ele às vezes começa a tocar a peça pra te mostrar uma passagem e ele vai... e ele vai assim, ele vai tocando e ele pára ‘olha isso’ e continua tocando. E assim eu vou captando ideias, captando coisas novas... porque é como se eu [es]tivesse tocando e descobrindo coisas legais que eu [es]tou fazendo.”

Através desse depoimento, torna-se bastante claro que o processo de modelagem está presente na prática de Miguel. No entanto, é seu professor que fornece os modelos que parece aceitar de maneira mais espontânea. O professor como modelo utiliza o próprio instrumento para realizar a ideia que quer passar para o estudante, incluindo a demonstração de articulação, estilo ou até mesmo caráter a ser definido para a obra estudada. Neste caso, o professor desempenha um papel extremamente relevante porque se torna um guia, uma referência para Miguel.

Questionado sobre outras aulas, como as *masterclasses* oferecidas pela universidade, Miguel declara:

“Eu não gosto quando dizem assim ‘isso deveria ser assim, isso desse jeito’. Eu gosto mais quando eles falam do caráter, da emoção que transmite. Tipo ‘essa parte mais *staccato*, essa parte são as trompas’, sabe, porque eu penso ‘quem disse?’, eu penso ‘tá, eu vou tocar como uma trompa, mas e se eu tocar como uma trompa meio piano, assim’... eu gosto mais quando falam aquilo que te motiva a tocar de um certo jeito. Ou exemplo, tu [es]tá tocando uma peça toda em *staccato* e ele te diz pra fazer como trompa. Trompa não tem ataque, então geralmente quando dizem pra fazer que nem trompa, é pra fazer mais suave, né. E eu gosto mais quando ao invés de falar pra fazer que nem trompa, pra tocar de forma mais suave. Essa parte não é tão agressiva, essa parte é mais aconchegante, mais suave... e uma coisa que eu vejo na *masterclass*.. é raro quando o professor pergunta pro aluno como ele vê a peça. É tão rara essa pergunta e eu acho que é tão importante!”

Indagado sobre a questão da criação de um caráter ou de uma atmosfera para determinada obra, o participante responde:

“Eu não defino, mas se perguntarem o clima que eu sinto em uma peça, eu tento descobrir qual. Mas antes de tocar eu não defino qual que é. Depois de tocar eu posso procurar como foi.”

3.3.2 *Noturno* op.48 N°1 de F. Chopin

Questionado sobre sua preferência de escuta musical, o participante esclarece que não tem um estilo preferido e que aprecia obras que abrangem todos os períodos. De posse dessa informação, escolhi o *Noturno* op.48 N°1 em dó menor de Chopin tendo como principal motivo o fato desta obra ter sido escolhida por ele próprio e não por seu professor.

3.3.3 O modelo: Arthur Moreira Lima

Tendo sido escolhido o *Noturno* de Chopin para o presente estudo, selecionei a gravação de Arthur Moreira Lima¹² para servir de modelo para Miguel. Perguntei sua opinião sobre o modelo: “Eu achei a interpretação dele bem mais livre que a minha, tanto no andamento, no tempo... principalmente isso”. Questionado sobre a característica mais marcante da interpretação de Moreira Lima nessa gravação, o participante comenta:

“Acho que o drama... é uma peça bem dramática, com certeza dá pra fazer a analogia com o canto. Aqui no início ele coloca *mezzavoce*, né, a melodia sempre vem no contratempo. Parece um soluço isso [e então Miguel solfeja a melodia dos primeiros compassos como soluço], pra mim é bem dramática essa peça nesse aspecto e ele conseguiu ressaltar isso.”

Seguindo os mesmos procedimentos adotados com os demais participantes, Miguel foi solicitado a escolher dois trechos do *Noturno*, um que ele se sentisse seguro de suas ideias interpretativas e outro que ainda não tivesse sido compreendido musicalmente no momento da coleta de dados. O participante escolheu dois trechos no qual ele se sentia seguro. Optei por chamar ambos de trecho 1, definindo o primeiro como trecho 1 (início), que abrange os oito primeiros compassos da obra, apresentado na figura a seguir:

¹² O vídeo de Arthur Moreira Lima sugerido como modelo pode ser acessado no *Youtube* através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=QmF2F8YBU3E>

The image shows the first eight measures of Chopin's Nocturne Op. 48 No. 1. The music is in B-flat major and 3/4 time, marked 'Lento.' and 'mezza voce.' The right hand has a melodic line with a trill in measure 4 and a triplet in measure 8. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. The score is divided into three systems, with measure numbers 1, 5, and 8 indicated at the start of each system.

Figura 18. Trecho 1 (início) do Noturno op.48 N°1 de Chopin (c.1-8).

Optei por chamar de trecho 1 (*doppio movimento*) o segundo trecho que Miguel escolheu também como um trecho seguro da peça, justificado pelo seguinte depoimento:

“[Escolhi] o trecho do início do *Noturno* [c.1-8] que, por analogia, implica que eu tenha convicção do início da terceira parte do *Noturno* [c.49-56], já que as duas têm a mesma estrutura, ainda que com variação no acompanhamento e no andamento. Eu tenho convicção porque me parece uma ideia bem clara, de antecedente-consequente.”

Doppio movimento.

49 *pp agitato.*

51

53

55 *cresc.*

Figura 19. Trecho 1 (*doppio movimento*) do Noturno op.48 N°1 de Chopin, compassos de 49 a 56.

Os últimos compassos do *Noturno* (c.72-77) foram escolhidos como o trecho inseguro da obra, justificado pelo seguinte argumento:

“[Escolhi] o último, da cadência final. Nesse trecho eu não consegui definir bem a estrutura porque parece que Chopin compôs de propósito um final interrogativo pra esse *Noturno*, onde as ideias me parecem incompletas e indefinidas.”

The image shows a musical score for Chopin's Nocturne Op. 48 No. 1, measures 71-77. The score is in B-flat major and 3/4 time. It features a piano accompaniment with chords and a melodic line in the right hand. Performance markings include 'ten.', '5 ten.', 'ff riten.', 'dim. e rall.', and 'pp'. Fingerings and articulation marks are also present.

Figura 20. Trecho 2 do *Noturno* op.48 N°1 de Chopin, (c.72-77).

Assim como nos casos já relatados, foram realizadas três gravações de cada trecho no *Disklavier*, as gravações foram analisadas pelo *Sonic Visualiser* e, a partir dos dados obtidos através das marcações de cada tempo (BPM), foram feitos gráficos no *Excel* que representam as variações de tempo.

3.3.4 Trecho 1 (c.1-8)

Nos gráficos do trecho 1 (início), o eixo horizontal apresenta os 32 tempos contidos entre o compasso 1 e 8 do *Noturno* e o eixo vertical apresenta as batidas por minuto (BPM). Podemos observar através do Gráfico 14 que a condução do tempo da primeira gravação (P1) do trecho 1 (início) de Miguel difere completamente da condução de tempo do modelo.

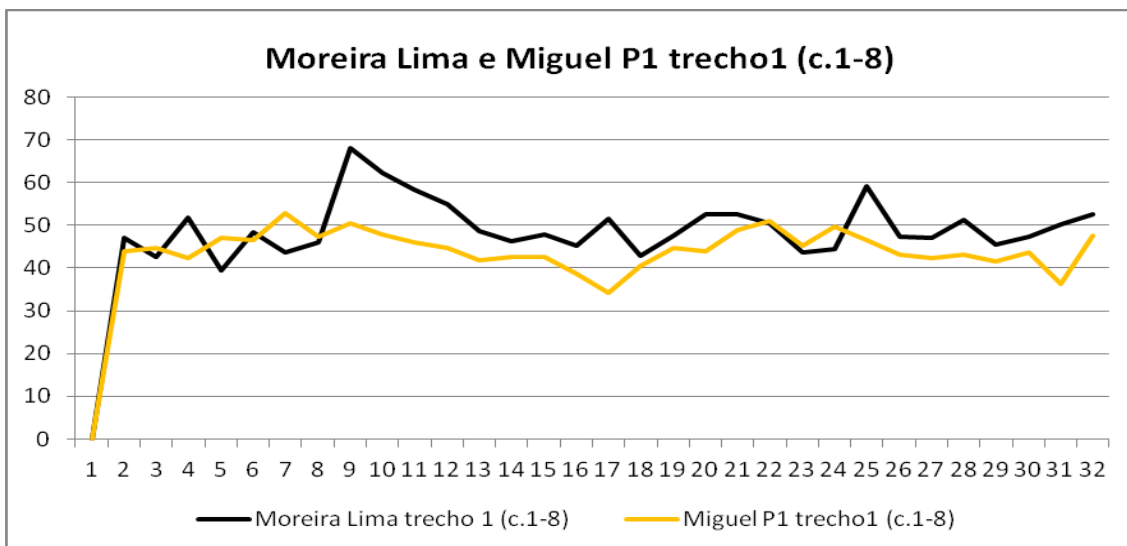


Gráfico 14. Linha do tempo da primeira gravação (P1) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (c.1-8).

Já na segunda gravação (P2), em sua tentativa de imitação do modelo, o gráfico nos mostra uma notável semelhança na condução do tempo entre as batidas 5 e 13, referentes aos compassos 2 e 3, exemplificados a seguir no Gráfico 15 e na Figura 23:

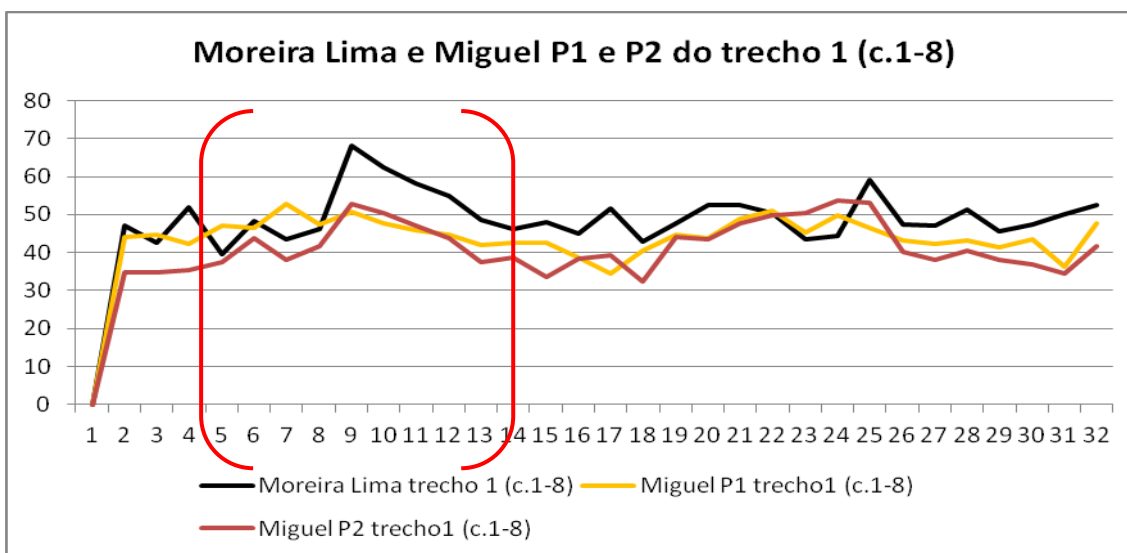


Gráfico 15. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (c.1-8), com marcações nas semelhanças de condução do tempo.

