

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

LUCAS FARIAS SILVANO

**INFLUÊNCIA DOS GUIAS DE EXECUÇÃO NA OTIMIZAÇÃO
DO ENSINO E APRENDIZADO PIANÍSTICO EM JOVENS**

FLORIANÓPOLIS – SC
2016

LUCAS FARIAS SILVANO

**INFLUÊNCIA DOS GUIAS DE EXECUÇÃO NA OTIMIZAÇÃO
DO ENSINO E APRENDIZADO PIANÍSTICO EM JOVENS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas – Piano.

Orientador: Dr. Guilherme Antônio Sauerbronn de Barros

**FLORIANÓPOLIS
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

LUCAS FARIAS SILVANO

**INFLUÊNCIA DOS GUIAS DE EXECUÇÃO NA
OTIMIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZADO PIANÍSTICO
EM JOVENS**

Dissertação apresentada ao curso de Práticas Interpretativas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Banca Examinadora

Orientador: _____
Prof. Dr. Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros - UDESC

Membro: _____
Prof. Dr. Luís Claudio Barros Pereira da Silva - UDESC

Membro: _____
Prof. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos - UFRGS

Florianópolis, 21 de março de 2016

Dedico este trabalho à minha mãe
Adriléia João Farias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Luís Cláudio Barros pela dica na escolha do tema e pelo apoio durante a graduação.

Agradeço ao meu orientador Guilherme Sauerbronn que me guiou com paciência durante todo o mestrado.

Agradeço à professora Claudia Deutrégia pelas dicas valiosas que contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à minha namorada Carolina Hübbe pelo carinho e suporte emocional.

Por último agradeço à minha família, especialmente minha mãe Adriléia João Farias que esteve do meu lado e me deu suporte durante esses anos todos.

RESUMO

O presente trabalho investiga o processo de aprendizado e memorização do repertório por quatro jovens estudantes do projeto de extensão “Núcleo de Excelência Pianística” da Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa visa avaliar a aplicabilidade dos guias de execução, propostos pelo pesquisador da área das ciências cognitivas e psicologia da música, Dr. Roger Chaffin, como recurso didático no ensino do instrumento. Os sujeitos foram divididos em um grupo de controle e outro experimental que utilizou os guias de execução como uma ferramenta de mapeamento musical. Os jovens participaram de aulas de piano ao longo do semestre ministradas pelo autor da pesquisa com o objetivo de aprender uma obra e executá-la de memória em uma apresentação pública. Através da observação das aulas, análise das entrevistas e avaliação do recital realizado pelos sujeitos, é possível afirmar que os guias tiveram um papel positivo na organização e categorização dos elementos musicais, contribuindo para uma maior conscientização e fluência na performance.

Palavras-chave: Memorização. Piano. Guias de execução.

ABSTRACT

This work investigates the process of learning and memorizing the repertoire by four young students from the extension program “Piano Excellence Center” from the University of Santa Catarina’s State. The research aims to evaluate the applicability of performance cues, proposed by the cognitive science and music psychology researcher Dr. Roger Chaffin, as a teaching resource in the instrument’s education. The subjects were divided in a control group and another experimental group which used the performance cues as a musical mapping tool. The teenagers attended to piano classes during the semester taught by the author of this research with the goal of learning a musical piece and perform it by memory in a public recital. Through the classes observation, analysis of the interviews and the assessment of the recital performed by the subjects, it’s possible to affirm that the performance cues had a positive role in the organization and categorization of the musical elements, contributing with a better awareness and fluency in the performance.

Keywords: Memorization. Piano. Performance Cues.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeira página do prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos	82
Figura 2 – Segunda página do prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos	83
Figura 3 – Terceira página do prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos	83
Figura 4 – Primeira página da Scheherazade, Opus 68 n.32 do Álbum da Juventude de Robert Schumann	92
Figura 5 – Segunda página da Scheherazade, Opus 68 n.32 do Álbum da Juventude de Robert Schumann	93
Figura 6 – Primeira página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók.....	105
Figura 7 – Segunda página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók.....	106
Figura 8 – Terceira página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók.....	107
Figura 9 – Primeira página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók com os guias revisados.....	108
Figura 10 – Segunda página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók com os guias revisados.....	109
Figura 11 – Terceira página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók com os guias revisados.....	110
Figura 13 – Segunda página da invenção a duas vozes n.6 de J. S. Bach.	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela com os dados principais de cada sujeito	72
Tabela 2 – Forma do prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos	75
Tabela 3 - Forma da Scheherazade, Opus 68 n.32 do Álbum da Juventude de Robert Schumann	87
Tabela 4 - Forma da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók.....	95
Tabela 5 – Tabela numérica dos guias de execução.....	111
Tabela 6 - Forma da invenção a duas vozes n.6 de J. S. Bach	114
Tabela 7 – Estratégias de ensino utilizadas	123
Tabela 8 – Comparação de problemas técnicos e lapsos de memória.....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 MEMORIZAÇÃO MUSICAL	25
1.1 TIPOS DE MEMÓRIA	25
1.2 GUIAS DE EXECUÇÃO	30
1.3 TRABALHOS QUE UTILIZAM OS GUIAS DE EXECUÇÃO	36
1.4 PROTOCOLO CHAFFIN	39
2. PRÁTICA PIANÍSTICA	43
2.1 POR QUE MEMORIZAR O REPERTÓRIO	43
2.2 MEMÓRIA COMO HABILIDADE ADQUIRIDA: PRÁTICA DELIBERADA E <i>CHUNKS</i>	45
2.3 POTENCIAL MUSICAL E TALENTO	49
2.4 PRÁTICA EFETIVA E ESTRATÉGIAS DE ESTUDO	54
3 ESTUDO DE CASO COM QUATRO SUJEITOS	63
3.1 ESTUDO DE CASO	63
3.2 ENTREVISTA COM OS SUJEITOS	65
3.2.1 Sujeito A	65
3.2.2 Sujeito B	67
3.2.3 Sujeito C	68
3.2.4 Sujeito D	70
3.2.5 Tabela com os dados principais de cada sujeito	72
3.3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM	73
3.3.1 Sujeito A	75
3.3.1.1 Idéias preliminares	75
3.3.1.2 Trabalhando problemas técnicos	76
3.3.1.3 Conexões, polimento e memorização	79
3.3.1.4 Análise das anotações na partitura	82
3.3.2 Sujeito B	86
3.3.2.1 Idéias Preliminares	86
3.3.2.2 Trabalhando problemas técnicos	87

3.3.2.3 Conexões, polimento e memorização	90
3.3.2.4 Análise das anotações na partitura	92
3.3.3 Sujeito C	94
3.3.3.1 Idéias Preliminares	94
3.3.3.2 Trabalhando problemas técnicos	96
3.3.3.3 Conexões, polimento e memorização	103
3.3.3.4 Análise das anotações da partitura	105
3.3.4 Sujeito D	113
3.3.4.1 Idéias Preliminares	113
3.3.4.2 Trabalhando problemas técnicos	115
3.3.4.3 Análise das anotações na partitura	120
3.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS NAS AULAS	123
4 PERSPECTIVA DO PESQUISADOR	125
4.1 ANÁLISE DOS RECITAIS	125
4.1.1 Sujeito A	126
4.1.2 Sujeito B	127
4.1.3 Sujeito C	128
4.1.4 Comparação de problemas técnicos e lapsos de memória	129
4.2 RELATO DO PROFESSOR	129
4.2.1 Sujeito A	130
4.2.2 Sujeito B	135
4.2.3 Sujeito C	138
4.2.4 Sujeito D	143
CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXO	157

INTRODUÇÃO

No meu trabalho de conclusão de curso, constatei que muitos pianistas da graduação não tinham conhecimento de como memorizar o repertório de maneira consciente e eficaz. Muitos deles relataram insegurança ao tocar sem a partitura e a grande maioria já havia passado por alguma experiência de lapso durante as provas ou apresentações em público. Através da análise dos seus relatos, foi possível constatar que o processo de memorização do repertório, as diferentes memórias que atuam no momento da performance e estratégias de estudo para auxiliar no processo de aprendizagem não são aspectos comumente tratados por professores de piano em nível pré universitário, e que muitos deles entraram no curso sem esse tipo de preparação. Além disso, todos eles reconheceram algum benefício ao memorizar o repertório e demonstraram interesse em desenvolver essa habilidade. Através do depoimento dos alunos e da realização de uma pesquisa bibliográfica, constatou-se que uma das memórias mais importantes no processo de aprendizado é a memória conceitual, que proporciona um conhecimento mais profundo da peça, possibilitando ao pianista retomar rapidamente a performance após algum lapso ou erro de nota (SILVANO, 2013).

A presente pesquisa propõe um estudo de caso de caráter experimental, analisando o aprendizado de quatro diferentes peças por quatro jovens, alunos da oficina de piano do programa de extensão “Núcleo de Excelência em Piano” (NEP) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Todos possuíam mais de dois anos de experiência no instrumento e conhecimentos básicos de teoria musical como leitura das notas, ritmos, articulação, noções de frases e forma. Eles tiveram uma aula individual por semana com a duração de 30 minutos durante o período de quatro meses, totalizando treze aulas, onde aprenderam uma peça com o objetivo de tocá-la memorizada no recital que ocorreu no final do semestre. As aulas foram ministradas pelo autor do presente trabalho e os

alunos foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: capacidade técnica e teórica para aprender e executar o repertório escolhido e interesse em participar do projeto. A amostragem restrita a quatro sujeitos foi compatível com o limitado tempo disponível para a realização da pesquisa. As peças foram escolhidas com a intenção de abordar diferentes períodos e estilos musicais. O repertório abrange compositores representativos de diferentes períodos da história da música e que são frequentemente utilizados no ensino tradicional do piano como J. S. Bach, Bela Bartók, R. Schumann e H. Villa-Lobos. As obras apresentam clareza estrutural, riqueza e variedade de elementos musicais, e foram escolhidas com o objetivo de abranger diferentes questões técnicas e apresentar um nível de dificuldade compatível com a capacidade técnica e musical de cada aluno.

Eles foram divididos em dois grupos: o grupo experimental composto de dois alunos utilizou uma metodologia específica de mapeamento musical como ferramenta pedagógica (CHAFFIN, 2002), realizando uma detalhada análise de quatro diferentes aspectos da peça. A análise das peças foi feita em conjunto com o professor/pesquisador levando em conta participação e opinião dos alunos. Eles também foram estimulados a memorizar o repertório desde o início e a lembrar dos guias fora do piano e sem a partitura. O grupo de controle formado pelos outros dois sujeitos aprendeu a peça da maneira tradicional: sem a utilização dos guias de execução. A obra também foi analisada, mas sem o detalhamento profundo de cada aspecto individual proporcionado pela metodologia. Eles não foram encorajados a memorizar desde o início do estudo realizando o processo por conta própria. Um questionário foi aplicado no início do estudo, abordando as experiências musicais e hábitos de estudo e memorização de cada um. O recital e todas as aulas ministradas foram filmadas. O desempenho de cada performance foi avaliado pelo pesquisador e os lapsos de

memória analisados. No final do processo houve uma análise das aulas e a aplicação de outro questionário buscando responder questões sobre a memorização, desempenho no recital e aspectos relevantes sobre aprendizado da peça.

O trabalho utiliza como principal referencial o estudo de Chaffin (2002) que sistematizou um método de mapeamento musical, com o objetivo de aprimorar o estudo e memorização do repertório, utilizando “guias de execução”, que servem como lembretes marcados na partitura. Através deles é possível organizar o estudo de maneira deliberada, possibilitando uma preparação mais consciente e eficaz, como demonstrado nos trabalhos pesquisados (AQUINO, 2011; BARROS, 2008; CHAFFIN et al., 2002).

Entretanto, os estudos encontrados aplicavam os guias na prática de pianistas experientes ou em estudantes de música (AQUINO, 2011; BARROS, 2008; CHAFFIN et al., 2002; SCHMITZ, 2010) Por essa razão, resolvi utilizar a metodologia em uma amostra composta por jovens estudantes de piano, não profissionais, com o objetivo de torná-la uma ferramenta de ensino acessível, buscando alcançar uma maior eficiência no ensino do instrumento, na compreensão da peça e no aprimoramento da memorização. Ao adaptar os guias de execução no ensino do repertório, espero promover uma reflexão sobre quais elementos são considerados mais importantes pelos alunos, quais são as dificuldades encontradas em cada obra, além de discutir sobre os benefícios e contribuições da memorização no processo de aprendizagem do instrumento.

1 MEMORIZAÇÃO MUSICAL

1.1 TIPOS DE MEMÓRIA

A memória pode ser definida como um processo cognitivo capaz de integrar, reter e recuperar informações aprendidas. Segundo Costa (1995) “É o conjunto de funções internas que permite a conservação do que foi vivenciado. A construção e o funcionamento da memória estão ligados à maturação do sistema nervoso e ao desenvolvimento cognitivo”. Ela permite a recuperação de determinados comportamentos adquiridos, o que do ponto de vista pianístico propicia a repetição dos atos envolvidos na execução, transcorrido algum período desde a sua aquisição (AQUINO, 2011, p.11-14; COSTA, 1995, p.8; WILDT, 2004, p.15).

A memória pode ser classificada como sensorial, de curto e de longo prazo. A *memória sensorial* se aplica ao breve armazenamento de estímulos captados no ambiente através dos sentidos como visão, audição e tato, onde as informações geralmente não são associadas e armazenadas completamente. Entretanto, aqueles dados aos quais prestamos mais atenção são mandados para o próximo tipo de armazenamento: a *memória de curto prazo*, utilizada para reter informações por um curto período de tempo, e que pode ser equiparada aos conceitos de atenção e consciência. Williamon (2004) afirma que as informações armazenadas nesse nível desempenham uma função essencial no dia a dia, ao memorizar brevemente um número de telefone ou acompanhar uma conversa. Também constitui como um dos seus componentes a memória de trabalho, que responde pela manutenção temporária e manipulação da informação, codificando os materiais recebidos e permitindo a transferência para a memória de longo prazo. A memória de trabalho é essencial para tarefas cognitivas como ler e falar, e na música está ligada à improvisação e à leitura à primeira vista. A *memória de longo prazo* é um repositório de informações, que permite reter e recuperar dados através de

longos períodos de tempo. Ela é alimentada pelas informações codificadas na memória de curto prazo, que mediante a um esforço deliberado são armazenadas por tempo ilimitado (BADDELEY, EYSENCK, ANDERSON, 2009, apud AQUINO, 2011, p.11-14; WILLIAMON; AIELLO, 2002, p.170; WILLIAMON, 2004, p.124).