The image shows a musical score for piano and voice. It is marked "Lento." and "mezza voce.". The score is divided into three systems. The first system has two staves (treble and bass clef) with a red bracket highlighting a specific passage in the right hand. The second system also has two staves. The third system has one staff (treble clef) with a red bracket highlighting a specific passage. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Figura 21. Semelhanças com a condução de tempo do modelo nos compassos 2 e 3.

A seguir, apresento o gráfico com a linha do tempo da gravação do modelo e das três gravações feitas por Miguel:

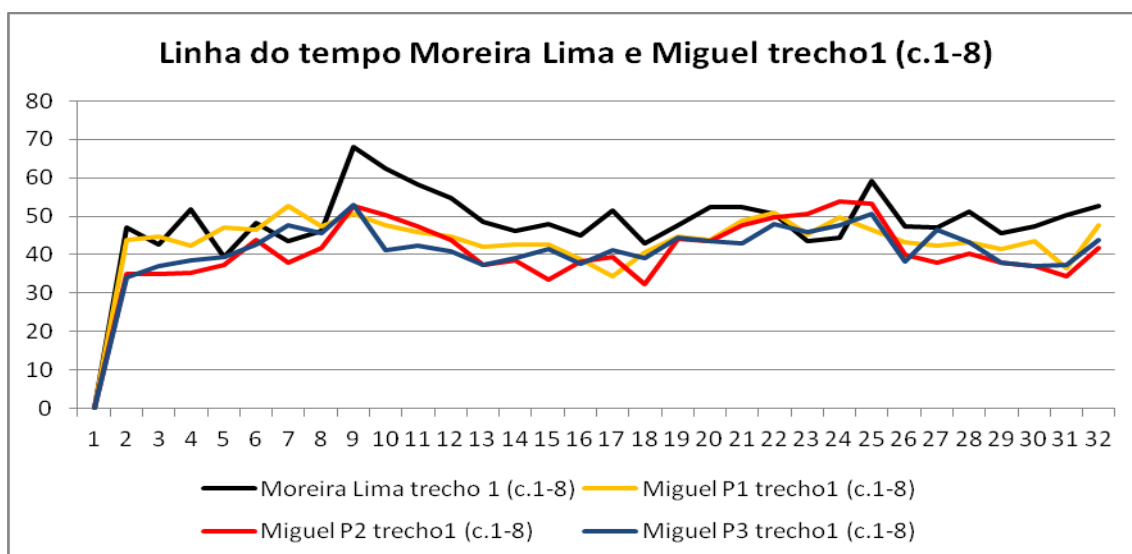


Gráfico 16. Linha do tempo das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (c.1-8).

Observando a seguir somente a linha do modelo e da terceira gravação de Miguel (P3), podemos notar semelhanças na condução do tempo entre as batidas 9 e 16, referentes aos compassos 3 e 4, ou seja, o segmento final da frase de abertura.

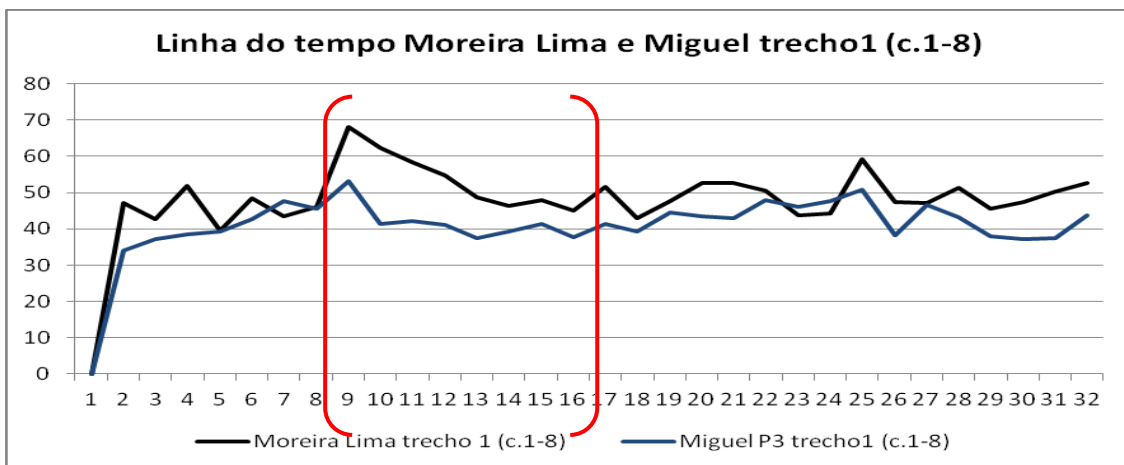


Gráfico 17. Linha do tempo da terceira gravação (P3) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (c.1-8).

Figura 22. Trecho 1 (c.1-8) do *Noturno* com marcações na semelhança de condução do tempo.

A imagem apresenta três sistemas de partitura musical para piano. O primeiro sistema, rotulado 'Lento.' e 'mezza voce.', mostra a melodia e o acompanhamento. O segundo sistema contém o número '5' e o terceiro o número '8'. Redúndos vermelhos são desenhados sobre as partituras para destacar a similaridade na condução do tempo em determinados trechos.

Figura 22. Trecho 1 (c.1-8) do *Noturno* com marcações na semelhança de condução do tempo.

A média de andamento das três gravações do trecho 1 (início) parecem refletir a atitude de Miguel em relação à prática da modelagem. Talvez para ele a modelagem situe-se muito próximo da imitação direta, prática com a qual ele não se sente confortável, seja do ponto de vista pianístico ou intelectual, como o próprio participante declara em alguns de seus depoimentos.

Intérpretes do trecho 1 (c.1-8)	Andamento médio (BPM)
Moreira Lima	53.8279
Miguel P1	43.5406
Miguel P2	43.1347
Miguel P3	43.3690

Tabela 10. Média de andamentos das três gravações de Miguel do trecho 1 (início) e de Moreira Lima.

O participante comenta, logo após sua última gravação do trecho 1 (início), a sua preferência pelas ideias interpretativas em suas gravações e comenta também sobre o processo imitativo:

“Eu gostei mais da última [gravação]... eu acho que [es]tava mais seguro. Eu acho que mais segurança das notas, principalmente. A imitação foi um desastre! (...) Não tinha sentido de eu estar fazendo aquilo, sabe? Não tinha motivo de eu estar imitando, eu já não fiz a música e também não ia fazer a interpretação (...) Ela [a imitação] [es]tá meio esquizofrênica, assim... esquizofrênica no sentido que tá passando um sentimento meio estranho que não corresponde à música!”

Sua atitude com relação ao processo de modelagem fica bem clara quando comenta que “a imitação foi um desastre!”, ele está se referindo aos erros cometidos durante a gravação. Pude perceber certa desconcentração ou até mesmo incômodo e esses erros cometidos podem representar o que o próprio participante estava com um

sentimento de estranheza em relação à imitação, como ele mesmo descreve como “esquizofrênica”.

3.3.5 Trecho 1 - *doppio movimento* (c.49-56)

Passando à análise do trecho 1 (*doppio movimento*), entre os compassos 49 e 56, observaremos a seguir o gráfico que representa a primeira gravação (P1) de Miguel e a gravação de Moreira Lima. No gráfico, o eixo horizontal apresenta os 32 tempos contidos entre o compasso 49 e 56 do *Noturno* e o eixo vertical apresenta as batidas por minuto (BPM).

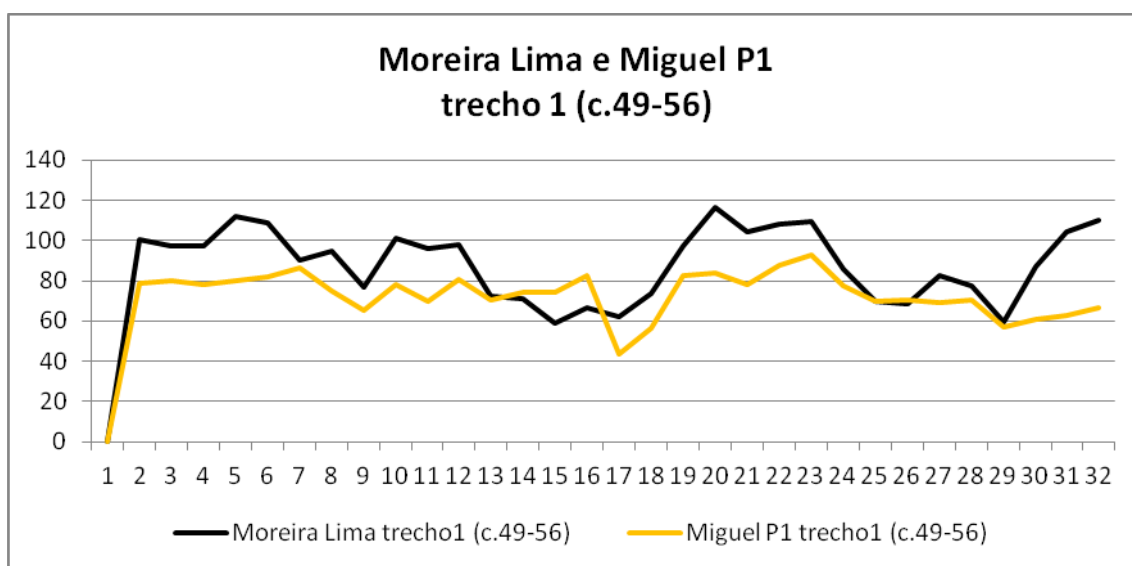


Gráfico 18. Linha do tempo da primeira gravação (P1) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (*doppio movimento*).

A seguir, podemos observar a linha vermelha do gráfico, que representa a imitação realizada por Miguel. Através dessa linha, conseguimos notar uma maior flexibilidade na condução do tempo e dois trechos semelhantes ao modelo, no que diz respeito ao tempo (vide gráficos 19 e 20).

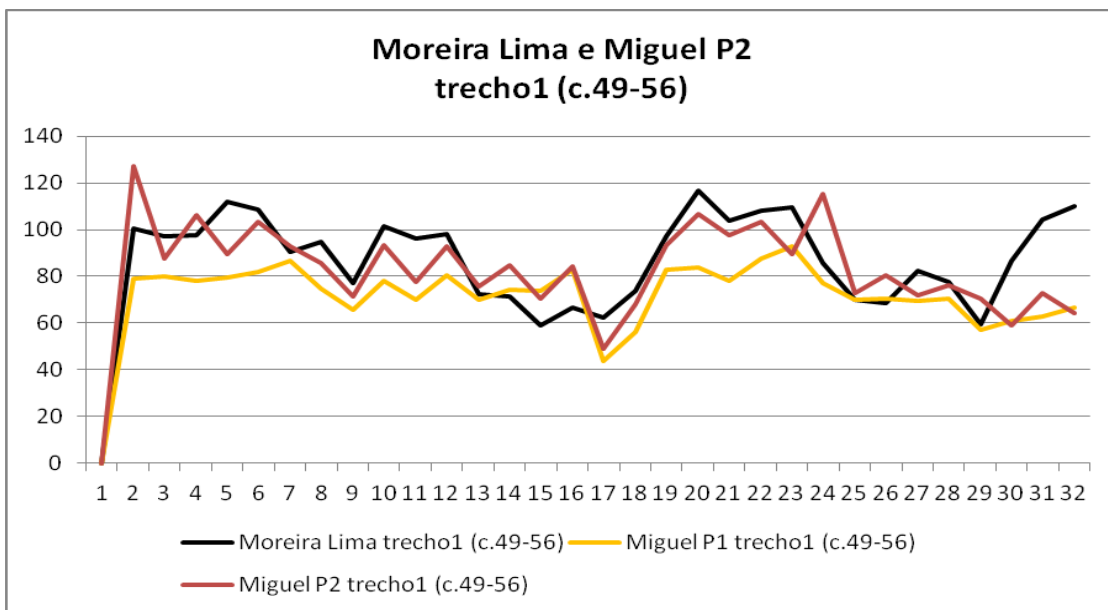


Gráfico 19. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (*doppio movimento*).

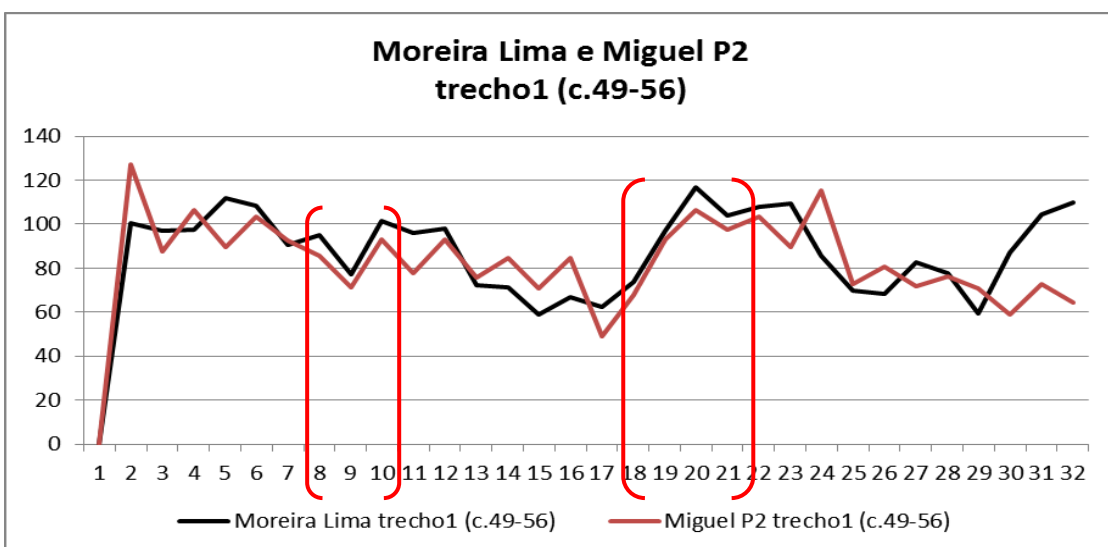


Gráfico 20. Linha do tempo da segunda gravação (P2) de Miguel e da gravação de Moreira Lima do trecho 1 (*doppio movimento*) com marcações na semelhaça na condução do tempo.

Observando o gráfico juntamente com a partitura, notamos os trechos de condução de tempo parecida entre a segunda gravação de Miguel e o modelo, entre as batidas 8 e 10 e entre as batidas 18 e 21:

Doppio movimento.

pp agitato.

Figura 23. Trecho 1 (*doppio movimento*) com marcações nos trechos de condução de tempo semelhantes à gravação de Moreira Lima.

Questionado sobre as dificuldades no processo imitativo, o participante declarou: “Eu achei que tudo que ele fez ficou bom, mas porque fez sentido pra ele no momento que ele [es]tava tocando e pro público que ele [es]tava tocando”. Com esse depoimento, o participante deixa claro sua preocupação com a coerência em uma interpretação: “Porque o modelo faz mais sentido do que a minha terceira [gravação], ela [es]tá com problema de segurança... segurança técnica! A segurança faz com que tu seja[s] coerente, né?”

Apesar do contorno geral das linhas do Gráfico 21 apresentar semelhanças que podem ser atribuídas à própria escrita e estrutura musical, existem poucas coincidências entre o modelo e sua realização:

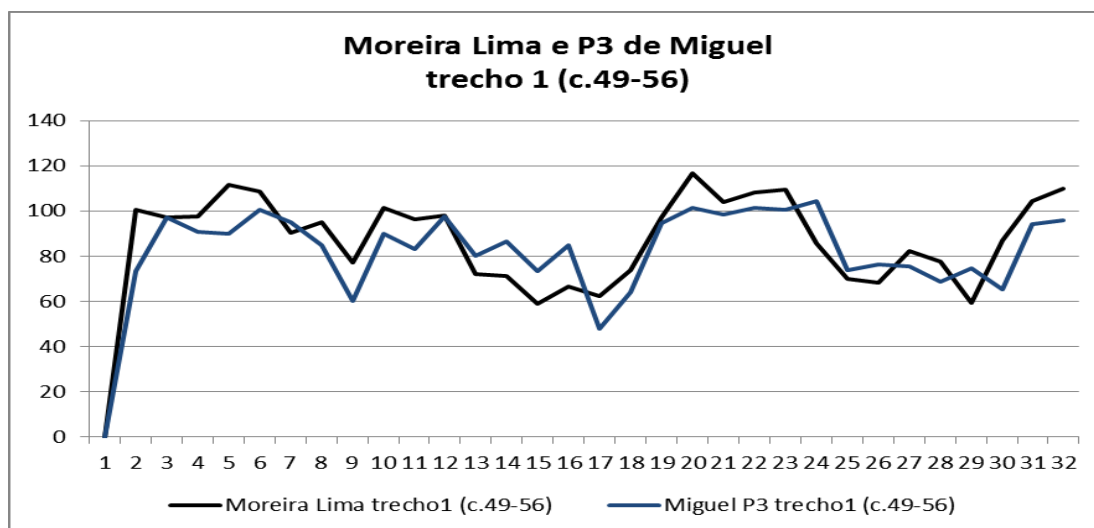


Gráfico21. Linha do tempo da terceira gravação (P3) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (*doppio movimento*).

A Tabela 11 apresenta a média de andamentos do trecho 1 (*doppio movimento*). Verificamos andamentos similares entre o modelo e a imitação de Miguel. Mas o resultado da terceira gravação (P3) nos dá uma falsa impressão de que Miguel absorveu elementos de tempo e agógica do modelo, fazendo com que sua terceira gravação seja mais fluida que a primeira.

Intérpretes do trecho 1 (c.49-56)	Andamento médio (BPM)
Moreira Lima	87.8647
Miguel P1	68.4396
Miguel P2	87.9831
Miguel P3	76.0595

Tabela 11. Média de andamentos das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 1 (*doppio movimento*).

Apesar dos dados de andamento apresentados na tabela anterior, o participante procura negar a influência do modelo em sua terceira gravação do trecho 1 (*doppio movimento*): “Na segunda [gravação] tinha mais uma onda assim na dinâmica. Na terceira... ela [es]tá muito parecida com a primeira, eu acho”. No gráfico a seguir, observamos as semelhanças as quais Miguel se refere em seu depoimento:

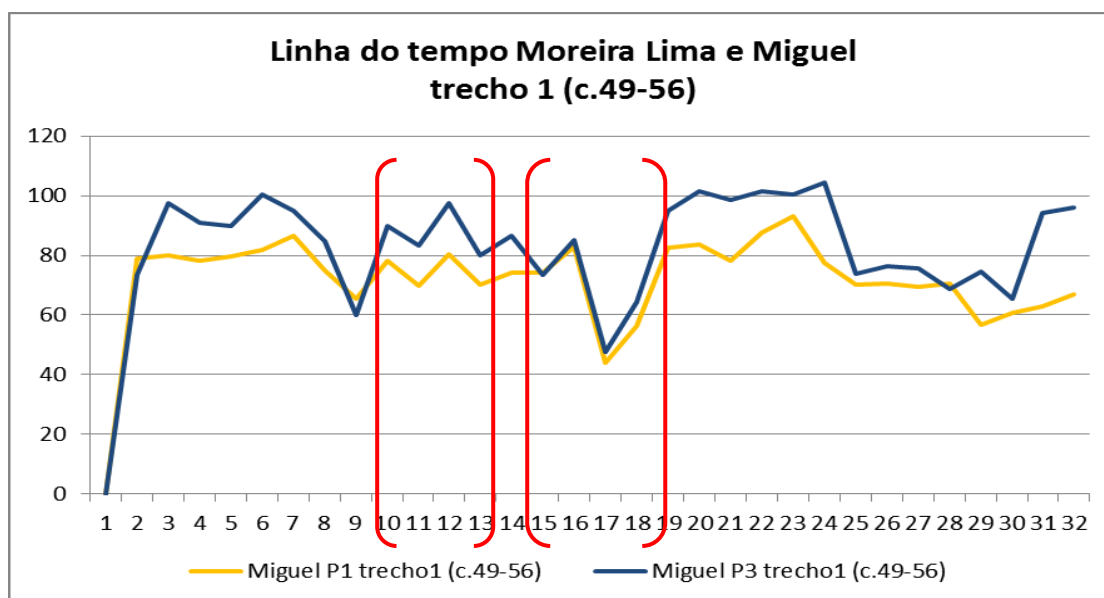


Gráfico 22. Linha do tempo da primeira (P1) e terceira gravação (P3) de Miguel, trecho 1 (*doppio movimento*).