Levando em conta que a memorização está intimamente ligada ao aprendizado, é possível listar três estágios fundamentais nesse processo: *Aquisição*, onde ocorre a aprendizagem propriamente dita através da entrada das informações; *retenção*, onde ocorre a fixação, armazenamento ou conservação do que foi praticado, elaborado e armazenado; e a *recuperação*, onde as informações retidas são evocadas (AQUINO, 2011, p. 11; VIANNA, 2003, p. 54). A memorização em música não envolve apenas a retenção do conteúdo musical, mas também a capacidade de trazê-lo de volta. Os lapsos de memória que ocorrem durante a performance podem ser explicados pela interferência nesse processo de recuperação:

O lapso que muitas vezes ocorre é simplesmente uma falha em localizar e recuperar a informação desejada, não havendo de fato a perda de informação. Desta forma, o esquecimento é a falha em recuperar a informação armazenada, ocorrendo muitas vezes porque o caminho para a recuperação não é encontrado, devido a diversos fatores ou interferências (VIANNA, 2003, p.54).

No contexto da execução musical, há dois tipos fundamentais de aprendizagem: A *aprendizagem cognitiva*, onde há o conhecimento musical propriamente dito e o reconhecimento do texto musical; e a *aprendizagem cinestésica*, relacionada aos movimentos necessários para a execução. Da mesma maneira, a memorização envolve a *memória semântica* (nível cognitivo) que é um conhecimento explícito (declarativo) e permite o armazenamento de

conhecimentos previamente adquiridos; e a *cinestésica* (aparato motor) que é um conhecimento implícito (não declarativo) e se refere à aquisição de habilidades e hábitos como, por exemplo, os movimentos necessários para executar acordes, arpejos e escalas. Ambos os níveis estão sujeitos a interferências, tanto no momento da recuperação da informação semântica, (como por exemplo, não se lembrar da harmonia ou forma), quanto na recuperação dos movimentos (como por exemplo, errar alguma nota) (AQUINO, 2011, p. 14; VIANNA, 2003, p. 54).

Diversos autores (COSTA, 1995; WILDT, 2004; WILLIAMON; AIELLO, 2002) definem quatro tipos diferentes de memória musical: auditiva (ou aural), visual (ou fotográfica), mecânica (ou cinestésica) e conceitual (ou analítica). A música é armazenada utilizando múltiplas representações na memória de longo prazo. Williamon (2002) sugere que para uma retenção eficaz os diferentes tipos de memória devem trabalhar em conjunto, quanto mais rica e diversificada for a codificação das informações, mais associações e conexões serão formadas e sólida será a memorização (WILLIAMON; AIELLO, 2002, p.175; WILLIAMON, 2004, p.137).

A memória aural ou auditiva corresponde à representação interna do som: a capacidade de “pensar” sobre ele mesmo na ausência de uma fonte sonora, através de uma imagem aural. Essa habilidade não depende do conhecimento da grafia musical tradicional, ou seja, o indivíduo pode desenvolver e armazenar essas informações sonoras independente de um conhecimento teórico prévio. Através dessa memória é possível captar características do som, como intensidade, altura, timbre e duração, permitindo antecipar eventos durante a execução e avaliar o progresso da performance, conferindo mais autonomia e segurança ao músico. As relações sonoras podem ocorrer no sentido horizontal através do intervalo melódico e na vertical no

intervalo harmônico (COSTA, 1995 p.96-104; WILDT, 2004 p. 17-20; WILLIAMON; AIELLO, 2002 p.167).

A memória visual ou fotográfica consiste na capacidade de imaginar a partitura impressa na ausência da mesma. Ela possibilita o músico enxergar detalhes durante a execução, como o compasso em que se encontra, o número da página em que está determinado trecho e onde ele está localizado na partitura. Além disso, ela registra a localização espacial dos acordes no instrumento, a posição correta das mãos no teclado auxiliando a memória cinestésica. O músico que se apóia nessa memória necessita utilizar sempre a mesma partitura, pois há risco de interferência caso mude a edição. Segundo Barros (2008, p.124): “(...) este tipo de memorização pode ser frágil, caso o músico apenas empregue os estímulos visuais para assimilar o conteúdo musical” (BARROS, 2008 p.124; COSTA, 1995 p.96-104; WILDT, 2004 p. 17-20; WILLIAMON; AIELLO, 2002 p.167).

A memória cinestésica ou mecânica é basicamente a memória muscular, que no caso do músico está relacionada com a automatização dos movimentos necessários à execução. Ela permite executar seqüências complexas automaticamente, e é desenvolvida principalmente através do treino dos dedos, punhos e braços, embora todo o corpo do músico esteja envolvido na execução. A percepção dos movimentos musculares e a memorização das ações motoras são fundamentais durante uma execução instrumental: no caso de uma passagem rápida não há tempo para o músico pensar em todas as notas isoladamente, por isso é necessária a automatização desses movimentos através de uma repetição mecânica e consciente durante o estudo. Entretanto, esta forma de memorização é considerada frágil e sujeita a interferências, sendo necessário o apoio de outras memórias para consolidar uma memorização segura. Ela pode ser desenvolvida sem um uso intenso da atividade intelectual, por isso na maioria das vezes não é duradoura (BARROS, 2008 p.121-124; COSTA,

1995 p.96-104; WILDT, 2004 p. 17-20; WILLIAMON; AIELLO, 2002 p.167).

A memória conceitual ou analítica é caracterizada por Williamon (2004) como o conhecimento semântico das estruturas que servem como base da música. Uma memória eficaz se baseia na detalhada representação mental da peça, que permite o músico reproduzi-la com confiança. Ela é essencialmente intencional e requer a compreensão da obra, operando em vários níveis de acordo com a experiência e conhecimento do indivíduo, propiciando a consciência do que está sendo tocado e do que vem a seguir. Também pode ser trabalhada dissociada do instrumento porque provém de uma via intelectual do aprendizado enfocando diferentes aspectos da obra musical como harmonia, contraponto, estrutura e outros elementos. Sua utilização é fundamental em situações de lapsos de memória durante a performance, pois possibilita ao músico “saltar” para o trecho seguinte ou improvisar, permitindo a seqüência da execução sem interrupções. Aiello e Williamon (2002) afirmam que nenhuma memorização inteligente é possível sem o auxílio da memória conceitual. Além do conhecimento estrutural, eles também enfatizam a importância do estudo mental durante o processo (BARROS, 2008 p.118-121; COSTA, 1995 p.96-104; WILDT, 2004 p. 17-20; WILLIAMON; AIELLO, 2002 p.167, WILLIAMON, 2004, p.132). Barros (2008) descreve a importância dessa memória:

Uma das conclusões do estudo de caso do Chaffin (2002, p.233) é que a memória conceitual ou declarativa é crucial para pianistas concertistas (obviamente, importante para qualquer instrumentista, independente do nível profissional), assim como é prioridade para outros tipos de habilidades que exigem memória aguçada. Para Chaffin, a relevância da memória conceitual vem a comprovar a ênfase com que os pedagogos do instrumento dão ao estudo formal e analítico da obra musical a ser aprendida. Todavia, a função deste tipo de

memória não tem sido completamente compreendida por estes profissionais, visto não haver, por exemplo, uma terminologia comum ao se falar sobre a memória conceitual. Acrescenta-se que a sua importância na prática do instrumento é muitas vezes “obscurecida pela grande ênfase em outras formas de memória” (p.235). Embora músicos profissionais utilizem a memória analítica, essa parece se desenvolver tardiamente em muitos estudantes, a exemplo das entrevistas feitas com alunos na tese de doutorado de Williamon (1999), em que apenas seis dos vinte e um alunos disseram utilizar a segmentação da música para ajudar no processo de memorização (CHAFFIN et al. 2002, apud BARROS, 2008, p.85).

1.2 GUIAS DE EXECUÇÃO

Para compreender como ocorre o processo de memorização do repertório pianístico por músicos profissionais, Chaffin (2002) realizou um estudo de caso no qual a pianista Gabriela Imreh gravou o processo de aprendizado desde a leitura à primeira vista até a apresentação ao vivo e gravação do CD do terceiro movimento do Concerto Italiano de J. S. Bach. Devido ao andamento rápido, há pouco tempo para pensar nos gestos instrumentais, sendo necessário que a memória de longo prazo seja acessada rápida e automática. O trabalho multidisciplinar, foi realizado por dois psicólogos (Roger Chaffin e sua esposa Mary Crawford) e uma pianista (Gabriela Imreh), buscando auxiliar profissionais de ambas as áreas, mostrando quais princípios teóricos da memorização se aplicam na performance musical, visando a uma prática mais eficaz (CHAFFIN et al., 2002).

Um dos objetivos na preparação do repertório é fazer com que a memória não falhe sob a pressão de uma performance ao vivo. Durante a prática, a atenção é dirigida *principalmente aos problemas e dificuldades*. Porém, durante a

performance o foco deve ser dirigido *principalmente à expressividade*, a fim de proporcionar uma boa experiência à audiência. Para que isso aconteça o músico precisa de preparação, que deve ser feita através de um estudo deliberado focando nos sentimentos e sensações que ele deseja transmitir. A partir desse estudo, Chaffin sistematizou as “performance cues”, traduzidas por Barros (2008) como “guias de execução”¹. Os guias de execução são pontos de apoio estabelecidos ao longo da peça, indicados pelo próprio músico com o objetivo de orientar a performance durante a execução. Eles são cuidadosamente escolhidos e ensaiados ao longo da prática para que sejam acessados automaticamente e sem esforço à medida que a peça se desenrola, induzindo os movimentos praticados previamente. Esses guias se tornam parte integral da performance e fornecem um meio consciente para monitorar e controlar as ações rápidas e automáticas (BARROS, 2008 p.199-200; CHAFFIN et al. 2002; CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.115; SCHMITZ, 2010 p.9).

Os guias são estabelecidos a partir do pensamento sobre um aspecto específico da obra durante o estudo, e são praticados até que se tornem ações automáticas. Através deles o músico consegue ficar atento a alguns aspectos críticos durante a performance, enquanto outros são executados de maneira automática. São esquemas de recuperação que tornam o músico consciente do que está por vir durante a execução, provendo um mapa mental da peça que continuamente se desenrola à medida que a performance progride. A preparação cuidadosa desses guias possibilita que o músico execute de memória e de maneira confiável peças desafiadoras (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.116).

O autor cita quatro tipos de guias: os guias básicos representam detalhes importantes da técnica ou da estrutura musical que precisam ser executados exatamente conforme o planejado como os dedilhados, respirações, dificuldades

¹ Trata-se de estudo pioneiro no Brasil, que estabelece a tradução do termo.

técnicas e padrões musicais como escalas e arpejos. Os estruturais, que são baseados na análise formal da peça e representam locais críticos da estrutura formal, como seções e subseções onde o material musical se modifica. Através deles, o músico não necessita ter como ponto principal o início da peça, podendo começar a partir de diferentes lugares. Os guias interpretativos indicam locais onde a interpretação requer atenção como a pedalização, fraseado, articulação, timbre, mudanças de tempo e dinâmica. Os guias expressivos representam elementos extra-musicais, como por exemplo, os sentimentos a serem transmitidos para a audiência (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.116).

Chaffin (2006) organizou os guias hierarquicamente na seguinte ordem decrescente: estruturais, expressivos, interpretativos e básicos. As seções e subseções da estrutura formal estão no topo da hierarquia, ao lado dos guias expressivos que surgem no nível das frases que constituem as subseções. Os guias básicos e interpretativos estão incorporados nessa organização, trazendo informações sobre pontos importantes da interpretação e técnica. As gravações das sessões de prática demonstram que a pianista focou inicialmente seu estudo nos guias básicos, depois interpretativos e por último nos expressivos, mas com a estrutura musical influenciando durante todo o processo. Apesar da prioridade que as questões técnicas exercem no início do processo, as decisões interpretativas já começam a ser desenvolvidas logo nos primeiros momentos de prática na partitura, quando são tomadas as decisões sobre frase e dedilhados, e continuam até o momento final da performance (CHAFFIN et al, 2002, p. 25; CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.116, 127).

Para o autor, diferentes músicos são propensos a utilizar os mesmos guias estruturais ao analisar uma mesma peça, apesar de também ser possível obter interpretações diferentes sobre a mesma estrutura. Entretanto é provável que haja uma

maior diferenciação em relação aos níveis mais baixos dessa hierarquia: os guias básicos provêm uma informação única, pois as necessidades de diferentes músicos e instrumentos tendem a diferir em uma maneira mais ampla. Um exemplo é a necessidade de um violoncelista se ater a aspectos como entonação, arco e mudança de cordas, fatores que não são relevantes para um pianista (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.116).

No aprendizado de uma peça, o músico transita por essa hierarquia, atendendo a cada nível de organização e a cada tipo de guia ao longo das diferentes etapas do processo de aprendizado. Na fase inicial das sessões de prática, o músico identifica a estrutura formal e prioriza a resolução de problemas técnicos básicos e interpretativos, revisitando todos eles repetidamente ao longo do aprendizado. No estágio final, a atenção se foca principalmente nos guias expressivos. É recomendável pelos autores uma execução onde os guias estruturais e expressivos tenham prioridade de atenção, enquanto os básicos e interpretativos são automatizados e ficam em segundo plano preparados para serem acionados quando necessário. Ele reforça a necessidade de reorganização dos guias no final do processo, para que a performance seja guiada principalmente pelos níveis mais altos da hierarquia (guias estruturais e expressivos), com o argumento de que a performance deve ser conduzida pelas intenções expressivas do intérprete e não pelos problemas técnicos (CHAFFIN et al., 2002, p.72; CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.116).