3.3.6 Trecho 2 (c.72-77)

Passamos então à análise do trecho 2, o trecho do *Noturno* escolhido como inseguro por Miguel. Relembrando seu depoimento sobre a escolha desse trecho, o participante justifica a escolha por ser um “final interrogativo”, cujas ideias eram indefinidas à época da coleta de dados. Nos gráficos do trecho 2, o eixo horizontal apresenta os 24 tempos contidos entre o compasso 72 e 77 do *Noturno* e o eixo vertical apresenta as batidas por minuto (BPM). Através da observação das linhas do Gráfico 23, percebemos a notável diferença na condução do tempo entre Miguel e Moreira Lima. De fato, entre as batidas 12 e 14 (c.74-75), na cadência V-I, as linhas do gráfico se sobrepõem:

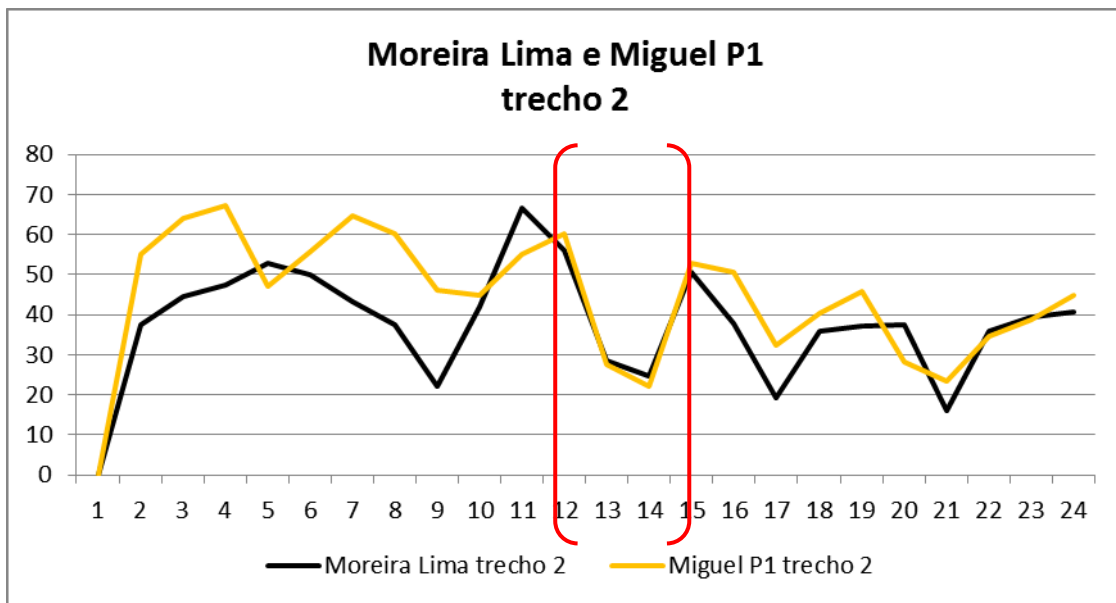


Gráfico 23. Linha do tempo da primeira gravação (P1) do trecho 2 por Miguel e da gravação de Moreira Lima.

Figura 24. Trecho 2 com marcações na semelhança de condução do tempo.

Já no gráfico 24 notamos certa semelhança na condução do tempo a partir da batida 11, referente a metade do compasso 74:

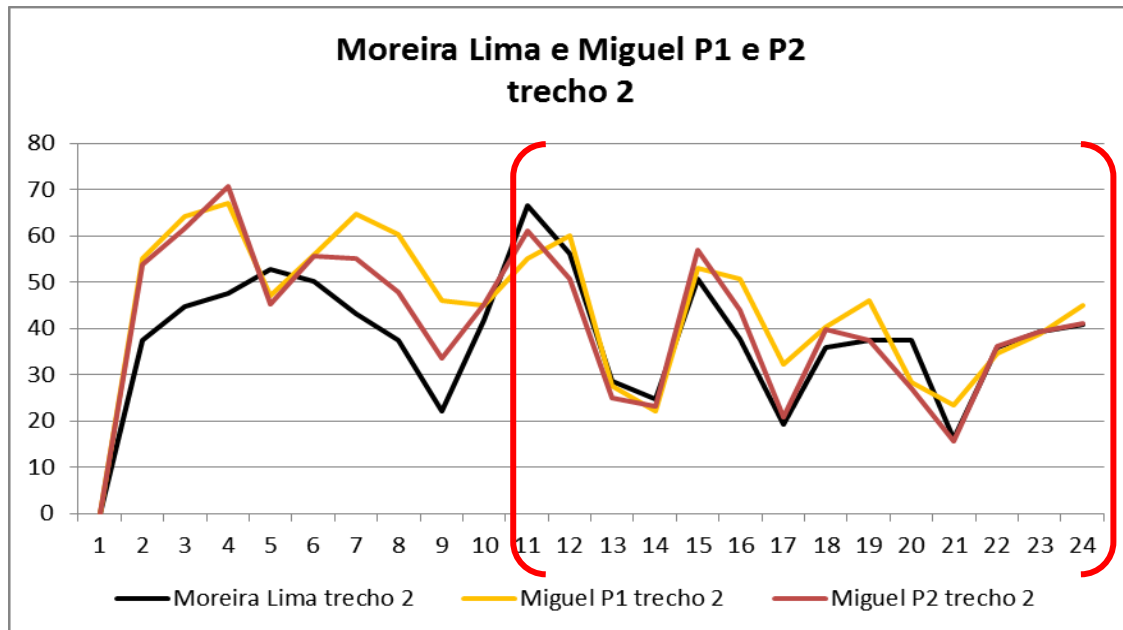


Gráfico 24. Linha do tempo da primeira (P1) e segunda gravação (P2) de Miguel e da gravação de Moreira Lima do trecho 2 com marcações na semelhança de condução de tempo.

Comparando as três gravações de Miguel e o modelo, notamos a linha azul, referente a terceira gravação (P3) com mais picos de andamento e mais rápida que as outras:

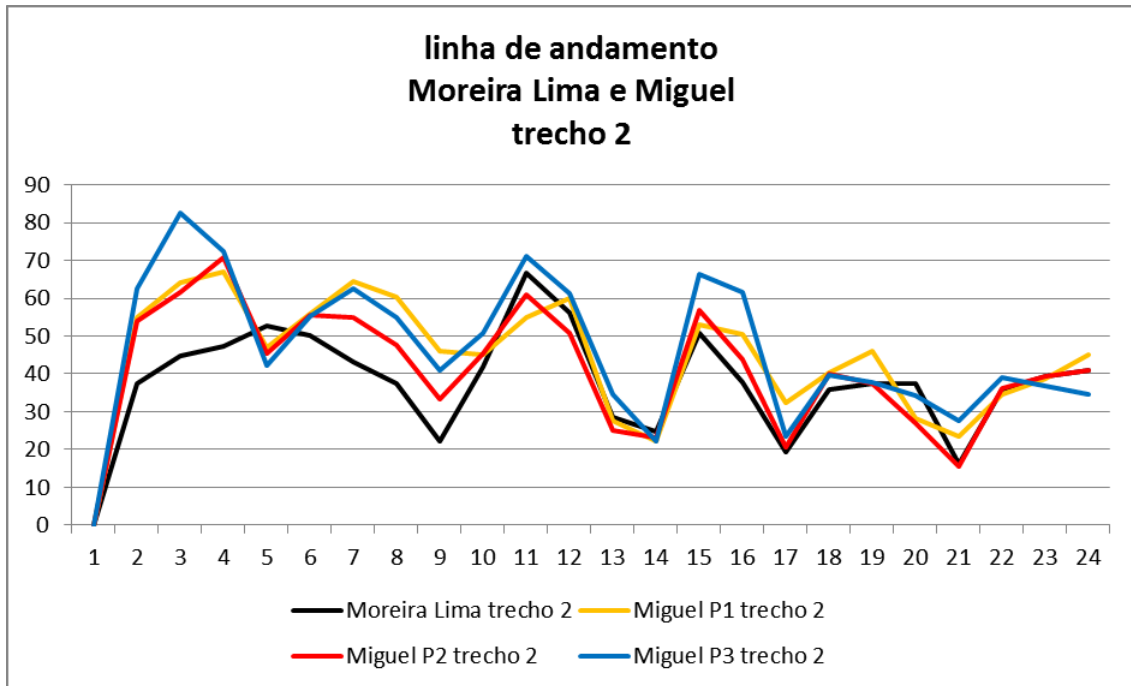


Gráfico 25. Linha do tempo das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 2.

Comparando a terceira gravação com o modelo, o participante comenta: “Eu acho que são bem diferentes... por exemplo, essa subida no fim, né, é bem diferente da dele. A dele é bem lenta a subida, perdendo as forças. E a minha é mais fluida”. O participante, neste depoimento, se referiu à passagem exemplificada na Figura 25 e no Gráfico 26 a seguir:



Figura 25. Últimos compassos do trecho 2 (c.75-77).

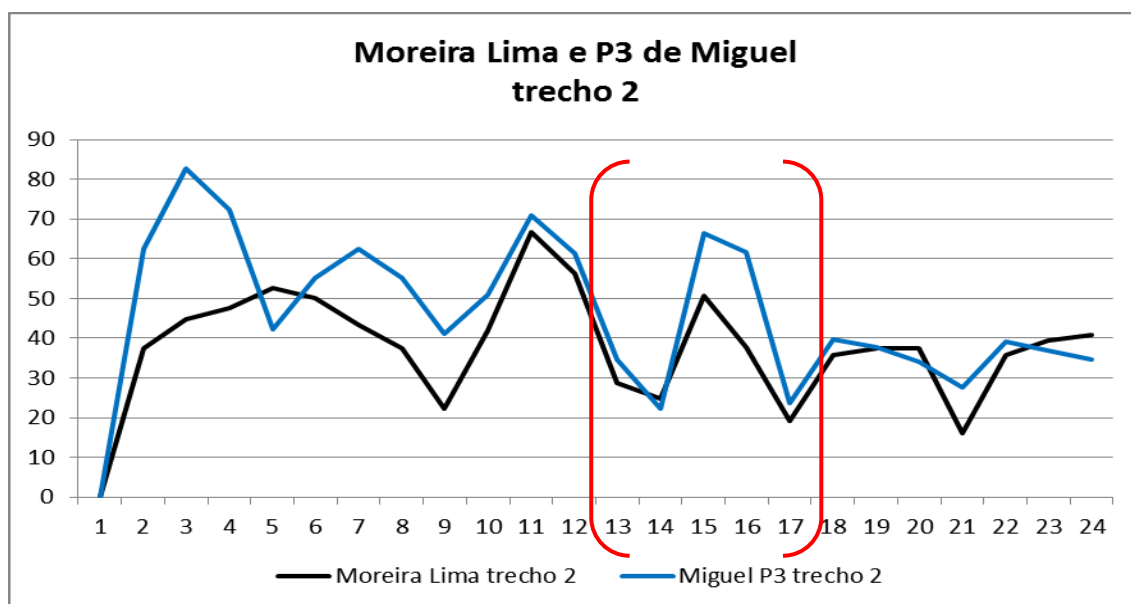


Gráfico 26. Linha do tempo da terceira gravação (P3) de Miguel e da gravação de Moreira Lima, com marcações na diferença de condução do tempo, trecho 2.