O autor considera uma performance bem sucedida como o resultado da integração dos movimentos automatizados e a comunicação efetiva de aspectos emocionais. Ele sugere que a integração desses dois elementos pode ser alcançada através da utilização dos guias: “A utilização dos guias de execução é uma estratégia de atenção que mantém o controle consciente de uma performance altamente automatizada e

fornece a espontaneidade musical que é valorizada por ambos interprete e audiência”² (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.127).

Assim como especialistas em memorização de outras áreas (memorizam números, ou jogadas de xadrez) os pianistas de concerto também realizam uma extensa prática através de um esquema de recuperação para tornar o processo rápido e automático. Músicos experientes possuem um entendimento detalhado dos fatores que determinam suas decisões durante a prática. Esse entendimento é uma importante fonte de informação, pois além das memórias motora e auditiva, a memória conceitual é fundamental para alcançar um resultado sólido. Essa representação conceitual permite que o músico foque a atenção nos fatores expressivos durante a prática sem prejudicar o fluxo musical, além de possibilitar meios de se recuperar dos eventuais erros de notas (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.114, 127).

É importante ressaltar que o processo de mapeamento musical sistematizado pelo autor já era utilizado há muito tempo por pianistas profissionais. No livro *Practcing Perfection* (CHAFFIN et al., 2002) a pianista Gabriela Imreh compilou uma série de entrevistas com pianistas renomados, onde eles descreviam em quais aspectos musicais e tipos de memória se baseavam para memorizar o repertório. Para alguns pianistas (Rudolf Serkin, Heinrich Gebhard, Percy Grainger, Bella Davidovich,) a memória parecia desenvolver-se de maneira inconsciente ou automaticamente sem envolver um esforço deliberado, sendo descrito pela autora como uma “memória incidental”. Apesar dessa afirmação, todos eles demonstraram grande conhecimento da análise da estrutura formal, harmônica e rítmica, bem como a utilização da memorização seccional da peça. Isso demonstra que os pianistas consideram a memória motora e auditiva como formas genuínas de memória, mas não

² Use of performance cues is an attentional strategy that maintains conscious control of a highly automated performance and provides the musical spontaneity that is valued by both performers and audiences.

percebem ou consideram que a análise formal e harmônica também são formas de memorização.

Vários pianistas relataram o uso na análise no estudo da obra, como Leon Fleisher, Ignaz Friedman, Claudio Arrau, Jörg Demus, Tamás Vásáry, Ernest Schelling, Myra Hess, Lili Kraus, Isidor Philipp, Artur Schnabel. Alicia de Larrocha afirma analisar frases, intervalos, cadências e considera a forma como a parte mais importante do processo. Misha Dichter relata pensar nos acordes antes de tocá-los, Janina Fialkowska analisa a harmonia de todas as obras praticadas e utiliza o solfejo como forma de estudo. Rudolf Firkušny estuda as idéias gerais, estruturas harmônicas, formais e dinâmicas antes de executar no piano (CHAFFIN et al., 2002, p.32-42).

Um aspecto importante da metodologia dos guias é a utilização de diferentes cores para analisar os diferentes aspectos musicais, como forma de atrair a atenção e diferenciar os quatro guias. Sua eficácia é reconhecida, utilizada e discutida em outras áreas como, por exemplo, no trabalho de Pedrosa e Toutain (2005), que aborda a utilização das cores nas interfaces digitais. Segundo as autoras, através das novas tecnologias de informação, as imagens adquiriram um grande valor como mensagem em relação à escrita, devido ao poder de atração e fixação que a linguagem visual exerce sobre os indivíduos. Nesse contexto, a cor representa um elemento fundamental na comunicação visual por conta da sua influência nas emoções e no processo cognitivo. Elas alegam que a aplicabilidade adequada da cor nas interfaces digitais possibilita uma comunicação mais eficiente entre o sistema e o usuário. Sua utilização vai além da questão estética: devido ao seu poder cognitivo, funciona como uma ferramenta para identificar os elementos que devem atrair atenção e contribuir com a visualização, melhorando a legibilidade da informação. Além disso, a utilização das cores permite associações simbólicas, como a representação de um estado de espírito, auxiliando na identificação de estruturas e processos. O uso

padronizado das cores em uma interface contribui para “(...) aumentar a eficiência da transmissão de informação, na medida em que esse recurso tem a capacidade de chamar e direcionar a atenção do usuário, enfatizar alguns aspectos da interface, diminuir a ocorrência de erros e tornar a interface mais fácil de ser memorizada (...)” (PEDROSA; TOUTAIN, 2005, p.5).

Sobre o indivíduo que recebe a comunicação visual, a cor exerce uma ação tríplice: a de impressionar, a de expressar e a de construir. A cor é vista: impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. É construtiva, pois tendo um significado próprio, possui valor de símbolo, podendo assim, construir uma linguagem que comunique uma idéia (FARINA, 1987, p.27 apud PEDROSA; TOUTAIN, 2005, p.8-9).

Nobre e Contijo (2012) afirmam que: “a cor, como uma forma de linguagem, possui uma sintaxe de ensinar e transmitir mensagens diferentes, transformando-se num importante elemento transmissor de mensagens, compreensível a todos independente de qualquer tipo de formação”. Para que seja possível transmitir essas informações é necessário atribuir um significado a cada cor, que pode variar de acordo com valores, regras e códigos de sistemas ou campos semânticos de diferentes origens (NOBRE E CONTIJO, 2012, p.65-66).

1.3 TRABALHOS QUE UTILIZAM OS GUIAS DE EXECUÇÃO

Em seu trabalho Aquino (2011) realizou um auto-retrato de cunho semi-experimental no qual descreveu o processo de aprendizagem e memorização de uma obra utilizando os guias de execução. Através de sua experiência como professora e musicista, identificou duas situações comuns à maioria dos pianistas na memorização do repertório. Uma delas é que geralmente as peças lentas são mais difíceis de memorizar. Isso ocorre porque normalmente elas

apresentam uma dificuldade técnica menor em relação às obras de andamento rápido, demandando menos tempo de estudo para serem executadas. Outra situação é que os pianistas costumam ter mais facilidade em memorizar peças de harmonia tonal do que as não tonais ou que fogem da harmonia tradicional. Isso acontece porque no ensino pianístico as obras dos períodos barroco, clássico e romântico são mais abordadas em relação à música do século XX, tornando os músicos em geral mais familiarizados com esse tipo de linguagem. A partir dessas constatações, a autora optou por uma obra de difícil memorização, escolhendo o segundo movimento da Sonata para Piano Op. 61 n.2 de Dmitri Shostakovich, obra não tonal e em andamento lento (AQUINO 2011, p. 7-9).

Aquino (2011) levantou as seguintes questões em relação à aplicabilidade dos guias como estratégia de memorização: "Quais guias de execução me conduziram com maior eficácia na minha execução em público?" e "De acordo com a classificação dos tipos de memória (...) qual foi o tipo de memória mais eficaz para a recuperação no ato da execução e posteriormente para a reescrita da partitura?". Ela conclui que os guias auxiliaram significativamente no aprendizado na peça, categorização e organização mental das informações, servindo como suporte no processo de estudo e memorização. Segundo a autora "(...) a categorização clara proposta por Chaffin mostrou ser eficiente para a organização dos dados necessários durante o desenvolvimento da pesquisa". O aprendizado no nível semântico não substituiu a necessidade da repetição motora, mas ela buscou apoiar o aprendizado em diferentes níveis mentais através da consciência estrutural, harmônica e expressiva da peça, tornando possível em caso de uma falha de memória conduzir rapidamente a execução ao seguinte ponto estrutural sem interromper o fluxo (AQUINO, 2011, p. 9, 57-59).

A autora afirma que a familiaridade do intérprete com a peça e com as características da música também influencia na

maneira como as informações musicais são armazenadas. Além disso, ressaltou a importância do desenvolvimento da memória conceitual para auxiliar na retenção do conteúdo musical e no auxílio dos outros diversos tipos de memória. A aplicação de estratégias de estudo também foi fundamental no processo de aprendizado e recuperação dos conhecimentos adquiridos.

As primeiras tentativas de memorização demandaram um número maior de guias, que foram reduzidos à medida que eram automatizados, totalizando 69 guias eliminados. Durante o seu processo de aprendizagem os guias interpretativos foram os mais utilizados, porém todos eles foram eliminados no final do processo, sendo completamente automatizados. Os estruturais e básicos também foram significativamente reduzidos restando apenas àqueles situados em alguns pontos mais importantes e com necessidade de maior atenção. Os guias expressivos foram considerados mais relevantes e mantidos em sua maioria na versão final da partitura, ganhando prioridade nos estágios finais do aprendizado:

A automatização dos movimentos através de um estudo consciente permite que o foco de atenção durante a apresentação esteja nos aspectos expressivos da música, possibilitando a fluidez do discurso musical, bem como uma melhor comunicação do caráter expressivo intencionado para a música (AQUINO, 2011, p. 58-59).

Schmitz (2010) realizou um estudo de observação participante de cunho semi-experimental aplicando os guias de execução instrumental na prática da música de câmara. No seu trabalho, relatou o processo de estudo das Sonatas nº 1 e do primeiro movimento da Sonata nº 4 de Cláudio Santoro para violino e piano. Além dos guias marcados na partitura de cada instrumento, também foram incluídos guias compartilhados, buscando tornar conscientes as decisões interpretativas e expressivas que envolvem ambos os instrumentos (SCHMITZ, 2010).

A autora afirma que os guias serviram como pontos de apoio para alcançar uma performance fluente e segura. Os movimentos mais complexos exigiram mais segmentações das seções e um maior número de guias em geral, como por exemplo, a primeira Sonata, que possuía uma linguagem atonal. Ela conclui então que a quantidade de guias foi diretamente proporcional à dificuldade das peças. No processo de preparação da música de câmara, os guias compartilhados foram os mais utilizados e permitiu que os intérpretes combinassem os aspectos musicais em conjunto, buscando a mesma concepção da obra (SCHMITZ, 2010, p.131-136).

1.4 PROTOCOLO CHAFFIN

Chaffin (2009) elaborou um protocolo para sistematizar a coleta de dados dos guias de execução, visando à realização de novos trabalhos por pesquisadores de diferentes instituições. Esse protocolo serve como um apoio aos novos pesquisadores do assunto visando ampliar o escopo inicial dos seus estudos. Ele não é uma versão definitiva e não precisa ser encarado de forma rígida, havendo a possibilidade de adaptação de acordo com os interesses e necessidades de cada trabalho.

A primeira recomendação para o sujeito participante da pesquisa, é que execute peças que façam parte da prática comum do seu instrumento. Também é sugerido que elas já tenham sido estudadas previamente e que sejam escolhidas uma peça considerada fácil e outra difícil do ponto de vista do sujeito. Algumas alterações desse protocolo foram realizadas para atender as necessidades do presente trabalho. Devido o objetivo de investigar o processo de aprendizagem como um todo e adaptar os guias como ferramenta didática, optou-se por ensinar um repertório novo, submetendo os participantes a condições similares de aprendizado, com o mesmo período de tempo para aprender o repertório, através de aulas com o mesmo professor. Por conta do tempo limitado e dos outros compromissos dos participantes com a oficina de piano, optou-

se por ensinar apenas uma obra compatível com o nível técnico e musical de cada um deles.

É sugerido que sejam feitas cópias das partituras estudadas. O participante deve então marcar com cores os diferentes pontos estruturais da obra de acordo com o seu próprio entendimento. Ele não deve se preocupar se as marcações estão certas ou erradas, o mais importante é que façam algum sentido ao sujeito. Devem ser feitos registros áudios-visuais das performances dos sujeitos. O autor considera que para obter uma execução fluente, o músico necessita prestar atenção em alguns pontos particulares durante a peça, por isso recomenda que anote todos esses elementos na partitura. Cada músico é único e todas as obras são diferentes, por isso as marcações devem refletir apenas o que o intérprete pensa no momento do estudo e da performance.

Além dos aspectos estruturais que o participante considera relevante pensar durante a execução, é recomendado assinalar elementos básicos como respirações e dedilhados, assim como locais que apresentam alguma dificuldade técnica e que necessitam de maior atenção. O sujeito também deve identificar questões interpretativas como tempo, dinâmica, articulação e timbre; e questões expressivas como sentimentos que o músico deseja transmitir. Outro procedimento é identificar todos os pontos estruturais ao longo da obra a partir dos quais o sujeito consegue retomar a performance. Chaffin (2009) chama esses locais de “Starting Places”. É recomendável executar a peça de trás para frente tocando alguns compassos a partir do maior número de pontos estruturais possíveis.

O pesquisador é orientado a estar disponível, esclarecer dúvidas e motivar os sujeitos participantes, além de oferecer cópias das partituras, lápis coloridos, gravar as performances e auxiliar na identificação dos “Starting places”³. É importante que ele não interfira nas decisões do sujeito, deixando as

³ Este termo será traduzido como “*pontos de partida*”.

decisões das marcações a critério do participante. No caso desta pesquisa, por conta da relação professor/pesquisador-aluno/sujeito foi difícil deixar de interferir nas decisões dos guias, pois as aulas muitas vezes refletem o ponto de vista de quem está ensinando. As marcações iniciais foram feitas em conjunto ao longo do processo de aprendizagem e posteriormente foram deixadas a critério do aluno na versão final da partitura com os guias revisados. O pesquisador deve realizar entrevistas com os participantes buscando conhecer suas experiências musicais e práticas no instrumento. É importante revisar se os guias foram marcados de maneira correta de acordo com sua categoria, além de gravar e encorajar o sujeito a prover notações e explicações adicionais sobre o seu ponto de vista em relação ao processo.