A tabela a seguir apresenta a média de andamentos das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima que serviu como modelo para o presente estudo. O resultado da média dos andamentos, neste caso, não nos deixa convictos de algum tipo específico de influência, já que a estrutura do trecho 2 escolhido por Miguel é mais livre, em forma de cadência, como o próprio participante definiu. Neste caso, a tabela representa a melhora na fluidez do trecho em questão, refletindo uma maior segurança na *performance* realizada para as gravações.

Intérpretes do trecho 2 (c.72-77)	Andamento médio (BPM)
Moreira Lima	41.3214
Miguel P1	44.6245
Miguel P2	43.2273
Miguel P3	52.4283

Tabela 12. Média de andamentos das três gravações de Miguel e da gravação de Moreira Lima, trecho 2.

3.3.7 Sobre o processo de modelagem

Durante a entrevista após o processo de imitação, Miguel explica suas dificuldades de maneira geral:

“Foi muito difícil! Eu escutava, daí eu via ‘tá, aqui ele toma 0.25 de tempo’, sabe? Porque como a diferença foi basicamente no tempo, na agógica, era muito difícil de imitar o que ele fazia porque não tem como medir o quanto que ele dilatou, o quanto ele contraiu [o tempo]. Então eu ia mais pelo bom senso tentando não fazer uma coisa forçada, né, porque muitas vezes quando a gente tenta imitar a agógica de outra pessoa, sai bem forçado. Então eu tentava imaginar que era eu que [es]tava tocando aquilo e imaginar porque eu [es]tava fazendo assim. (...) Eu escutava e me colocava tocando, eu me imaginava tocando aquele som e pensava: ‘tá, agora eu toquei isso, mas porque eu fiz isso? Ficou legal?’. E eu tinha que me conduzir a achar que tinha ficado legal, né?! (...) E vendo o vídeo me ajudava a ver o caráter que ele [es]tava passando pelo rosto! Igual pelo corpo também, o corpo fala muito! Daí ajudava a transmitir a ideia do caráter que ele [es]tava passando em música e que eu tava tentando entender!”

Este depoimento de Miguel nos apresenta sua percepção acurada sobre o tempo e sobre a agógica do modelo utilizado para a imitação. O participante preocupa-se, além do parâmetro do tempo, com a imitação do caráter que Moreira Lima lhe sugere. Ainda relatando sua impressão da observação do modelo, Miguel complementa:

“Eu acho que a forma como ele tocou foi uma forma muito livre! Então eu acho que nem ele pensava, nem ele tinha muito bem as ideias... eu [es]tou chutando aqui, né... mas como foi muito livre, eu acho que ele foi muito pela intuição! A experiência gera uma intuição bem abalizada na gente, né, então eu acho que ele foi pela intuição! Sendo assim, eu achava que entendendo a expressão, eu poderia entender a intuição que fez ele fazer isso. Entendendo a subjetividade dele, eu ia entender o concreto do que ele produziu.”

Para Miguel, intuição e subjetividade são os conceitos mais destacados na observação do modelo. Ele reflete sobre a “liberdade” na interpretação de Moreira Lima

e tenta compreender o subjetivo (elemento abstrato) para conseguir manipular os parâmetros musicais (elemento concreto) em função da imitação dessa gravação.

Miguel, em contraste com os outros participantes, escolheu três trechos de uma obra para realizar as gravações. Perguntei ao participante em qual deles a imitação ocorreu de forma mais fluida e fácil:

“Na parte que eu [es]tava mais inseguro! Achei mais fácil porque aí eu não [es]tava com as ideias formadas... na parte que eu [es]tava mais seguro foi muito difícil fazer essas ideias que eu achava que comigo não encaixava!”

Questionado sobre as diferenças entre suas ideias interpretativas contidas na última gravação (P3) e as ideias da gravação de Moreira Lima no trecho 2, o participante argumentou:

“Principalmente andamento, foi a principal diferença que eu senti. Aqui na parte onde começa, ele vai de uma forma bem vigorosa no andamento, bem marcado. E depois ele vai nas colcheias, vai subindo, assim continua rápido, daí dá uma desacelerada e cai no Si bequadro aqui [c.73]. Depois ele faz uma... [canta os dois últimos tempos do c.73] ele faz *ritardando* e volta ao andamento normal [c.74] e foi isso que eu acho que eu fiz agora. E depois aqui ele cai no dó grave, né [c.75], e começa uma melodia ascendente, ascendente que vai até um Dó lá no agudo [c.76]. Essa melodia ele fazia cada vez *ritardando* mais, cada vez mais piano e isso eu fiz, eu acho (...) E depois os três acordes finais ele fazia um pouco mais alargando no final. Assim como ele faz a escala ascendente, ele faz os acordes. E os acordes eu não fiz tanto... a melodia ascendente eu não fiz tão alargando quanto ele.”

Figura 26. Notas do trecho 2 (c.72-77) mencionadas no depoimento anterior.

Na época da coleta de dados, perguntei a Miguel se sua última gravação do trecho 2 mudou devido à influência do modelo sugerido para o processo de modelagem e ele respondeu: “Mudou sem querer e vai ser muito difícil de tirar essa influência, principalmente onde eu [es]tava mais inseguro! Me deu uma influência bem forte!”. Refletindo sobre o processo de modelagem, o participante declara:

“Antes eu não tinha ideias muito claras do que fazer naquela parte, né? (...) Como eu prestei muita atenção pra tentar imitar, a forma como ele tocava influenciou bastante nas ideias que eu não tinha e que passei a ter! (...) Foi como uma máscara, sabe? Eu não sabia como tocar e agora como eu toquei pela terceira vez, não toquei como eu tocaria. Mas imitar a gravação foi como uma máscara que eu pus e pareceu que eu sabia tocar!”

Quando Miguel declara no depoimento anterior “a forma quando ele tocava influenciou bastante nas ideias que eu não tinha e que passei a ter”, ele reflete o propósito genuíno do processo de modelagem, que é a ampliação do vocabulário expressivo através do conhecimento crítico das ideias interpretativas dos pianistas

consagrados, cristalizadas no tempo através das gravações. Ainda refletindo sobre o processo e modelagem, Miguel explica:

“Tem uma influencia muito forte da gravação que eu escutei... é meio óbvio eu falar, mas é mais forte a influencia da gravação que eu escutei do que das ideias que eu não tinha! (...) Eu absorvi as ideias dele porque eu não tinha ideias! E eu absorvi involuntariamente porque eu imitei ele! Então a forma como eu [es]tou tocando agora, eu não pensei em como eu [es]tou tocando, eu simplesmente toquei. Então eu considero que a forma como eu toquei agora foi muito influenciada pela gravação, olhando em retrospecto. Mas eu não sei exatamente no que... acho que nas mudanças de andamento, nessa última parte da cadência.”

Miguel chega a admitir a influência do modelo em sua terceira gravação, mas o faz como uma tentativa de explicar como chegou aos resultados. Ele não ainda não desenvolve uma reflexão mais objetiva dos elementos musicais absorvidos nesta etapa. Esse último depoimento foi documentado logo após a terceira gravação do trecho 2, o qual ele considerava inseguro. Transcorrido um ano da coleta de dados, entrevistei novamente o participante para ter conhecimento de sua reflexão mais distanciada sobre o processo de modelagem. Em relação às gravações do trecho 2, Miguel relata:

“A primeira [gravação] [es]tava bem insegura! Eu não sabia... ele [o trecho] é meio que uma cadência livre, teria que buscar muito a fundo pra ver uma relação dela [a cadência] com o resto da música. Então eu não sabia muito bem fazer. Daí na segunda [gravação] eu mais ou menos imitei o que ele [es]tá fazendo... como a primeira parte, é mais delicada, mais frágil... e aqueles últimos três acordes com um *ritardando* bem grande. E na terceira [gravação], pelo que eu vejo, ao invés de pensar ‘tá, no que isso aí tem que ver’, eu pensei em cantar a melodia! E ficou legal!”

Perguntei a Miguel se ele utilizaria em sua prática a modelagem como estratégia de estudo e ele respondeu:

“Só se eu tivesse com muita falta de tempo pra preparar alguma peça... em emergências! Eu não teria tido tempo de maturar uma ideia musical, daí eu faria isso! Mas eu prefiro amadurecer uma ideia pessoal. Eu geralmente escuto muitas gravações, mas eu nunca imito, nunca tento imitar. E nessa

experiência, eu tentei imitar de uma forma bem... eu me empenhei em imitar, nos mínimos detalhes! Isso me influenciou bastante. Mas escutar eu acho que é bom!”

Através de seus depoimentos, podemos perceber que Miguel tende a rejeitar a modelagem proposta, apesar de não rejeitar em momento algum a sua participação no experimento. Miguel não chega a negar a importância de uma escuta crítica nem a influência de modelos de forma geral. Ele deixou transparecer de forma bastante positiva a forte influência do seu professor como o principal modelo. Trata-se de uma posição muito tradicional, o professor ensina como deve ser e o aluno por sua vez procura aproximar-se ao máximo da explicação dada. Desde o início, ele não se sentiu à vontade com a modelagem através de um único pianista, de uma única gravação. No entanto e apesar da sua reticência quanto à eficácia da estratégia, ele mesmo verificou que houve mudanças e que estas talvez tenham sido positivas no seu aprendizado do *Noturno* op.48 N°1 de Chopin.

3.4 Discussão dos casos

As entrevistas realizadas com o participante Richard Cooper deixaram transparecer sua familiaridade com o processo de modelagem. Em suas afirmações, ele declarou que costuma ouvir várias gravações das obras que estuda para comparar estilos interpretativos e para auxiliar a construção de suas ideias. Esse tipo de audição crítica contribui para a formação de seu alicerce de recursos interpretativos embasados na tradição dos grandes intérpretes.

Com relação a este experimento, Richard Cooper declarou que notou influência do modelo no trecho que ele se sentia confortável e seguro de suas ideias. O participante já tinha decisões interpretativas estabelecidas, mas ao ouvir e imitar a gravação de Brendel, refletiu sobre alguns elementos distintos de sua interpretação: “as notas do arpejo, do meio, fazer elas mais expressivas, sem tentar esconder elas! Foi isso que eu tentei apropriar, não sei exatamente o resultado como ficou e o quanto eu consegui ou não fazer, mas foi uma coisa que eu pensei ‘ah, vou pegar isso pra mim!’”. Através dessa reflexão, ele chegou à conclusão de que não havia tomado decisões interpretativas para esse trecho de forma tão sistemática quanto pensava e, neste caso específico, o modelo o ajudou a estabelecer suas decisões de forma ainda mais consistente.