2. PRÁTICA PIANÍSTICA

2.1 POR QUE MEMORIZAR O REPERTÓRIO

A performance memorizada passou a ser comum no período romântico, através da individualização do pianista solista e foi popularizada através de virtuosos como Clara Schumann e Franz Liszt. Tocar de memória é uma tarefa difícil e muitas vezes pode provocar ansiedade, entretanto apresenta uma série de benefícios. Não é necessário virar páginas e permite que o músico monitore visualmente aspectos como postura e posição de mãos. Aquino (2011) cita aspectos como maior sensação de espontaneidade e convicção na hora da interpretação, Wildt (2004) considera a memorização como um elemento integrante da tradição de apresentações públicas e parte essencial do processo de aprendizado e desenvolvimento musical. Apesar de exigir um maior esforço e preparação do intérprete, favorece o aspecto visual da apresentação permitindo uma maior amplitude de movimentos. Por exigir mais tempo de estudo, pode proporcionar um reforço na sensação de intimidade entre o intérprete e a obra representada (AQUINO, 2011, p. 10; MACMILLAN, 2004, p.28; WILDT, 2004, p.11-14 WILLIAMON; AIELLO, 2002, p.168).

O emprego de procedimentos sistemáticos e racionais na memorização musical ainda não é totalmente integrado ao cotidiano dos pianistas. Segundo Wildt (2004) muitas vezes o músico opta pela utilização da partitura por insegurança e por desconhecimento de princípios racionais de memorização, que acarretam em atividades repetitivas e inconscientes no instrumento e uma memorização frágil. Apesar de necessário, o automatismo não deve ser prioritário no estudo do instrumento, deixando de lado a participação da atenção mental. Vianna (2003) afirma que os processos envolvidos na memorização do texto musical estão intimamente ligados à aprendizagem, pois para uma memorização eficaz é necessário um maior investimento de tempo e uma compreensão mais profunda da

obra. Nos dias de hoje a prática de tocar o repertório memorizado continua sendo muito valorizada nos recitais de piano solo (VIANNA, 2003, p.54; WILDT, 2004, p.10-14).

Williamon e Aiello (2002) relatam que grande parte dos professores de piano não investe muito tempo ensinando aos alunos um procedimento adequado de memorização. Muitos conservatórios e escolas de música não abordam estratégias detalhadas para auxiliar a memorização, tratando esse assunto de maneira idiossincrática. Além disso, em alguns casos a técnica do aluno é mais avançada do que seu conhecimento teórico o que impede um entendimento mais profundo e rico do material. Alunos que apresentam dificuldade em relacionar o que é aprendido nas aulas teóricas às aulas de piano não conseguem integrar completamente os vários componentes do conhecimento musical, a mesma conexão usada por solistas experientes em uma memorização eficiente. Por esse motivo, os autores recomendam que professores de piano procurem integrar os conhecimentos explicando a estrutura musical e analisando a peça durante as aulas de instrumento (CHAFFIN et al., 2002; WILLIAMON; AIELLO, 2002, p. 176-177).

A música ao vivo persiste na era das gravações tecnicamente perfeitas, provavelmente por conta da tensão, incerteza e entusiasmo que ela provoca. Uma boa execução necessita de habilidades automáticas, e a memorização tem um papel central nesse processo. Ao automatizar os padrões motores, o músico fica mais livre para focar em aspectos estéticos da peça. Para Chaffin (2002) o principal objetivo de uma performance musical é promover uma experiência estética agradável para o músico e audiência, e acredita que a memorização é quase um meio universal para esse objetivo (CHAFFIN et al., 2002, p.2, 23-24).

2.2 MEMÓRIA COMO HABILIDADE ADQUIRIDA: PRÁTICA DELIBERADA E *CHUNKS*

Chaffin (2002) relaciona a escassez de estudos observacionais sistemáticos sobre concertistas com a imagem “mística” criada sobre eles: muitas vezes é mais fácil deixar a audiência acreditar que o artista tem um talento divino do que revelar o intenso trabalho de memorizar uma peça. Assim como qualquer habilidade, a memorização é produto de uma complexa interação entre o legado biológico e experiência. Para que ela se desenvolva é necessária muita prática: “Aqueles de nós que não memorizam, simplesmente não aprenderam a habilidade ou não praticaram de maneira eficaz. Essa é a conclusão de mais de três décadas de pesquisa na natureza da memória extraordinária”⁴ (CHAFFIN et al., 2002, p.18; ERICSSON e SMITH, 1991 apud CHAFFIN et al., 2002, p.66-67).

Marguire (2003) utilizou medidas neuropsicológicas e métodos de neuroimagem para analisar a anatomia e os padrões de atividades cerebrais de pessoas com habilidades excepcionais de memorização e comparar com um grupo de controle formado por pessoas comuns. Os participantes foram estimulados a memorizar três diferentes tipos de estímulos: números de três dígitos, faces e flocos de neve. Os especialistas obtiveram um desempenho muito superior em relação à memorização de números, significativamente superior em relação às faces e não obtiveram uma grande diferença em relação aos flocos de neve (MARGUIRE et al., 2003, p.90).

O trabalho conclui que os participantes com memória superior não possuem uma habilidade intelectual excepcional ou diferenças anatômicas em relação ao grupo de controle, mas apresentam diferentes padrões de ativação cerebral atribuídos

⁴ Those of us who do not memorize have simply not learned the skill or we have not practiced it effectively. This is the conclusion of more than three decades of research on the nature of extraordinary memory.

às estratégias de codificação e habilidades mnemônicas previamente adquiridas. No teste, todos os especialistas utilizaram estratégias de memorização e essas diferenças qualitativas explicam os padrões cerebrais diferentes entre os dois grupos. O trabalho não respalda a existência de uma superioridade natural da memória, mas atribui a vantagem dos especialistas a estratégias mnemônicas e ao extenso treinamento (MARGUIRE et al., 2003, p.90-95).

O estudo deliberado é a prática desenvolvida especificamente para melhorar o desempenho em uma competência. É o trabalho com foco, de maneira consciente que visa atingir objetivos específicos. Ele é fundamental no aperfeiçoamento da execução instrumental, mas exige muita concentração e só pode ser realizado por um período limitado de tempo. Por conta disso, é importante que o músico distribua seu tempo de prática de forma freqüente e diária (AQUINO, 2011, p. 58; ERICSSON, 2006, apud AQUINO, 2011, p. 18-19).

Chaffin (2002) afirma que apenas a repetição constante de uma habilidade para propósitos profissionais não garante o seu aprimoramento. Ele acredita que a evolução no instrumento provém da prática deliberada e é isso que diferencia músicos profissionais dos menos experientes. O resultado do processo é diretamente proporcional a quantidade de tempo dedicado à tarefa, motivação e ao tipo de prática. O estudo deliberado é uma habilidade que pode ser aprendida e aperfeiçoada com a experiência. Ela exige muito trabalho e necessita de uma auto-avaliação constante por parte do sujeito, buscando sempre aprimorar sua prática. Pianistas mais experientes apresentam um alto rendimento no seu estudo, possuem maior consciência de suas facilidades e dificuldades, utilizam uma ampla variedade de estratégias de estudo, administram o tempo em função de resolver as dificuldades do repertório e se baseiam na estrutura formal para organizar a prática (CHAFFIN et al., 2002, p. 79-82, 91-92).

Dentre as teorias mais importantes para aperfeiçoar a memória esta a de Chase e Simons (1973 apud Williamon e Aiello, 2002). Ela afirma que uma memorização eficiente depende de um vasto conhecimento e prática no assunto. Entretanto, a capacidade de memorização dos especialistas se aplica apenas a padrões familiares que foram armazenados previamente na memória. Quando observamos uma palavra familiar, reconhecemos como uma unidade e não como letras individuais. Esse agrupamento é definido pelos autores através do termo “*chunk*”. A existência de padrões familiares na memória de longo prazo nos permite reconhecê-los e tratá-los como uma unidade de informação. Essa habilidade de agrupamento nos permite reter uma quantidade muito maior de conteúdo e através da prática é possível sintetizar essas informações em blocos cada vez maiores (CHAFFIN et al., 2002, p. 67-70; CHASE; SIMONS, 1973 apud WILLIAMON; AIELLO, 2002, p.170).

Os *chunks* na música ocorrem ao agrupar notas em padrões familiares como escalas, arpejos e progressões harmônicas. Segundo Williamon e Aiello (2002), a memória de curto prazo é capaz de armazenar aproximadamente de cinco a nove *chunks* de informação. A retenção do conteúdo musical na memória de longo prazo é um desafio diferente para músicos experientes e iniciantes. Aqueles mais experientes são capazes de armazenar muito mais informação pelo fato de trabalhar com *chunks* maiores. Quando a memorização acontece sem esforço, é porque o sujeito é capaz de reconhecer que a música é composta principalmente por padrões familiares. Ao reconhecer esses padrões assimilados previamente, o músico economiza tempo de estudo (CHAFFIN et al., 2002, p. 67-70; WILLIAMON; AIELLO, 2002, p.170). Schmitz (2010) reforça esse argumento ao afirmar:

Quando um músico recebe uma peça nova, ele precisará recorrer a hábitos mentais adquiridos anteriormente. É possível analisar a peça através de associações por analogias e

diferenças. Para obter tal resultado é necessário analisar atentamente o conjunto de elementos musicais que estão escritos na partitura, e reconhecer, a partir de outras peças anteriormente tocadas, situações análogas que permitam determinar qual o dedilhado mais conveniente a ser usado, bem como outros detalhes que fazem parte da peça. Ou seja, o estudante irá analisar a peça, observando a tonalidade, a harmonia, os intervalos, o ritmo, as notas. Essa atividade depende da experiência previa do instrumentista em reconhecer e reter todas as informações da peça musical (...) (SCHMITZ, 2010, p.42-43).

Segundo Clarke (1988, apud Williamon e Aiello, 2002) o intérprete recupera e executa uma peça usando representações internas. Para tocar de memória é necessário entender a composição através de vários níveis hierárquicos, desde uma visão geral até os pequenos trechos, sabendo como uma frase se relaciona com a próxima e com a estrutura inteira. Os autores afirmam que pianistas experientes utilizam o conhecimento estrutural para uma memorização eficiente. O estilo da composição também influencia no modo como é memorizada, peças seriais e atonais tendem a ser mais difíceis de memorizar, pois utilizam padrões menos comuns a grande parte dos pianistas (WILLIAMON; AIELLO, 2002, p.172).

As conquistas dos especialistas em memorização podem ser explicadas através de três princípios: a codificação significativa do novo material, a utilização de uma estrutura de recuperação bem consolidada e uma extensa prática para tornar possível a rápida recuperação da memória de longo prazo. Os mesmos princípios podem ser aplicados em especialistas da performance musical. Em primeiro lugar, o domínio da sua área de conhecimento permite codificar novas informações em blocos (*chunks*), cuja configuração já se encontra previamente armazenada na memória. Como exemplo pode-se citar padrões familiares: acordes, escalas e arpejos, elementos importantes

no treinamento da maioria dos músicos. Nesse caso, as várias notas individuais são agrupadas em uma unidade de informação, tornando a retenção mais eficiente. Em segundo lugar, a memorização em qualquer domínio requer um esquema de recuperação para facilitar o acesso aos *chunks* de informação na memória de longo prazo. No caso dos músicos, a estrutura formal da música convenientemente possibilita essa organização hierárquica que serve como um esquema de recuperação. Em terceiro lugar, a prática prolongada é necessária para dar mais velocidade ao processo de recuperação permitindo que o sujeito confie na memória de longo prazo. No caso do músico, isso envolve praticar essa recuperação até torná-la rápida e confiável o suficiente para a performance (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.114,115).

2.3 POTENCIAL MUSICAL E TALENTO

Assim como o subcapítulo 2.2 deste trabalho propõe desconstruir a ideia de que a habilidade de memorizar o repertório é algo inato e imutável, a presente seção busca demonstrar que as habilidades musicais dependem de diversos fatores, e também podem ser aprimoradas. O trabalho de Kemp e Mills (2002) discute o conceito de “criança musical”. O termo é normalmente utilizado por adultos na tentativa de dizer algo positivo e fazer com que a criança se sinta mais especial do que as outras. Apesar de o elogio ser visto geralmente com bons olhos, pode não ser algo tão inofensivo assim. Muitas vezes o adulto pode achar que a criança tem um dom especial e está destinada a grandes feitos musicais e por isso vale a pena dar a ela oportunidades que poderiam ser negadas a outras crianças, como por exemplo, aulas de instrumento. Os autores definem esse “dom” como potencial musical: “Uma latente, mas ainda não realizada capacidade de realizar algo musical – como, por exemplo, tocar uma flauta” (KEMP e MILLS, 2002, p.3).

Nenhuma criança é uma folha em branco em relação à música, mas as experiências que elas têm variam em relação à quantidade e qualidade. Os sinais de potencial musical são na verdade realizações musicais adquiridas de uma experiência e aprendizado anterior seja ele formal ou informal: uma criança pode tocar Bach de memória no piano, mas isso não vai acontecer se ela não tiver acesso a um piano ou nunca ouvir Bach. Potencial musical é algo que todas as crianças possuem, mesmo que algumas tenham mais do que as outras, ele se manifesta de várias formas diferentes. A atividade musical como sentir prazer ao cantar significa que a criança respondeu de maneira favorável a uma oportunidade de aprender música, mas não significa necessariamente que ela tem mais potencial ou que vai aprender a cantar melhor do que as outras (KEMP e MILLS, 2002, p.4).

No último século foram feitas várias tentativas de determinar o potencial musical das crianças de maneira científica. Um dos trabalhos citados como exemplo é de Carl Seashore (1919, apud KEMP e MILLS, 2002, p.5-6) que desenvolveu um teste para testar o potencial através da percepção de intervalos muito pequenos e de notas muito agudas. A idéia é que uma escuta melhor implica um alto rendimento musical. Esse e outros testes apresentaram uma série de limitações, pois não levavam em conta outros fatores como a motivação e o temperamento das pessoas. Pesquisas biográficas em jovens músicos (BLOOM, 1985; SOSNIAK, 1990; SLOBODA E HOWE, 1991, apud KEMP e MILLS, 2002, p.6) levam os autores a concluir que fatores do ambiente são mais significativos na formação do músico do que o “talento nato”. Prover um ambiente estimulante e encorajar respostas musicais são os meios mais importantes no desenvolvimento do potencial musical. Para Fontainha (1956), muitas pessoas de grande inteligência deixam de serem notáveis profissionais pelo fato de não terem oportunidade de manifestar sua “vocação”. Sem instrução e fora do meio

adequado é quase impossível revelar tais habilidades intelectuais, embora “existam algumas exceções esporádicas” (FONTAINHA, 1956, p.17; KEMP e MILLS, 2002, p.5-6).

Outro fator a ser levado em conta é o da personalidade, que pode promover o desenvolvimento musical e motivacional. Crianças mais extrovertidas vão ter dificuldades em lidar com longos períodos longe dos seus amigos, preferindo atividades mais sociais ou em grupos. Crianças mais introvertidas tendem a se engajar em atividades mais privadas e imaginativas desenvolvendo um mundo interno de idéias e pensamentos simbólicos. Por conta dessas diferenças, as atividades musicais e instrumentos escolhidos podem variar de acordo com a personalidade de cada um. As primeiras manifestações musicais na infância são de origem interna. Essas manifestações de motivação pertencem às crianças e não devem ser comandadas pelos pais. Qualquer esforço para pressionar o desenvolvimento pode destruir esse senso de motivação (KEMP e MILLS, 2002, p.7-9). Em contraste com essa visão que consideram o ambiente e a personalidade de grande importância no desenvolvimento musical, Fontainha (1956) apresenta uma visão mais conservadora, defendendo a idéia de talento natural:

Não há método capaz de formar um professor ou pianista, quando o aluno não possui qualidades artísticas ou dispõe de vontade firme de saber e raciocinar claro. Sendo senhor dessa vontade, ele poderá conseguir bastante, menos aquilo que dependa unicamente de qualidades artísticas. Há, no entanto, alguns bem dotados, com vontade de aprender e criteriosos no estudo, os quais conseguem até mesmo a carreira de concertista, sem o conhecimento de qualquer método de ensino. São entes privilegiados, com grande senso artístico e concentrados por natureza. Mas pergunto: poderão vencer no magistério? Suponho que não. A não ser que criem um processo próprio

de ensino, o que é crível, porém muito raro e difícil (FONTAINHA, 1956,p.11).

É possível perceber que o autor considera que a habilidade de tocar provém de maneira natural, mas que o intérprete não necessariamente será um bom professor: pois para isso são necessários outros atributos. Ele ressalta a importância de uma boa orientação afirmando que o ensino vai além de números dos dedos, notas e horas de estudo. Muitas vezes a prática exaustiva e desorientada pode inclusive piorar o seu rendimento. Para o autor, o aluno só aceita aquilo que compreende, por isso ressalta a necessidade de desenvolver um método, ou processo de ensino baseado em dados fisiológicos e psicológicos de fácil assimilação. Há um processo lógico e adequado para resolver cada dificuldade encontrada no processo de estudo, sem que o aluno precise recorrer a repetições exageradas, mecânicas, imperfeitas e desatentas. Porém é necessário que ele conheça o objetivo visado a fim de conduzir seu estudo com segurança, mantendo a atenção contínua. É dever do professor dar ao aluno os elementos indispensáveis para que ele possa seguir sua carreira de professor ou de intérprete com segurança e coragem. Para isso é necessário estar a par de elementos psicológicos especialmente em relação ao ensino das crianças (FONTAINHA, 1956, p.9).

Fontainha (1956) não define claramente o sentido do termo “vocalização”, mas pode-se concluir que o autor se refere a crianças com uma alta capacidade musical ou com muito “talento”. Kemp e Mills (2002) admitem que haja crianças com um maior potencial musical do que outras, mas esse não é o único fator determinante no aprendizado musical. O potencial musical é um fenômeno complexo que envolve um grande número de fatores além da habilidade. Enquanto a percepção musical tem sua importância na musicalidade, não é por si mesma uma maneira confiável de medi-la (KEMP e MILLS, 2002, p.14).

Chaffin (2002) afirma que compreender a natureza do talento extraordinário é um dos grandes objetivos da psicologia. O ambiente, trabalho duro e motivação representam um papel muito importante nessa aquisição, não há dúvidas que a prática longa e deliberada é fundamental nesse processo. Na música, assim como em várias outras áreas, a formação profissional geralmente requer mais de dez mil horas de prática ao longo de no mínimo dez anos para que o interprete esteja pronto para a carreira. Williamon (2004) atribui o talento especialmente ao esforço e a capacidade de se concentrar em um objetivo particular, além disso, conquistas de alto nível dependem de um tempo de estudo bem aproveitado, pois o mesmo tempo despendido na prática pode produzir diferentes níveis de resultados (CHAFFIN et al., 2002, p. 75; ERICSSON, KRAMPE, e TESCH-ROMER, 1993, apud CHAFFIN et al., 2002, p.74; WILLIAMON, 2004, p.19-22).

O desenvolvimento das habilidades musicais está diretamente ligado com a quantidade de tempo dedicado à tarefa. Quanto mais prática, maior o resultado. Segundo o autor, mesmo os músicos mais experientes e de idade avançada precisam continuar praticando para manter os altos níveis de habilidade (CHAFFIN, 2002, p. 75)

Em resumo, o desenvolvimento e manutenção das habilidades musicais requer prática, muita prática. Para alcançar as finais de uma competição internacional de piano, jovens pianistas precisam praticar regularmente desde a infância, aumentando a dedicação de suas vidas à música. É estimado que a quantidade de prática requerida para grandes conquistas é notavelmente uniforme- cerca de 2500 horas aos 13 anos, 6500 aos 17, e próximo a 10.000 aos 21. Aqueles que praticam menos alcançam menos. Isso é verdade para os estudantes e é verdade para profissionais mesmo depois de

uma vida inteira de performance e dedicação à música (CHAFFIN et al., 2002, p.79).⁵

Williamon (2004) afirma que para desenvolver grandes habilidades é necessária muita motivação. Ela é um dos principais componentes do talento musical. Segundo o autor, há uma ligação íntima com a questão biológica e hereditária, mas que o ambiente social tem uma grande influência no seu desenvolvimento. A motivação é determinante nos interesses das pessoas e pode ter origem intrínseca, de origem interna, ou extrínseca, de origem externa. A motivação intrínseca é fundamental no desenvolvimento da prática musical e depende do desejo interno de realizar a atividade; a extrínseca é o estímulo de fatores externos, como o incentivo de pais e professores. Em geral, alunos motivados e de alto nível tocam pela sua própria satisfação, ao invés de fazer para agradar outras pessoas; atribuem suas conquistas e falhas aos seus próprios esforços e sentem que têm a capacidade de melhorar (WILLIAMON, 2004, p.29-30).

2.4 PRÁTICA EFETIVA E ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Williamon (2004) afirma que para encontrar o melhor caminho de desenvolvimento no instrumento, é necessária uma avaliação realista sobre as facilidades e dificuldades de cada indivíduo. Existem muitas diferenças entre cada músico, graças a aspectos individuais do funcionamento humano, como personalidade, atenção, raciocínio e inteligência. É através da

⁵ In summary, the development and maintenance of musical skills requires practice, a lot of practice. To reach the finals of international piano competitions, young pianists must practice regularly from childhood, increasingly dedicating their lives to music. Estimates of the amount of practice required for high achievement are remarkably uniform – about 2500 hours by age 13, 6500 by age 17, and approaching 10000 by age 21. Those who practice less achieve less. This is true for students, and it is true for professionals even after a lifetime of performing and dedication to music.

avaliação dessas características que permite o sujeito acentuar seus pontos fortes e eliminar seus pontos fracos, adquirindo um maior controle no desenvolvimento da sua musicalidade individual. Após essa identificação, é necessário escolher os métodos mais apropriados para atingir os objetivos. Nem toda estratégia de estudo será adequada ou terá o mesmo impacto em todos os músicos, além disso, é necessário que ele esteja disposto a utilizá-la (WILLIAMON, 2004, p.13-15). O autor também explica por que os professores e instrumentistas devem ter interesse em relação aos resultados das pesquisas científicas sobre a prática instrumental:⁶

Ao saber que os benefícios de uma determinada abordagem foram rigorosamente testados e empiricamente demonstrados, é oferecido aos praticantes um certo nível de garantia de qualidade, com uma maior transparência de como a técnica funciona, uma avaliação imparcial de como ela pode melhorar a habilidade musical e uma avaliação realista do quão rapidamente essa melhoria pode ser esperada (WILLIAMON, 2004, p.15)

Williamon (2004) define cinco características da prática efetiva: concentração, estabelecimento de metas, auto-avaliação, escolhas de estratégias e uma visão geral da obra. A concentração é talvez a característica mais importante no desenvolvimento instrumental. Uma obra aprendida pode ser facilmente praticada sem nenhuma atenção depois de automatizada, o que representa um risco, pois na pressão das performances em público, a memória motora é a mais suscetível a sofrer interferências. A prática efetiva é guiada pelo pensamento e pensar exige tempo: durante a prática do

⁶By knowing that the benefits of a given approach have been rigorously tested and empirically demonstrated, practitioners are offered a certain level of quality assurance, with greater transparency as to how the technique works, an unbiased assessment of how it can improve musical skill, and a realistic appraisal of how quickly such improvement can be expected.

terceiro movimento do Concerto Italiano de J. S. Bach, Gabriela Imreh, que é uma pianista profissional, dedicou um quarto do seu tempo tocando a obra ao piano e três quartos realizando estudo mental (CHAFFIN et al., 2002; WILLIAMON, 2004, p.20-26)

Estabelecer uma meta também é fundamental para alcançar um alto rendimento: é importante trabalhar a obra em pequenas partes, limitando o número de problemas e os resolvendo com foco. Apenas repetir grandes seções no início do estudo sem o devido trabalho deliberado, pode levar o intérprete a adquirir maus hábitos motores que levam muito tempo para serem corrigidos. Praticar sem um objetivo pode muitas vezes ser pior do que não praticar. Além de desperdiçar o tempo, muitas vezes pode fazer com que o aluno tenha a falsa impressão de que a prática é inútil (JOHNSTON, 2002, p.60; WILLIAMON, 2004, p.26-27).

Para saber se objetivo visado foi alcançado, o músico necessita de uma avaliação em relação aos seus sucessos e falhas. Os professores são fundamentais nesse processo, mas não podem estar junto durante as sessões de estudo dos alunos, por isso é importante que todo interprete desenvolva uma autoconsciência, a capacidade de se ouvir e avaliar o seu progresso. Para alcançar os seus objetivos também são necessárias estratégias de estudo flexíveis e adequadas para cada tipo de situação: aprender ou manter um repertório, preparar-se para a performance e lidar com as questões físicas e emocionais da carreira. A última característica da prática efetiva citada pelo autor é a capacidade de ter uma visão geral ou uma imagem artística da obra (NEUHAUS, 1973, apud WILLIAMON, 2004, p.28). O intérprete precisa ter consciência das idéias que deseja transmitir no contexto expressivo da peça para que as decisões técnicas corroborem esses objetivos.

Segundo Chaffin (2002) em uma prática organizada, é necessário identificar e eliminar problemas através de ciclos,

chamados de “runs” e ”work”. “Runs” corresponde à leitura de grandes seções a tempo e sem interrupções. Seu objetivo é localizar problemas técnicos que exigem um trabalho específico, testar a memorização, praticar transições entre seções e avaliar decisões interpretativas e expressivas em um contexto musical mais amplo. Após a identificação das dificuldades, “Work” é o trabalho deliberado de pequenas seções para resolver problemas técnicos, estabelecer a memória muscular, desenvolver fluência e adquirir segurança (CHAFFIN et al., 2002, p.88, 118)

Chang (2004) considera que as estratégias de estudo são o fator mais eficaz na aprendizagem do piano. Para o autor, a palavra talento é “difícil de definir e impossível de medir”. Baseado nas suas experiências em competições de piano, todos os alunos dedicados que encontraram o professor certo se tornaram “talentosos”. Williamon (2004) define as estratégias de estudo como pensamentos e comportamentos que os músicos utilizam durante a prática com a intenção de influenciar seu estado motivacional, ou a maneira como escolhem, organizam, integram e praticam suas novas habilidades e conhecimentos. As estratégias de estudo são geralmente conscientes, mas se tornam automáticas com a repetição. Para Johnston (2002), utilizar uma prática inapropriada como ferramenta para resolver as dificuldades técnicas é como “tentar cortar madeira com uma colher”. Se o aluno investe muito tempo e obtém pouco resultado, pode ser um sinal de que a maneira como ele estuda não é a mais apropriada para aquela tarefa. Muitos deles não estão conscientes de qual estratégia utilizar no momento da prática, por isso cabe ao professor instruir de maneira adequada (CHANG, 2004; JOHNSTON, 2002 p.37-38; WILLIAMON, 2004, p.85).

As atividades relacionadas à prática podem envolver execução instrumental ou serem realizadas sem o instrumento, como por exemplo, a análise das informações contidas na

partitura ou o estudo mental, imaginando os movimentos necessários para a execução. O estudo sem execução instrumental pode prevenir lesões evitando o uso excessivo dos músculos e prover uma maior reflexão e consciência da obra estudada, desenvolvendo a memória conceitual. Para explorar todos os elementos possíveis na partitura, os intérpretes precisam utilizar a análise, o treinamento auditivo, conhecimento histórico e estilístico, possuir habilidades de reflexão, memorização, além de desenvolver imagens internas dos movimentos necessários para a execução (WILLIAMON, 2004, p.90-92).