O participante explica as dificuldades que enfrentou no trecho por ele considerado inseguro. Richard Cooper declarou que estava demorando muito tempo para fazer um determinado salto e comentou que o tempo orgânico da passagem em questão não estava fluindo. Através de sua reflexão sobre a imitação do modelo, Richard percebeu “calma” como caráter principal do trecho e, buscando reproduzir esse caráter para a passagem referida, obteve maior fluidez no trecho anteriormente travado e inseguro: “então como eu sabia que aquele trecho era o mais difícil pra mim, eu puxava pra trás. Mas mesmo ele [Brendel] puxando pra frente o tempo desse trecho, eu consegui sentir calma na interpretação dele. Acho que foi isso!” Além da sua deliberação sobre o caráter mais adequado para a execução da passagem, o participante declarou também que a escuta do modelo mudou sua percepção da condução das notas da harmonia, fazendo com que ele exercesse maior controle no som após a modelagem. Podemos concluir que a modelagem foi extremamente positiva ao desenvolver uma

audição crítica e ao possibilitar que Richard aguçasse sua percepção de aspectos ainda não refletidos antes do processo.

No estudo de caso do participante Adrian, já durante a primeira entrevista, ele declarou que costuma ouvir várias gravações de pianistas renomados. Mas o participante deixou claro que a escuta de gravações só acontece após a definição das suas próprias ideias interpretativas para a peça em questão. De maneira geral, ao iniciar o estudo de uma obra, Adrian preocupa-se com um caráter ou afeto que ele quer passar aos seus ouvintes.

Ao escolher o trecho inseguro para o trabalho de modelagem, Adrian justificou sua escolha pelos problemas de compreensão na tradução do título da peça *Glückes Genug* das *Cenas Infantis* op.15 de Schumann. Aliado à dúvida referente ao caráter da obra, estão os ditos problemas técnicos que o participante menciona, mas ele não consegue especificar qual o tipo de desafio técnico enfrenta.

Ao analisar os dados das gravações juntamente com seus depoimentos após a imitação do modelo, observamos que os problemas por ele identificados como sendo de ordem técnica eram de fato relacionados ao fraseado e a fluência. Com relação ao trecho 2, a influência do modelo pôde ser observada através da média dos andamentos de suas gravações. A cada gravação, a média de tempo foi se elevando até tornar-se mais rápida do que o próprio modelo. Relembrando seu depoimento sobre as diferenças entre suas três gravações, o participante discorreu sobre a terceira gravação:

“[A diferença] é o fraseado, eu acho, principalmente. E o andamento, ela [es]tá mais rápida! (...)! Eu [es]tava mais seguro na terceira [gravação] e frase [es]tá melhor, as vozes estão distribuídas de uma maneira melhor. [Es]tá mais equilibrado.”

Observando o trecho no qual Adrian demonstra segurança de suas ideias (*Von fremden Ländern und Menschen*) podemos constatar um nível insignificante de influência. Adrian afirmou não ter sido influenciado pelo modelo e declarou que continuou interpretando o trecho como havia planejado. E, de fato, pudemos observar essa constatação através dos gráficos referentes a esse trecho. Apesar dessa constatação obtida através da análise de suas três gravações e de seus depoimentos, o próprio

participante observou algumas diferenças significativas entre a primeira e terceira gravações “(...) mas o que eu percebi é que [es]tá um pouco mais livre, a frase [es]tá melhor desenhada”. O participante admitiu que há diferenças entre as gravações, mas essas não se devem necessariamente à absorção de elementos do modelo. É válido, no entanto, admitir que o processo de modelagem contribuiu para que ele ficasse mais consciente quanto às suas próprias decisões.

Enquanto Richard Cooper afirmou ter sido influenciado pelo modelo principalmente no primeiro trecho, Adrian declarou não ter absorvido nenhum elemento musical do modelo no trecho que estava seguro. No entanto, os dois afirmaram elementos absorvidos do modelo no segundo trecho.

Quanto a Miguel, no decorrer do experimento fomos constatando que, de fato, seu professor de piano é sua referência e as suas estratégias de modelagem tendem a se basear fortemente neste relacionamento. Em um comportamento diverso dos demais participantes, Miguel relatou que a escuta de gravações faz parte do seu processo de estudo não como uma busca por interpretações distintas, mas pelo reconhecimento da obra em um primeiro contato, para ter uma ideia geral. No entanto, o participante relatou uma experiência prévia com modelagem por meio da gravação de uma *Partita* de Bach. Ele esclareceu que ouviu uma gravação de Glenn Gould e absorveu ideias para um novo direcionamento de vozes. Desta experiência ele comenta:

“O Glenn Gould... uma *Partita* [de Bach] que eu fiz tinha uma dança em que dois compassos, que na partitura eram colcheias, ele marcava uma colcheia em especial, como se fosse uma outra voz. E isso eu achei legal e eu procurei fazer.”

Tendo selecionado três trechos do *Noturno* op.48 N°1 de Chopin para realizar as gravações, Miguel declarou se sentir seguro de suas ideias em dois deles: o primeiro trecho, constituído pelos oito primeiros compassos de abertura, e o segundo trecho, que abrange os oito compassos (c.49-56) do “início da terceira parte do *Noturno*”, como explicado por Miguel em entrevista. A análise de dados mostrou que Miguel não se deixou influenciar pelo modelo. Pudemos detectar traços de semelhanças na condução do tempo e maior fluidez dos trechos na terceira gravação. No entanto, não foi possível constatar a absorção de elementos interpretativos fortemente relacionados à gravação de

Moreira Lima. O próprio participante considerou a imitação do trecho 1 (início) como um “desastre” e deixou transparecer claramente seu desconforto com o processo. Em relação ao outro trecho bem resolvido, o trecho 1 (*doppio movimento*), Miguel comentou de forma positiva o que chamou de “coerência na interpretação” de Moreira Lima. Mesmo assim, não absorveu quaisquer elementos interpretativos porque não considerou que o modelo forneceu elementos convincentes para sua própria interpretação.

A escolha do trecho inseguro justifica-se porque foi descrita pelo participante como um “final interrogativo”. Para ele, essa passagem parecia ter ideias “incompletas e indefinidas”. Assim como nos trechos escolhidos como seguros, a tabela de andamentos não nos deixa convictos de elementos absorvidos do modelo ou de algum tipo específico de influência. Neste caso, a tabela representou a melhora na fluidez do trecho em questão, refletindo uma maior segurança na *performance* realizada para as gravações. Já o gráfico comparativo da terceira gravação de Miguel e da gravação do modelo apresentou uma sobreposição de linhas. Esta sobreposição aponta para uma quase exatidão na condução do tempo da cadencia V-I do final do *Noturno* (c.74-75). Apesar da ausência de evidências mais nítidas de uma possível influência do modelo, devemos lembrar seus depoimentos sobre o papel do modelo em sua última gravação. O participante declarou que na falta de ideias interpretativas pré-estabelecidas, absorveu sim, ainda que de forma inconsciente, algumas ideias do modelo. Cito novamente seu depoimento sobre seu processo de modelagem:

“Eu absorvi as ideias dele porque eu não tinha ideias! E eu absorvi involuntariamente porque eu imitei ele! Então a forma como eu [es]tou tocando agora, eu não pensei em como eu [es]tou tocando, eu simplesmente toquei. Então eu considero que a forma como eu toquei agora foi muito influenciada pela gravação, olhando em retrospecto. Mas eu não sei exatamente no que...”

Pelos depoimentos acima apresentados, concluímos que Miguel ampliou seu vocabulário expressivo, ainda que de forma não sistemática e consistente. Houve um processo de reflexão e de modificação na sua execução.

Através das análises e da discussão, pôde ser constatada a melhora geral na fluência bem como na condução e direcionamento do tempo nos três casos.

CONCLUSÃO

A presente tese foi construída através da investigação de três casos de modelagem induzida. A premissa essencial dessa investigação foi a compreensão de significados e conceitos extraídos diretamente da prática musical dos participantes enquanto indivíduos que buscam o mais alto nível de realização pianística e artística. A abordagem qualitativa privilegiou o nível subjetivo dessa pesquisa, deslocando o foco do “objeto” para o “sujeito”. Através dessa abordagem, pude compreender e interpretar a realidade, os significados atribuídos pelos participantes juntamente com suas intenções e ações. Todavia, a maioria das pesquisas sobre a prática instrumental não enfatiza as abordagens críticas e reflexivas dos desafios enfrentados por estudantes em seu estudo diário.

A proposição dessa metodologia hipotetiza que a modelagem estimula a ampliação de recursos expressivos e o desenvolvimento de uma voz artística própria para cada um dos participantes. As entrevistas documentadas durante a coleta de dados funcionaram como incentivo para que os participantes pudessem expor seus pensamentos, suas ações e reações frente ao processo de modelagem, valorizando dessa forma suas próprias experiências musicais. Através dos depoimentos, obtivemos relatos do processo de modelagem e da reflexão de cada um dos participantes. Estes dados coletados e analisados no transcurso do experimento colaboraram para a formação de visões de mundo e de comportamento artístico dos participantes.

Com a escolha de uma peça já inserida no repertório de cada participante, busquei respeitar a situação real de estudo para que cada um deles pudesse se sentir à vontade para trazer questões e dúvidas relacionadas ao seu estudo. O respeito aos sujeitos e aos objetos de pesquisa são condições necessárias para alcançar resultados confiáveis. Essa pesquisa deu importância à observação sistemática dos processos de estudo e dos produtos da *performance* musical.

Os alunos de música costumam ter preferências por um ou outro instrumentista, vão assistir a seus concertos quando possível e observam, mesmo que não sistematicamente, aspectos técnicos ou expressivos de seus ídolos. Nossa abordagem metodológica partiu dessa busca por modelos a serem seguidos e permitiu que os

participantes o fizessem de maneira reflexiva. Optamos por comparar o parâmetro do tempo nas gravações por ser mais facilmente mensurado pelos *softwares* de análise de gravações. A análise dos dados pôde comprovar alguns dos aspectos sobre a condução do tempo entre as gravações e, dessa forma, conseguimos obter gráficos para melhor visualizar os resultados. Por meio desses resultados e dos depoimentos, que auxiliaram na interpretação dos gráficos, pudemos perceber o tipo de influência que cada modelo exerceu sobre cada participante. É pertinente salientar que foi respeitada e admirada a individualidade em cada um dos três casos, pois os sujeitos dessa pesquisa, como estudantes do bacharelado, estão construindo sua personalidade artística individual, um requisito indispensável para se destacar em sua profissão.