O tempo dedicado à prática pode variar de acordo com o instrumento tocado, aspirações e objetivos a serem alcançados. Baseado em Jorgesen (1997a, apud Williamon, 2004), o autor sugere que a frequência é fundamental para a evolução no instrumento, por isso recomenda estudar todos os dias ou a maioria dos dias da semana, totalizando aproximadamente 20 a 25 horas semanais. Quando o indivíduo não consegue executar a peça no andamento final, uma opção é começar o estudo em uma velocidade menor aumentá-la progressivamente. O problema dessa estratégia é que muitas vezes os movimentos musculares necessários para executar determinadas passagens variam de acordo com a velocidade, outra alternativa é intercalar a prática em andamento lento e a tempo em trechos curtos (WILLIAMON, 2004, p.90-97).

A prática exige constante atenção e auto-avaliação e essa também é uma habilidade que os intérpretes podem aperfeiçoar. O autor recomenda gravar, assistir e avaliar a própria performance para identificar erros e alcançar uma maior independência durante o estudo. Em relação às estratégias para uma memorização eficaz, Williamon (2004) recomenda analisar as músicas estudadas com o objetivo de compreender sua estrutura e organizar as idéias; dividir a obra em partes a partir de sua estrutura, praticar em pequenas seções e agrupá-las progressivamente; utilizar diversos tipos de

memória para auxiliar a cinestésica; distribuir o tempo de estudo em sessões curtas e freqüentes (WILLIAMON, 2004, p.90-97, 137-138).

Ao aprender uma nova peça, muitos alunos se sentem intimidados pelas dificuldades mesmo antes de começar. Para lidar com esse problema, Johnston (2002) sugere algumas estratégias para estruturar o estudo e fazê-los adquirir autoconfiança: é fundamental torná-los conscientes das repetições de seções, padrões rítmicos, seqüências, motivos encontrados ao longo da obra e que são recorrentes em mais de um local. Dessa maneira, ao aprendê-los uma vez é possível reaproveitá-los em mais de uma situação, economizando tempo e esforço. Outro aspecto diretamente relacionado à questão das seções estruturais é a identificação de padrões técnicos trabalhados previamente: passagens cromáticas, escalas, arpejos ou motivos similares estudados em outras peças ou exercícios, possibilitam que o aluno economize tempo de estudo, reaproveitando o que já foi trabalhado e faz parte do seu vocabulário instrumental. Williamon (2004) define essa estratégia como “transferência de conhecimento”. (JOHNSTON, 2002 p 125-129; WILLIAMON, 2004, p.90-97).

Johnston (2002) recomenda que o professor induza o aluno a trabalhar inicialmente as partes mais difíceis da peça, com a promessa de que “tudo o que vier depois, será mais fácil”. Dessa maneira, é possível reforçar em aula as partes que muitas vezes são negligenciadas na prática em casa, além de provocar a sensação de “facilidade” nos trechos posteriores. Em outra estratégia, autor sugere que o professor escolha um pequeno trecho da peça na partitura e realize uma análise com o aluno sem a presença do instrumento, induzindo questões como a direção das notas; quais os acidentes presentes; onde estão as pausas; se o movimento é por saltos ou por graus conjuntos; se é possível identificar algum tipo de padrão; quais dedilhados utilizar; quais são as dinâmicas e articulações. A última etapa do processo é fazer o aluno executar o trecho de

memória sem a presença da partitura, avaliando quais elementos foram executados e quais foram esquecidos. Dessa maneira há uma conscientização do conteúdo musical antes da execução no instrumento, estimulando o estudo mental e diminuindo o papel da memória motora na prática (JOHNSTON, 2002 p.137-138).

Pereira (1948) afirma que muitos alunos, pelo fato de não conhecerem os processos racionais de trabalho, desperdiçam muito tempo de estudo em repetições desatentas e desordenadas. A aprendizagem deve ser feita em função do interesse, e a repetição exaustiva de um determinado trecho pode prejudicar o interesse do aluno, além da possibilidade de piorar o problema através da “prática do erro”. Segundo o autor, uma das principais causas desse tipo de abordagem é a “preguiça de pensar”, visto que muitas vezes a dificuldade está relacionada à leitura ou à coordenação e pode ser resolvida através da análise do ponto de vista técnico e musical. Ele defende que a repetição deve ser feita com o caráter seletivo, com a intenção de escolher a melhor maneira de se executar a determinada passagem. Através da crítica e da análise, é possível identificar o “onde” e o “porquê” da falha, e focar a atenção no ponto necessário para resolver a dificuldade. Para que esse objetivo seja cumprido, o autor recomenda realizar repetições espaçadas e em trechos curtos, baseando o estudo racional da técnica na: fragmentação da dificuldade e treino de cada fragmento, utilizando uma vigilância muito crítica da atenção focalizada (PEREIRA, 1948, p.34-36).

O autor subdivide as dificuldades de execução em duas categorias fundamentais: dificuldades sem deslocamento das mãos (dificuldades no molde) e de deslocamento (saltos) das mãos (dificuldades de movimento). É importante que o aluno reconheça qual é a dificuldade presente, para escolher a maneira mais adequada de estudar o trecho. É comum que o aluno se sinta intimidado com os deslocamentos, mas freqüentemente são as dificuldades do “molde” da mão que

atrapalham a execução, sendo necessário trabalhar com disciplina e atenção para que a mão forme instantaneamente os novos moldes ao longo da obra (PEREIRA, 1948, p. 44).

Segundo Pereira (1948) é fundamental despertar no aluno a vontade de descobrir por si, ouvir e pensar por conta própria para que um dia se torne independente do professor:

Achar por si a solução de qualquer problema técnico ou musical, mediante concentrado esforço de meditação e crítica, isto que aqueles grandes artistas descobriram intuitivamente, constitui o mais precioso legado que um mestre pode transmitir ao aluno: ensinar-lhe a pensar, e ouvir, por conta própria. Não é o professor quem, anos a fio, se limita a corrigir erros e dar retoques às execuções do aluno, mas sim quem o arma de recursos que lhe permitam, o quanto antes, dispensar o professor (PEREIRA, 1948, p.3)

Para que o aluno consiga adquirir independência, o autor considera necessário o desenvolvimento de três habilidades: aprender a ler, a governar os movimentos e escutar atentamente. Além disso, é importante aprender a *racionalizar* o que foi aprendido, palavra definida pelo autor como: “submeter todos os processos de produção à crítica rigorosa da razão, com o fim de evitar esforços improdutivos, gastos inúteis de tempo, de energia e dinheiro (...), obter o maior rendimento com o menor possível dispêndio de esforço e de tempo” (PEREIRA, 1948, p.4).

Pereira (1948) organiza uma série de exercícios técnicos com o objetivo de resolver diferentes questões da prática pianística. Alguns exercícios foram adaptados no contexto do repertório, durante as aulas que fizeram parte do experimento no presente trabalho. Para trabalhar saltos, o autor recomenda prepará-los (encostar a mão na tecla) antes de tocar. É recomendável realizar a preparação sem olhar para as mãos, imaginando a distância e a disposição das teclas, procurando ouvir mentalmente o acorde a ser tocado. Esse exercício visa

adquirir a automatização necessária para realizar o gesto com segurança. Segundo o autor, assim como na acrobacia, malabarismo e nos esportes, toda a técnica pianística se baseia no automatismo (PEREIRA, 1948, p.13-14, 37-38).

3 ESTUDO DE CASO COM QUATRO SUJEITOS

3.1 ESTUDO DE CASO

Segundo Gil (1999, p. 72-73) o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado”. Segundo Yin (2005, p.19-23) é um estudo empírico que investiga algum fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real onde o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos. Ele pode ser de caráter exploratório, descritivo ou explanatório e as principais ferramentas utilizadas nesse processo são a observação e entrevista. O caso representado nesse trabalho é de caráter exploratório e pode ser definido como “o processo de aprendizagem e memorização de uma peça do repertório pianístico tradicional⁷ realizado por pianistas jovens e não profissionais”.

O estudo de caso é geralmente utilizado quando se encontram questões envolvendo “como” e “por que”, mas também pode abordar “o que” e “qual” quando se trata de um trabalho de caráter exploratório (YIN, 2005, p. 24). A partir dessas questões, é possível elucidar alguns assuntos que o trabalho pretende abordar: Como a memorização pode contribuir no processo de aprendizagem do repertório? As peças mapeadas pelos guias são melhor compreendidas e executadas em relação às peças aprendidas de maneira convencional? Quais guias de execução são mais eficientes no momento da performance? Quais são as maiores dificuldades encontradas no processo de compreensão e memorização do repertório pelos jovens? Em que ponto da peça ocorreram

⁷ Obras compreendidas entre o período que vai do século XVIII ao século XX e que formam o cânone da música erudita ocidental para piano. Tais obras constam na maioria dos currículos dos conservatórios e universidades bem como nos programas de recitais e concursos de piano.

falhas de memória no momento da performance e por que isso aconteceu?

Quando o pesquisador lida com mais de uma unidade de análise na pesquisa, configura-se um estudo de casos múltiplos. Yin (2005) recomenda a utilização de mais de um caso sempre que possível, pois ao trabalhar com apenas um objeto o pesquisador “deposita todas as suas fichas em um único número”. Além disso, o trabalho se torna mais substancial, pois segundo o autor, as conclusões obtidas através do estudo de vários objetos são mais contundentes do que aquelas providas de um caso único. Outro argumento apresentado é que geralmente os contextos de cada caso se distinguem até certo ponto. Se o pesquisador é capaz de obter conclusões comuns em todos os casos, mesmo em circunstâncias variadas, a possibilidade de uma generalização das descobertas é muito maior se comparada a um estudo de caso único (YIN, 2005, p.76). Por esta razão o trabalho utiliza quatro sujeitos em diferentes contextos, mas com um objetivo em comum.

Segundo Yin (2005) existem preconceitos em relação ao estudo de caso por parte de alguns pesquisadores. Um dos argumentos utilizados é de que eles fornecem pouca base para a generalização científica: “Como você pode generalizar a partir de um caso único?”. Ele desconstrói esse argumento com a seguinte resposta:

Entretanto, pense, no momento, que a mesma questão tenha sido feita em relação a um experimento: “Como você pode generalizar a partir de um único experimento?” Na verdade, fatos científicos raramente se baseiam em experimentos únicos; baseiam-se, em geral, em um conjunto múltiplo de experimentos que repetiram o mesmo fenômeno sob condições diferentes. (...) Os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos (YIN, 2005, p.29).

Dessa maneira, partindo do conhecimento relativo a um objeto particular, é possível gerar proposições teóricas aplicáveis a um número maior de objetos e indivíduos, corroborando outros trabalhos cujas temáticas envolvem questões da pedagogia do instrumento e da psicologia da música.

3.2 ENTREVISTA COM OS SUJEITOS

Com o objetivo de conhecer as experiências e hábitos da prática musical de cada sujeito, realizamos uma entrevista durante as primeiras aulas. O questionário foi elaborado com questões abertas e sua aplicação se deu em tom informal, na forma de conversa. Em relação às experiências musicais, buscava-se elucidar: há quanto tempo o aluno estudava piano; se ele tocava algum outro instrumento; quais os seus conhecimentos de harmonia e teoria musical; qual o seu repertório de preferência. Em relação aos aspectos sobre prática instrumental e memorização foi perguntado: quanto tempo o sujeito estudava por dia; se ele tinha alguma estratégia para memorizar o repertório; como ele dividia o tempo de estudo para dar conta das várias peças aprendidas; se tinha o hábito de estudar técnica; qual o período do dia em que costumava estudar; se tinha o hábito de fazer anotações na partitura; se preferia tocar de memória ou lendo; quais os pensamentos no momento da performance; se já havia tido algum lapso de memória; e se tinha receio de tocar sem a partitura. Através desses questionamentos foi possível compreender suas experiências, práticas, preferências, dificuldades e hábitos musicais.

3.2.1 Sujeito A

O sujeito A integrou o grupo de controle. Ele foi meu aluno no NEP antes do experimento. Na época da coleta de dados, tinha 16 anos e já estudava piano há aproximadamente

oito, sendo que era o seu segundo semestre no projeto de extensão. Como segundo instrumento, tocava violino. A peça escolhida foi o prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos. Na nossa análise feita em conjunto, identificamos três grandes seções, configurando um A-B-A'. Dentre as maiores dificuldades encontradas podemos citar a seção intermediária, que apresenta três claves, saltos longos, uma textura densa e com muitas vozes. Outro desafio é assimilar o ritmo variado e complexo, manter a intensidade das vozes equilibrada em meio à polifonia e interpretar a peça com a devida expressividade.

Ele possuía um bom conhecimento de harmonia, sendo capaz de reconhecer acordes, inversões e suas funções com facilidade. Quando indagado se tinha alguma preferência de repertório, não demonstrou nenhum interesse específico, afirmando possuir um gosto variado que incluía música clássica e popular. Em relação aos aspectos gerais de estudo e memorização, costuma praticar piano por aproximadamente trinta minutos por dia e como recurso para memorizar o repertório, toca diversas vezes a mesma frase: “Eu sei que talvez não seja a maneira mais correta”. Quando indagado sobre o tamanho das frases ele disse: “Depende do caso”.

O horário destinado ao estudo do piano é à noite, principalmente por causa dos seus compromissos durante o dia. O critério para administrar o tempo de prática em relação às diversas peças é de acordo com a necessidade. As anotações na partitura que está habituado a fazer são geralmente sobre dedilhados. Ele estuda técnica eventualmente quando exigido pelo professor.

Quando indagado se costuma tocar de memória ou lendo, o sujeito afirmou ter dificuldades em memorizar e disse que costuma utilizar a partitura: “Eu gostaria de não me acostumar a fazer assim, mas não consigo gravar muito fácil”. Perguntei: “Por que você tem dificuldade?” E ele respondeu: “Talvez o jeito que uso para gravar não seja o certo”. Em

relação ao que pensa quando está tocando ele respondeu: “Penso principalmente na música”. Perguntei: “Você tem as partes da música estruturadas na sua cabeça, como se fosse um mapa?”. E ele respondeu: “Dependendo da música sim, em geral quando memorizo a música tenho esse mapa”.

Perguntei então se ele pensava na frase que estava sendo tocada no momento ou se pensava nas partes que estavam por vir e ele respondeu: “Nunca parei pra pensar nisso (...) eu sei a entrada e vou lembrando o que está vindo, às vezes demora um pouco pra processar, se tiver um tempo de estudo maior, vou conseguir processar mais rápido”. O sujeito também afirmou ter receio de tocar sem partitura e já teve uma experiência de lapso de memória. Para livrar-se da situação, ele improvisou até conseguir se recuperar em uma seção posterior, sem que o público percebesse.

3.2.2 Sujeito B

O sujeito B integrou o grupo de controle. Ele estava a três anos no NEP e foi a primeira vez em que trabalhamos juntos. Na época da coleta de dados, o sujeito tinha 14 anos e já estudava piano há aproximadamente quatro. Também tocava teclado e bateria. A peça escolhida foi a Scheherazade Opus 68 n.32 do Álbum da Juventude de Robert Schumann. Na nossa análise, identificamos três partes: uma introdução, desenvolvimento e sua repetição quase exata (A-B-B’). A obra possui uma estrutura relativamente simples e pouca variação nos elementos musicais. É possível destacar como maiores dificuldades a polifonia, onde é necessário equilibrar o som cantando as vozes superiores e mantendo constantes as intermediárias. Com a ausência de pausas, ele precisava manter o fluxo contínuo ao mesmo tempo em que a interpretação exigia muita expressividade.

O sujeito possuía um bom conhecimento de harmonia, sendo capaz de reconhecer acordes, inversões e funções com facilidade, além de fazer aulas particulares de teoria musical.

Não tinha nenhuma preferência específica em relação ao repertório: “Eu gosto de todo tipo de música”. Ele costuma praticar no mínimo trinta minutos por dia, mas às vezes estuda uma hora e até uma hora e meia. Sobre a memorização do repertório afirmou: “Eu toco e do nada memorizo”. Ao estudar o repertório, toca a peça inteira ou a parte que sabe e depois estuda os trechos que precisam melhorar. Quando são várias peças, normalmente dedica meia hora para cada uma. Ele prefere estudar no período da manhã, mas geralmente pratica à tarde ou à noite, pois tem que ir a escola de manhã. Também pratica técnica eventualmente quando exigido pelo professor.

O sujeito não costuma fazer anotações durante o estudo. Quando indagado se prefere tocar lendo ou de memória, afirmou que gosta de estudar com a partitura, mas prefere apresentar de memória: “As peças que estudo não são muito longas”. No momento da apresentação disse não pensar em muita coisa, mas “lembro das partes difíceis com antecedência” e às vezes foca no acorde e na seção que se encontra. Apesar do hábito de tocar sem partitura, nunca passou por uma experiência de lapso de memória.

3.2.3 Sujeito C

O sujeito C integrou o grupo experimental. Ele estava no NEP há dois anos e foi meu aluno da oficina por um antes de participar do experimento. Na época da coleta de dados, tinha 12 anos e estudava o instrumento há aproximadamente dois e meio. Além do piano, ele também estudou canto. A peça escolhida foi a segunda das seis danças em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók. Na nossa análise, identificamos três grandes seções diferentes entre si, mas com alguns elementos em comum (A-B-C). A obra apresenta um caráter modal, onde diferentes notas se afirmam como centrais em função dos recursos composicionais utilizados e juntamente com mudanças na textura, ritmo e outros elementos delimitam seções da peça. Outros desafios

técnicos são a grande variedade nas escalas, ritmo, acentuações complexas, notas presas, saltos, posições desconfortáveis nas mãos, intensa troca de claves, ausência de repetições exatas e grande variedade de elementos musicais.

O sujeito possuía um conhecimento básico de harmonia, sendo capaz de identificar acordes maiores e menores, mas com alguma dificuldade de reconhecê-los quando invertidos ou com tensões. Também não era capaz de identificar acordes aumentados e diminutos. Quando indagado sobre suas preferências de repertório, citou algumas peças que gostava de tocar, como uma valsinha de Francisco Mignone e alguns ritmos que gostava de ouvir como tango e MPB. Ele costuma praticar entre trinta a quarenta minutos por dia durante a semana, e às vezes durante o final de semana. Quando indagado sobre como costuma memorizar o repertório: “A maneira depende do que está sendo estudado”, mas citou algumas estratégias utilizadas: “Começo o estudo por blocos: Primeiro vem as notas, depois vem o ritmo, depois vem a dinâmica (...) depois junto com outro [bloco]”. Questionei então: “Blocos são as notas juntas?” E ele respondeu: “não, é um trecho”.

O sujeito também estuda técnica esporadicamente juntamente com seu professor, apesar de “tentar estudar com frequência”. Distribui o tempo de prática do repertório de acordo com a necessidade, dando preferência para as peças do recital. O horário que menos gosta de estudar é durante a noite, pois sua família assiste televisão na sala onde está o piano, por isso pratica geralmente à tarde. Seu estudo por pequenas ou grandes seções depende da peça estudada. As anotações nas partituras são feitas geralmente “quando o professor pede”, mas curiosamente tem o hábito de escrevê-las em um caderno a parte, e às vezes “faço na minha mente”. Além disso, afirmou que costuma e prefere tocar de memória.

Perguntei o que passa pela sua cabeça durante as apresentações: “eu penso que tenho que tocar bem aquilo que

estou tocando no momento”. Também afirmou não possuir o hábito de pensar em que seção o acorde está. “Às vezes digo pra mim mesmo: pensa que está em casa, relaxa”. Quando indagado se tem medo de tocar sem partitura: “Eu não toco com partitura, então como é que vou ter medo?”. Quando questionado se já teve algum lapso de memória durante a apresentação, disse que nunca passou por isso, apenas errou durante uma execução rápida e parou, retomando da mesma parte logo em seguida.

3.2.4 Sujeito D

O sujeito D integrou o grupo experimental. É o membro mais antigo do projeto, há seis anos no NEP, presente desde o início do projeto. Nesse período, passou por diversos professores, sendo a primeira vez em que tivemos oportunidade de trabalhar juntos. Ele tinha 14 anos de idade no período da coleta, e iniciou os estudos no teclado aos cinco. Aos oito ingressou na oficina, totalizando nove anos de práticas musicais. Além do piano e teclado, também tentou tocar violão e flauta. A peça escolhida foi a invenção a duas vozes n.6 BWV 777 de J. S. Bach. Na nossa análise identificamos três partes, sendo a terceira uma recapitulação com várias diferenças em relação ao início (A-B-A´). Dentre as maiores dificuldades da peça está o contraponto, grande número de acidentes e as constantes modulações e transposições de motivos. Ele também teve dificuldades com o ritmo e o encaixe das notas em cada mão.

O sujeito possui um bom conhecimento de harmonia sendo capaz de reconhecer acordes, funções e as escalas encontradas na peça. Quando indagado sobre o que gostava de tocar, respondeu: “um noturno de Chopin que estou tocando”. Ele não soube especificar o quanto costuma estudar por dia: “Depende a semana, tem final de semana que fico uma hora”. Pedi então para pensar na média de tempo de estudo em uma semana de recital: “Acho que uns quinze minutos por dia”. Ao

memorizar, afirmou “ir nota por nota” em um estudo aditivo, aumentando os trechos gradualmente.

O aluno tem preferência pelo estudo à noite focando “nas partes que mais precisa”. Também tem o hábito de realizar alguns exercícios técnicos antes da prática do repertório. Realiza anotações na partitura “às vezes”, geralmente na marcação de dedilhados e tem preferência por tocar de memória. Quando indagado sobre o que pensa durante a apresentação: “Penso no que estou tocando e também na musicalidade”. Perguntei também se pensava nos acordes ou na seção em que se encontrava, mas ele continuou afirmando: “não, penso mais na musicalidade”. Ele nunca passou por um lapso de memória e não tem receio de tocar sem a partitura.

3.2.5 Tabela com os dados principais de cada sujeito

Tabela 1 – Tabela com os dados principais de cada sujeito

	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO C	SUJEITO D
GRUPO	CONTROLE	CONTROLE	EXPERIMENTAL	EXPERIMENTAL
IDADE	16 ANOS	14 ANOS	12 ANOS	14 ANOS
TEMPO DE ESTUDO NO INSTRUMENTO	8 ANOS	4 ANOS	2 ANOS E MEIO	9 ANOS (INICIOU NO TECLADO)
TEMPO NO NEP	1 SEMESTRE	3 ANOS	2 ANOS	6 ANOS
TEMPO MÉDIO DEDICADO AO INSTRUMENTO POR DIA	30 MINUTOS	30 A 90 MINUTOS	30 A 40 MINUTOS	15 MINUTOS
PREFERÊNCIA AO SE APRESENTAR	PARTITURA	MEMÓRIA	MEMÓRIA	MEMÓRIA

Fonte: produção do próprio autor, 2015.

3.3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ao longo do semestre os alunos participaram de treze aulas de piano com duração de trinta minutos. Os sujeitos A e B integram o grupo de controle, aprendendo o repertório de maneira convencional, e os C e D configuram o grupo experimental, utilizando os guias durante o processo. Todas as aulas foram filmadas e serão descritas com base nas etapas do processo de aprendizado, adaptadas a partir do que foi proposto no livro de Chaffin (2002, p. 101). O processo foi simplificado em três estágios que são: “idéias preliminares”, “resolução de problemas técnicos” e “conexão das partes, polimento e memorização”. A etapa de manutenção não foi descrita, pois os alunos atingiram o nível de performance pouco antes do recital. É importante ressaltar que os sujeitos envolvidos no experimento faziam parte do NEP e por isso também tinham aulas de piano e de teoria com outros professores da oficina, aprendendo outro repertório de forma paralela ao experimento. Entretanto, os professores foram instruídos a não interferir no ensino das obras utilizadas durante a pesquisa. Todos os alunos foram instruídos em relação aos objetivos da pesquisa e o foco na memorização. Na descrição das aulas, procurei dar uma maior importância às questões e dificuldades musicais encontradas em cada peça e às estratégias de estudo utilizadas para resolver cada problema.⁸

A dinâmica das aulas foi similar, pois foram todas ministradas pelo mesmo professor, autor deste trabalho. A principal diferença metodológica entre os dois grupos foi a aplicação dos guias de execução nos alunos do grupo experimental. Além disso, realizei um trabalho direcionado de memorização desde as primeiras aulas, onde os sujeitos do grupo experimental foram orientados a memorizar a peça desde

⁸ É aconselhável ler este capítulo com as partituras analisadas em mãos. Elas podem ser encontradas no final da descrição de cada processo de aprendizagem

o início. Eles também foram estimulados a descrever oralmente os quatro guias, fora do piano e sem a presença da partitura, especialmente os aspectos estruturais. Em relação ao grupo de controle, optei por não utilizar os guias e também por não trabalhar a memorização, deixando a critério do próprio aluno realizar o processo da maneira que lhe convém. Em todos os casos realizamos uma análise harmônica e estrutural da peça, fator que segundo o referencial adotado pelo trabalho (AQUINO, 2011; BARROS, 2008; CHAFFIN et al., 2002; WILLIAMON, 2004) é de grande importância no papel da memorização por se tratar da memória analítica/conceitual.

É importante ressaltar que embora os dois grupos tenham diversos elementos em comum, a grande diferença entre eles é a maneira como as informações são organizadas. É possível que a questão visual tenha um papel positivo na otimização da performance e na consciência analítica ao organizar o material em categorias bem definidas. Assim como demonstrado na bibliografia (AQUINO, 2011; CHAFFIN et al., 2002; SCHMITZ, 2010) a organização do material é fundamental para uma retenção eficaz. Ao utilizar cores, busca-se adquirir uma visão multidimensional dos vários níveis de organização, alcançando uma maior clareza em relação ao material encontrado nas partituras do grupo de controle. É provável que a etapa de reorganização dos guias também contribua com a filtragem e conscientização dos aspectos automatizados daqueles que ainda não foram completamente assimilados. A memorização dos guias fora do piano visa estimular uma consciência desvinculada da parte mecânica, contribuindo para o desenvolvimento de uma imagem mental da obra. Além da descrição das etapas de estudo, também há uma análise das partituras utilizadas pelos sujeitos. As anotações encontradas foram realizadas tanto pelo aluno quanto pelo professor, e configuram um importante registro visual do que foi abordado.

3.3.1 Sujeito A

3.3.1.1 Idéias preliminares

Nossa primeira aula da coleta de dados foi realizada no dia 27 de agosto de 2014. A peça escolhida, o prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos. Iniciamos a aula observando a estrutura da peça e identificando as seções. Ela apresenta a parte A, subdividida em a1 (c.1 a 5), a2 (c.6 a 13), a1 novamente (c.14 a 18); a parte B configura um desenvolvimento subdividido em b1 (c. 19 a 27) que envolve três claves e b2 (c. 28 a 32); A seção A' é uma recapitulação que apresenta diversas diferenças em relação ao início, mas com alguns elementos em comum, configurando os compassos 33 a 41. As partes não foram difíceis de identificar devido à diferença de textura e dos elementos em cada seção.

Tabela 2 – Forma do prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos

A	B	A'
a1 (c.1-5); a2 (c.6-13); a1 (c.14-18)	b1 (c. 19-27); b2 (c.28-32)	a' (c.33-41)

Fonte: produção do próprio autor, 2015.