O estudo dos casos demonstrou que cada participante manifesta um elevado grau de discernimento e de escuta crítica. Cada participante direcionou a escuta do modelo de acordo com suas próprias preocupações e objetivos individuais, demonstrando maturidade ao refletir sobre seu próprio desempenho e sua produção. A última entrevista realizada um ano após a coleta de dados provocou reflexão sobre o processo de modelagem, seus problemas e ganhos nos três participantes com os frutos do distanciamento temporal e do amadurecimento musical.

Os intérpretes que serviram de modelo e estímulo foram escolhidos por seu renome internacional e qualidades artísticas. Em momento algum houve rejeição aos modelos propostos. A observação dos modelos pelo site de compartilhamento *youtube* espelha a realidade dos estudantes. Atualmente essa ferramenta de compartilhamento de vídeos é extremamente acessível e faz parte do cotidiano dos estudantes de música em geral.

Os desafios gerados pelo processo de imitação ofereceram aos participantes a possibilidade de repensar suas estratégias de estudo juntamente com a amplitude e aplicabilidade dos seus recursos expressivos. E, sobretudo, permitiram que eles refletissem sobre a sua individualidade e criatividade como intérpretes. O método mostrou-se pertinente para responder às questões de pesquisa suscitadas anteriormente e, dessa forma, confirmou nossa hipótese: a modelagem promoveu o incremento e a ampliação no vocabulário de recursos expressivos para a realização dos trechos escolhidos, fomentou o desenvolvimento de uma autonomia e individualidade em suas interpretações e, como parte mais enriquecedora do processo, incentivou a audição e

reflexão crítica sobre seus processos de estudo. A compreensão de como as habilidades expressivas são adquiridas através de modelos pode ser de grande valor para a área das práticas interpretativas, valorizando o artista como criador de conhecimento para sua própria área.

REFERÊNCIAS

BACH, Carl Philipp Emanuel. *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1978 (Fac-símile das edições de Berlin 1753-1762).

BARTEN, S. Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 32, No. 2 (Summer, 1998), p. 89-97, 1998.

BERLINER, P. F. *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1994.

BLOOM, Harold. *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*. Oxford: Oxford University Press, 1973.

BOWEN, José. *Performance Practice versus Performance Analysis: Why Should Performers Study Performance? Performance Practice Review*. Vol.9/1, 1996a.

_____. Tempo, duration, and flexibility: techniques in the analysis of performance. *Journal of Musicological Research*, Vol.16, p.111-156, 1996b.

CHAFIN, R.; IMREH, G.; CRAWFORD, M. *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

CHIANTORE, Luca. *Historia de la tecnica pianística*. Ed. Alianza, 2001.

CLARKE, Eric. Listening to *performance*. In RINK, John (Ed.). *Musical Performance: a guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002.

_____. Empirical Methods in the Study of *Performance*. In: CLARKE, Eric; COOK, Nicholas (ed.). *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*. New York: Oxford University Press, p.77-102, 2004.

CLEMENTI, Muzio. Introduction to the art of playing on the pianoforte. 1ª Ed: London, 1801. New York: Da Capo Press, 1974.

CONE, E. T. *Musical Form and Musical Performance*. New York: W. W. Norton & Company, 1968.

COOK, Nicholas. *Musical Analysis and the Listener*. New York: Garland, 1989.

CUTTIETA, R.; STAUFFER, S. Listening Reconsidered. In: ELLIOT, D. *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005.

CZERNY, Carl; BADURA-SKODA, Paul (ed). *Vollständigen theoretisch-practischen Pianoforte-Schule (1839)*. Wien: Universal Edition, 2007.

DICKEY, Marc. A comparison of Verbal Instruction and nonverbal teacher-student modeling in instrumental ensembles. *Journal of Research in Music Education*, v. 39, N°2, p. 132-142, 1991.

_____. A Review of Research on Modeling in Music Teaching and Learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 113, p. 27-40, 1992.

DUNSBY, Jonathan. Performers on *performance*. In RINK, John (Ed.). *Musical Performance: a guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002.

ELLIOT, David J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.

EPSTEIN, David. A curious moment in Schumman's Fourth Symphony: structure as the fusion of affect and intuition. In RINK, John (Ed.). *The practice of performance: studies in musical interpretation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C.; The role of deliberate practice in the acquisition of expert *performance*. *Psychological Review*, 100, p.363-406,1993.

FRASER, Alan. *The craft of piano playing: a new approach to piano technique*. Maryland, Scarecrow Press, 2011.

FREITAS, Stefanie. *Marlos Nobre – Sonata para piano sobre tema de Bartók op.45: uma abordagem analítica do fenômeno intertextual*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2009.

GABRIELSSON, Alf. Music research at the millennium. *Psychology of Music*, 31, p.221-272, 2003.

GEMINIANI, Francesco. Art of Playing the Violin, 1751.

GERLING, Cristina C. *Performance analysis for pianists: a critical discussion of selected procedures*. Tese de doutorado, Boston University, 1985.

GERLING, C.; SANTOS, R.; DOMENICI, C. Reflexões sobre interpretações musicais de estudantes de piano e a comunicação de emoções. *Revista Hodie*, V.8, N°1, 2008.

_____. Communicating emotion in piano performance. *International Symposium on Performance Science*, Auckland, Nova Zelândia, 2009.

GERLING, C.; SANTOS, R. Pesquisas qualitativas e quantitativas em ráticas interpretativas. In: BELLARD, Vania (Org.). *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.96-138, 2010.

HOWAT, Roy. What do we perform? In RINK, John (Ed.). *The practice of performance: studies in musical interpretation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

JOHNSON, Peter. The legacy of recordings. In RINK, John (Ed.). *Musical Performance: a guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002.

JUSLIN, P.; PERSSON, R. Emotional communication. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. (Eds.) *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, p. 219-236, 2002.

JUSLIN, Patrik. N. Five facets of musical experience: A psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31(3), p.273-302, 2003.

JUSLIN, P.; LAUKKA, P. 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, 2004.

KARLSSON, J; JUSLIN, P. Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, vol. 36 (3), p.309-334, 2008.

KENDALL, John. *The Suzuki Violin Method in American Music Education*. Summy-Bichard Inc, Florida, 1985.

KRAMPE, R. T.; ERICSSON, K. A. Maintaining excellence: deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 125/4, p.331-359, 1996.

LAUKKA, Petri. Instrumental teachers' views on expressivity: A report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6, p. 45-56, 2004.

LAWSON, Colin. Performing through history. In RINK, John (Ed.). *Musical Performance: a guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002.

LEHMANN, A. ERICSSON, K. Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, Vol.16 (1-2), p. 40-58, 1997.

LESTER, Joel. *Performance* and analysis: interaction and interpretation. In RINK, John (Ed.). *The practice of performance: studies in musical interpretation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

LINDSTRÖM, E.; JUSLIN, P.; BRESIN, R.; WILLIAMON, A. "Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, p. 23-47, 2003.

LISBOA, T.; WILLIAMON, A.; ZICARI, M.; EIHOLZER, H. Mastery through imitation: a preliminary study. *Musicae Scientiae*, vol. 9 no. 1, p.75-110, 2005.

MILLS, Elizabeth; MURPHY, Therese Cecile (Ed.). *The Suzuki Concept: An introduction method for early music education*. California: Diablo Press, 1973.

MOZART, Leopold. *Versuch einer gründlichen Violinschule* (1756). H. L. Grahl, 1976.

NEUHAUS, Heinrich. *The art of piano playing*. Amersham: Halstan & Co., 2002.

PALMER, Caroline. Music *Performance. Annual Review of Psychology*, 48, p. 115-38, 1997.

PERSSON, R. S. *The subjectivity of musical performance: A music-psychological real world enquiry into the determinants and education of musical reality*. Doctoral Dissertation, Huddersfield University, UK, 1993.

_____ Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28, p.1-15, 1996.

_____ The subjective world of the performer. In: JUSLIN, P.; SLOBODA, J. (Eds.). *Music and Emotion: Theory and Research*. New York: Oxford University Press, 2001, p.275-289.

QUANTZ, Joachim J. *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. (1752). Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1988.

REPP, Bruno. Pattern typicality and dimensional interactions in pianists' imitation of expressive timing and dynamics. *Music Perception*, 18, p. 173-211, 2000.

RINK, John. (Ed.) *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ROSENTHAL, Roseanne. 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*, Vol.32/4, p.265-273, 1984.

ROSENTHAL, R.; WILSON, M.; EVANS, M.; GREENWALT, L. Effects of Different Practice Conditions on Advanced Instrumentalists' Performance Accuracy. *Journal of Research in Music Education*, Winter 1988 vol. 36 no. 4 250-257, 1988.

SANTOS, R.; HENTSCHKE, L. The piano repertoire preparation: A research method as a potential tool for reflective instrumental practice. *International Symposium on Performance Science*, 2009.

SANTOS, R.; HENTSCHKE, L. The preparation of a piano repertoire according to Elliot's musical knowledge model: Three case studies. *International Journal of Music Education*, 28(3), p.247–268, 2010.

SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

SLOBODA, John A. The communication of musical metre in piano *performance*. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, p.337-396, 1983.

_____. The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. In: ERICSSON, K. A. (Ed.). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 107-126, 1996.

TAIT, Malcolm J. Teaching strategies and styles. In: COWELL, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer. 1992.

WALLS, Peter. Historical *performance* and the modern performer. In RINK, John (Ed.). *Musical Performance: a guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002.

WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, 44, p.1-32, 2002.

WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

WOODY, Robert. The relationship between explicit planning and expressive *performance* of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, p. 47-331, 1999.

_____. Learning expressivity in music performance: an exploratory study. *Research Studies in Music Education*, Vol.14/1, 2000.

ANEXOS
ANEXO A-PARTITURAS

F. SCHUBERT – *IMPROVISO* OP.90 N°3

3. *Andante*

Handwritten musical score for a piano piece, page 23. The score is in 3/4 time and consists of five systems of two staves each. The key signature has four flats (B-flat major/C minor). The tempo is marked "Andante". The first system starts with a piano (*pp*) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and fingerings. Handwritten annotations in blue ink include chord symbols like E^b , D^{13} , G^b , $E^b m$, D^1 , $A^6 m$, C^b , and F^b . There are also handwritten numbers and markings throughout the score.

24 SIMPLER

13 *pp* *dimin.*

15 *vrit.*

17 *Abm*

19 *cresc.*

21 *pp* *dim.*

23

Handwritten notes: *CONECTA*, *SEGURO*, *CB*, *D9*, *Abm*, *EB*, *Fb*, *vrit.*

PASSIONATO NON TROPPO

25

Handwritten musical score for piano, measures 25-35. The score is in a key with three flats (E-flat major/C minor) and a 3/4 time signature. The tempo is marked "PASSIONATO NON TROPPO". The score includes complex piano techniques such as triplets, sixteenth-note runs, and slurs. The music is annotated with dynamics like *fz*, *ppp*, and *decres.*, and performance directions like "A TENZO" and "rit. imp.". Chord symbols such as *Ebm*, *Ab*, and *Bb* are written above the staves. The page number "25" is in the top right corner.

26

Handwritten notes above the first system: *Cb F Cb F Gb*

37 *pp* *fz*

39 *pp* *cresc.* *f*

41 *fz* *fz*

43 *fz* *fz* *Molto Expressivo*

45 *fz* *fz*

47 *pp* *prepara mais especial* *Rb*

b *dissonant*

DELICADO
E^b

27

49

51

53

55

57

59

61

A⁶

F^{mo}

A^{6m}

fz

F⁰

pp (rit.)

MOLTO rit.

A TEMPO

28

63

Musical notation for measures 63-64. The right hand features a continuous eighth-note pattern with a slur. The left hand has a bass line with a slur and a fermata over the final measure.

65

Musical notation for measures 65-66. Measure 65 includes the instruction *cresc.* and a slur. Measure 66 includes the instruction *tr* and a circled '1' below the bass line.

67

Musical notation for measures 67-68. Measure 67 includes the instruction *pp*. Measure 68 includes the instruction *dimin.*

69

Musical notation for measures 69-70. Measure 69 includes the instruction *cre*. Measure 70 includes the instruction *scendo* and a circled '8' below the bass line. Handwritten green notes 'sem accents' are written above the right hand. Fingerings 4, 5, 3, 2, 1 are indicated below the right hand.

71

Musical notation for measures 71-72. Measure 71 includes the instruction *fp*. Measure 72 includes the instruction *pp*. Measure 73 includes the instruction *dimin.*

73

Musical notation for measures 73-74. Measure 73 includes the instruction *cre*. Measure 74 includes the instruction *cre*. Fingerings 12, 4, 4, 1 are indicated below the right hand.

75 *scen do* *ffz*

77 *p* *pp* *cre*

79 *scen do* *ffz*

81 *ffz* *p* *pp*

82 *dim.*

84 *ppp*

Uma coisa Linda!
20

R.SCHUMANN – CENAS INFANTIS OP.15

KINDERSCENEN.

(Componirt 1838.)

Von fremden Ländern und Menschen.
Des Pays mystérieux. * From Foreign Parts.

Robert Schumann, Op. 15.

rub. *rit.* *ad. rit.* *ad. tempo* *rub.* *rit.* *ad. tempo*

$\text{♩} = 108. (\text{♩} = 84.)$

p *p* *p* *p* *p*

ri - tar -
dan - do

COLLECTION LITOLFF No. 1701

Glückes genug. Bonheur parfait. * Perfect Happiness.

$\text{♩} = 132. (\text{♩} = 152.)$

p
con Fed.

pouco rit.

rit.

1. + rit... 2.

ri - - tar - dan - do

D. C.

F.CHOPIN – NOTURNO OP.48 N°1

To Mlle. Laura Duperré

Nocturne in C Minor

Op. 48, No. 1 (1841)

Lento.

mezza voce.

trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill *

trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill *

trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill *

trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill *

trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill * trill *

p

Rea * Rea * Rea * Rea * Rea * Rea *

Rea * Rea * Rea * Rea * Rea * Rea *

Rea * Rea * Rea * Rea * Rea * Rea *

Rea * Rea * Rea * Rea * Rea * Rea *

Rea * Rea * Rea * Rea * Rea * Rea *

Rea * Rea * Rea * Rea * Rea * Rea *

ten. *ten.* *Poco più lento.* *sotto voce.* *sempre p*

First system of musical notation. The piano part (left) begins with a dynamic marking of *mp* and features a series of chords. The bass part (right) starts with a *Re. ** and includes triplet figures. A *cresc.* marking is present in the piano part.

Second system of musical notation. The piano part continues with a *cresc.* marking. The bass part features a *Re. ** and a dynamic marking of *f* with a *cresc.* marking.

Third system of musical notation. The piano part includes a *cresc.* marking. The bass part features a *Re. ** and a *cresc.* marking.

Fourth system of musical notation. The piano part includes a *cresc.* marking. The bass part features a *Re. ** and a *cresc.* marking.

Fifth system of musical notation. The piano part includes a *cresc.* marking. The bass part features a *Re. ** and a *cresc.* marking. The system concludes with a *ff* dynamic marking and a *riten.* marking.

8

dozar "ff" (con E ↓ meno) (pica)

sempre ff

ff

riten.

f

p accel.

Doppio movimento.

pp agitato.

The image displays a page of musical notation for a piano piece. It consists of six systems of music, each with a treble and bass staff. The notation is dense, featuring complex chordal textures and melodic lines. The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The piece is marked with various dynamics and performance instructions:

- System 1:** Treble staff has a slur over the first two measures. Bass staff has a slur over the first two measures. Performance markings include *leg.* and ** leg.*
- System 2:** Treble staff has a slur over the first two measures. Bass staff has a slur over the first two measures. Performance markings include *leg.*, ** leg.*, and *cresc.*
- System 3:** Treble staff has a slur over the first two measures. Bass staff has a slur over the first two measures. Performance markings include *leg.*, ** leg.*, and ** leg.*
- System 4:** Treble staff has a slur over the first two measures. Bass staff has a slur over the first two measures. Performance markings include *leg.*, ** leg.*, and ** leg.*
- System 5:** Treble staff has a slur over the first two measures. Bass staff has a slur over the first two measures. Performance markings include *leg.*, ** leg.*, and ** leg.*
- System 6:** Treble staff has a slur over the first two measures. Bass staff has a slur over the first two measures. Performance markings include *f*, *cresc.*, and ** leg.*

The musical score is arranged in six systems, each containing a treble and bass staff. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. The first system shows a complex texture with many chords. The second system continues this texture. The third system features a handwritten note "dedos + nus" above the treble staff. The fourth system includes markings for "ten." and "ff riten.". The fifth system is marked "dim. e rall.". The sixth system concludes with a "pp" marking and a final chord.

ANEXO B: ESTRUTURA DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

concordo em participar como sujeito da pesquisa que será realizada por Stefanie Grace Azevedo de Freitas, doutoranda do PPGMUS da UFRGS, área das Práticas Interpretativas. Fui devidamente informado e esclarecido sobre os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido o sigilo das informações e o direito de acesso aos meus dados que serão publicados, tendo direito de revisar o conteúdo e de excluir a parte que desejar, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____, __/__/____.

Assinatura do sujeito: _____.

ANEXO C: ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS

1ª ENTREVISTA

Antes das gravações

Formação musical prévia à universidade

- 1- Com quantos anos você começou a estudar piano?
- 2- O que te despertou pra música e pro piano:
- 3- Você estudou ou estuda algum outro instrumento?
- 4- Alguém na família toca algum instrumento?
- 5- Quando você começou a cogitar a possibilidade de fazer faculdade de música?

Preferências musicais

- 1- Qual tipo de música você prefere escutar?
- 2- Qual estilo de música você prefere tocar?
- 3- Com que frequência você assiste recitais de piano?
- 4- Qual o tipo de repertório que te atrai nos recitais?
- 5- Quais características definem um bom pianista na sua opinião?
- 6- Qual o seu pianista favorito e por quê?
- 7- Você costuma observar de forma crítica a forma como seus pianistas favoritos tocam?
- 8- Você já tentou imitar uma ideia interpretativa de algum pianista por meio de uma gravação?
- 9- Se sim, qual foi o resultado?

Prática de estudo

- 1- Como é o seu processo de estudo ao iniciar uma peça nova?
- 2- Qual seu foco inicial no estudo de uma peça?
- 3- Quais suas preocupações ao estudar uma peça nova?
- 4- Quais são as dificuldades mais comuns ao estudar uma peça nova e como você as resolve?

2ª ENTREVISTA

A escolha dos trechos para 1ª gravação

- 1- Escolha um trecho no qual você tem segurança das ideias interpretativas e que você não tem nenhuma dúvida quanto a sua realização.
- 2- Escolha um trecho no qual você não tem ainda ideias interpretativas definidas e que você tem dúvidas quanto a sua realização.
- 3- Quais suas dificuldades ou dúvidas nesse trecho?
- 4- Onde começam suas dúvidas em relação a esse trecho e onde elas cessam?

3ª ENTREVISTA

Após a segunda gravação (imitação)

1-Você gostou da interpretação do seu modelo?

2-Qual a maior diferença entre a sua interpretação e a interpretação do pianista?

3-Quais as características musicais que você mais gostou na interpretação do modelo?

4- O que foi mais fácil e o que foi mais difícil de imitar?

5-Como foi o seu processo de estudo para fazer a imitação?

6-A observação do vídeo te ajudou no processo imitativo?

4ª ENTREVISTA

Após a terceira gravação

- 1- O que você achou da sua última gravação dos dois trechos?
- 2- Você acha que sua interpretação desses dois trechos mudou por influência do modelo?
- 3 - qual a diferença entre a sua primeira gravação e a gravação de hoje [terceira gravação]?
- 4 - você acha que a imitação te ajudou a compreender o segundo trecho?
- 5 - você acha que a imitação mudou a sua interpretação do primeiro trecho?
- 6 - você absorveu alguma ideia interpretativa modelo? qual ou quais?
- 7- você refutou alguma ideia interpretativa do modelo? qual ou quais?
- 8 - você acha que foi válida a imitação como um estudo das ideias interpretativas de um pianista consagrado?
- 9 - Você utilizaria esse processo de modelagem como estratégia de estudo?

5ª ENTREVISTA

Um ano após as gravações

Vamos ouvir as três gravações que você fez dos dois trechos da obra escolhida pra pesquisa.

Perguntas para o trecho 1 e logo após para o trecho 2

- O que você achou das três gravações?
- Houve diferença entre as três?
- O que você destacaria nessas gravações?
- Existe algum aspecto que você gostaria de melhorar?

Vamos escutar o modelo sugerido para você.

- Escutando a primeira gravação seguida do modelo, qual é sua avaliação do resultado?
- Escutando a segunda gravação seguida do modelo, qual é sua avaliação do resultado?
- O que se aproximado modelo?
- O que se afasta do modelo?

Escutando a terceira gravação seguida do modelo, qual é sua avaliação do resultado?

- Você considera que houve absorção do modelo?
- Essa absorção te ajudou na construção da tua interpretação?
- O que você acha que difere do modelo nessa terceira gravação?
- Ao escolher o trecho mais seguro da obra, você acha que suas ideias foram afetadas pelo modelo?
- Se houve alguma modificação, avalie se foi positivo ou negativo? –
- Você acha que pode avaliar o percurso entre as três gravações?
- Você consegue perceber através das gravações se o modelo te ajudou?
- Se sim, te ajudou em que?

ANEXO D: GRAVAÇÕES DOS MODELOS E DOS PARTICIPANTES