Na parte A, em conjunto com o aluno, identificamos as subseções. A primeira (a1) abrange cinco compassos, onde o baixo se move por ciclo de quintas em direção a um acorde de dominante. Também identificamos uma escala de si menor descendente no contralto e um padrão de sextas descendentes formado pelo intervalo do contralto e soprano; a segunda (a2) vai do c.6 ao c.9, onde o baixo se move diatonicamente por graus conjuntos e se repete nos c.10 ao 13 ocorrendo uma oitava abaixo, onde há um distanciamento gradual entre as mãos; a subseção a1 se repete nos c.14 a 17 e o c.18 funciona como uma transição para a segunda parte da música. Logo em seguida, realizamos a leitura da mão direita, onde fiz questão

de salientar as diferentes vozes envolvidas no trecho. Comparando as duas primeiras frases, perguntei ao aluno qual o recurso utilizado pelo compositor para aumentar a expectativa. Depois de algumas tentativas, ele conseguiu encontrar: a utilização gradativa de figuras cada vez mais rápidas.

3.3.1.2 Trabalhando problemas técnicos

Além do estudo de mãos separadas, outro recurso utilizado no estudo foi a leitura de vozes individualmente e combinadas em pares alternados, com o objetivo de identificar o papel de cada uma delas no contexto geral. Outra tarefa importante nesse estágio foi a definição dos dedilhados ao mesmo tempo em que tocávamos o trecho em andamento lento e a tempo. A segunda frase apresenta uma mudança gradual na figuração rítmica. O aumento da intensidade, aliado à utilização de figuras cada vez mais rápidas gera um aumento no movimento da melodia, reforçando a nota mais aguda. Na leitura desse trecho, optei por realizar uma percepção rítmica fora do piano, estratégia que funcionou muito bem nesse caso. Um elemento importante destacado na repetição desse trecho é o baixo, que mantém as mesmas notas, mas encontra-se uma oitava abaixo. No final da seção A nos deparamos com uma dificuldade técnica composta por uma série de oito semicolcheias ascendendo em oitavas na mão esquerda. Como estratégia de estudo, utilizei a prática com variante rítmica, parando a cada quatro notas executadas.

É importante ressaltar que as estratégias de estudo utilizadas para resolver os problemas técnicos do sujeito A e de todos os outros sujeitos foram escolhidas de acordo com a especificidade de cada dificuldade técnica visando solucionar um objetivo específico, assim como é recomendável pela bibliografia (BARROS, 2008; JOHNSTON, 2002; PEREIRA, 1948; WILLIAMON, 2004). Muitas estratégias foram

utilizadas de maneira intuitiva pelo professor/pesquisador embasadas no referencial ou nas experiências prévias.

A segunda e terceira aulas ocorreram no dia três de setembro e foi possível ouvir a primeira seção depois de estudada. O aluno demonstrou ter estudado a peça, pois foi capaz de tocar com segurança e praticamente sem problemas técnicos. Optei então por trabalhar alguns aspectos interpretativos. Chamei atenção para o patamar de dinâmica que pouco saía da intensidade de piano. Pedi para que ele executasse diversas vezes o mesmo trecho, procurando criar uma expectativa cada vez maior ao realizar o crescendo a cada vez que o motivo era repetido.

No estudo da segunda seção escolhi focar na mão esquerda, especialmente pelo fato de se apresentar em duas claves. Trabalhamos individualmente o baixo e tenor e posteriormente juntamos os dois. Após a leitura da mão direita, fizemos combinações de baixo – mão direita; tenor – mão direita e todas as vozes juntas. O aluno demonstrou certa dificuldade na localização das notas, devido aos três sistemas e as claves que mudavam constantemente no pentagrama intermediário. Identificamos os compassos 28 a 32 como uma transição da segunda seção, que atinge seu clímax no c.30 e logo em seguida ralenta para chegar ao final desse trecho. Essa parte também apresenta a diminuição gradual no valor das figuras presente na primeira seção, configurando a dificuldade técnica de executar arpejos de semicolcheias em tercinas. Realizamos então uma leitura em andamento lento, ao mesmo tempo em que o dedilhado foi escolhido e anotado. As estratégias de estudo utilizadas foram a percepção rítmica fora do piano, variante rítmica e o estudo por blocos, tocando as notas do arpejo em acordes.

A quarta aula foi realizada no dia dez de setembro. Fizemos uma análise harmônica na segunda seção, identificando padrões e o ciclo de quintas que acontece na maior parte do trecho. O aluno demonstrou um bom

conhecimento de harmonia ao ser capaz de reconhecer acordes enarmônicos que faziam parte desse ciclo. Realizamos também o estudo parando a cada dois tempos, acompanhando o movimento das colcheias, com o objetivo de adquirir mais segurança nas notas e ter tempo para pensar no trecho posterior. Outro aspecto técnico abordado foram os saltos da mão esquerda que precisaram ser realizados com preparação e executados com maior apoio nos acentos. Para alcançar um melhor resultado sonoro, também solicitei uma maior intensidade, condução e destaque expressivo no baixo, que estava sendo executado de maneira pouco audível.

Na subseção b2, analisamos a harmonia e identificamos o acorde de F#m ser mantido na mão direita enquanto era modificado através do baixo. Também foi constatada uma escala pentatônica no arpejo da mão direita e a cadência que leva de volta à parte de recapitulação. A parte interpretativa foi trabalhada visando demonstrar a tensão provocada no clímax do compasso 30 e o relaxamento do decrescendo nos compassos 31 e 32. A terceira seção apresenta um ritmo complexo, com várias figuras, tercinas e *appoggiaturas*, ocorrendo diversos desencontros entre as mãos. Para resolver esse problema, realizamos as mesmas estratégias utilizadas anteriormente: a percepção rítmica fora do instrumento, além do solfejo de uma voz misturado à execução de outra no piano.

A quinta aula ocorreu dia 17 de setembro. Trabalhamos os arpejos do compasso 30 para corrigir inseguranças na acentuação rítmica em cada tercina e garantir a clareza de cada nota individualmente. Para alcançar esse objetivo, o estudo sem pedal foi fundamental. Outra estratégia importante foi tocar um grupo de tercina se preparar o próximo em clusters. Na terceira seção (A'), juntamos as mãos e trabalhamos o encaixe delas que foi dificultado pelo grande número de desencontros. Solicitei que o aluno tentasse cantar a voz superior de cada acorde, para alcançar uma maior expressividade e destaque da melodia em meio à massa sonora.

Ao realizar a junção das mãos na ultima seção, nós finalizamos a leitura da peça logo na quinta aula, com apenas um mês de prática. O sujeito A demonstrou muita eficiência e esforço investidos no aprendizado, finalizando muito antes de todos os outros. Por essa razão, tivemos mais tempo para trabalhar a interpretação e expressividade da peça na etapa do polimento.

3.3.1.3 Conexões, polimento e memorização

Acredito que esse estágio não começou a partir da sexta aula, mas esteve presente desde o início do estudo, pois ao mesmo tempo em que realizávamos a leitura de uma seção nova, estávamos polindo e trabalhando as conexões da parte anterior. Agora que as mãos estavam juntas e a leitura da peça estava completa, o foco poderia ser voltado aos detalhes. O aluno executou a peça inteira no início da sexta aula. Os trechos que apresentaram hesitações e erros de execução foram na parte b1, com três sistemas (c. 23 a 27), na subseção b2 (c.28 a 32), e alguns breves momentos na terceira seção A' (c. 33 a 41). Apesar de ter alcançado um nível técnico satisfatório, ele ainda não havia memorizado a peça. Por conta do planejamento metodológico, não abordei a memorização nas aulas, deixando com que o aluno realizasse por sua conta em casa.

Na primeira seção, trabalhamos o toque com o objetivo de aumentar a transferência de peso entre as notas e torná-lo menos superficial. Também focamos nas finalizações da primeira e segunda seção, que estavam sendo tocados a tempo e com pouca expressividade. Na seção final, corrigimos algumas acentuações irregulares e também ensaiamos uma “surpresa” no compasso 36, onde a dinâmica varia de “*PP*” para “*F*”. Outro elemento abordado nesse trecho foram os saltos. Nesse processo utilizamos a estratégia de prepará-los, e também de tocá-los a partir do contexto, iniciando um compasso antes da ocorrência do salto. Essa estratégia foi baseada na sugestão de Pereira (1948, p.37-38) com o objetivo

de automatizar os movimentos que exigiam grandes deslocamentos de mãos.

Nas sete últimas aulas, focamos em detalhes expressivos e interpretativos. É importante ressaltar que a resolução dessas questões é o resultado esperado e encontrado por Chaffin (2008) em todos os pianistas que realizam uma prática eficiente. Solicitei que ele memorizasse a peça por conta própria. Um dos recursos utilizados no polimento foi ouvir uma gravação. Isso foi importante para ilustrar algumas decisões interpretativas e desenvolver uma audição crítica. O sujeito A foi o único em que tive a oportunidade de utilizar esse recurso, pois todos os outros finalizaram a leitura do repertório nas últimas aulas antes do recital, sobrando menos tempo para dedicar ao polimento e apreciação musical. Nessas aulas dedicamos grande parte do estudo no motivo inicial da peça. Além da transferência de peso e o destaque de cada voz, solicitei que praticasse a condução do motivo em cada compasso, crescendo a partir da segunda nota até o topo, e decrescendo na última nota do tempo fraco. O mesmo processo de condução de frases foi repetido na subseção b1 e na recapitulação, ocorrendo na mão esquerda.

No compasso 27, praticamos uma transição com mais clareza nas notas e menos a tempo. Nos c. 28 e 29 procuramos uma sonoridade de contraste entre o soprano e o contralto, diferenciando as vozes e estabelecendo um “diálogo” entre elas. Para alcançar esse objetivo utilizei a “analogia da orquestra”, pedindo para o aluno imaginar instrumentos diferentes em cada voz. Também praticamos as semicolcheias do c.18 para que o crescendo não soasse exagerado e a finalização do c. 32 buscando uma conclusão com maior clareza. Realizamos um exercício na terceira seção, tocando apenas a melodia superior da mão direita juntamente com a esquerda, com o objetivo de ouvi-la melhor e conduzir as frases de maneira mais nítida.

A primeira vez que o aluno executou a primeira seção memorizada de maneira satisfatória foi na sétima aula, em oito de outubro. Na oitava aula, ele também memorizou a segunda parte, apesar de algumas pequenas dúvidas no percurso. A obra foi executada inteira de memória apenas na décima terceira e última aula no dia 25 de novembro nas vésperas do recital.

3.3.1.4 Análise das anotações na partitura

Figura 1 – Primeira página do prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos

A Tomás Teran

PRELUDIO – (Introdução)

PRELUDE · INTRODUCTION

No. 1 from
Bachianas Brasileiras No. 4

H. VILLA-LOBOS
Rio, 1941

Copyright © 1948 Consolidated Music Publishers, Inc.—All Rights Reserved
New edition revised by the composer

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: [http://imslp.org/wiki/Bachianas_brasileiras_No.4,_W264,_424_\(Villa-Lobos,_Heitor\)](http://imslp.org/wiki/Bachianas_brasileiras_No.4,_W264,_424_(Villa-Lobos,_Heitor)). Acesso em maio, 2014.

Figura 2 – Segunda página do prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos

74

c. 18

c. 22

c. 25

c. 28

Handwritten annotations include: $7/B \ b_1$, $E7/D_3$, $A7/C\#$, $D7/F\#$, $F\#(G_2) Bm.$, $B(Cb)A$, ps , $Brombado$, $tr.$, b_2 , $4, 3, 4, 5$, 5 , 4 , 4 , $3/7$.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/Bachianas_brasileiras_No.4,_W264,_424_\(Villa-Lobos,_Heitor\)](http://imslp.org/wiki/Bachianas_brasileiras_No.4,_W264,_424_(Villa-Lobos,_Heitor))> Acesso em maio, 2014.

Figura 3 – Terceira página do prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 de Heitor Villa-Lobos

The image shows a handwritten musical score for the third page of the Prelúdio das Bachianas Brasileiras n. 4 by Heitor Villa-Lobos. The score is in G major and 3/4 time, featuring a piano accompaniment with various dynamics and articulations. The page is marked with 'c.31', 'c.37', and 'c.39'. Handwritten annotations include 'rall.', 'pp', 'sf', 'rit.', and 'D.C. al Fine'. The score consists of four systems of two staves each, with various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: [http://imslp.org/wiki/Bachianas_brasileiras_No.4,_W264,_424_\(Villa-Lobos,_Heitor\)](http://imslp.org/wiki/Bachianas_brasileiras_No.4,_W264,_424_(Villa-Lobos,_Heitor)). Acesso em maio, 2014

Apesar de o sujeito integrar o grupo de controle, algumas semelhanças em relação ao grupo experimental ficam evidentes na sua partitura: divisão estrutural, dedilhado, referências extra-musicais, destaque das dinâmicas e direções de frases. Assim como os guias, essas marcações também tinham o objetivo de chamar para aspectos específicos, mas não apresentam o mesmo grau hierárquico de organização e nem foram trabalhadas com a mesma ênfase proposta pelos guias de execução utilizados no grupo experimental. As divisões estruturais se encontram bem ilustradas e destacadas ao longo de toda a obra, por tratarem de um elemento de fundamental importância. Na primeira página, além das anotações de tonalidade, principais acordes, funções e dedilhados, também é possível identificar o destaque do sinal “*mF*” na subseção a1 e “*P*” na repetição do mesmo motivo. As dinâmicas foram destacadas com o objetivo de demonstrar o contraste entre as duas vezes que o trecho é executado. O crescendo nos compassos 10 e 11 também é destacado, pois contribui para a chegada do clímax da subseção a2. Vários moduladores de dinâmica foram colocados com o objetivo de evidenciar as direções das frases, especialmente nos inícios e finais.

Na subseção a1, é possível observar alguns sinais que foram escritos acima da nota mais aguda, que é prolongada para o segundo tempo, indicando o ponto culminante daquele compasso. Um círculo em uma colcheia do c.5, bequadro no c.5 e um suspenso escrito no c. 8 foram colocados para prevenir erros recorrentes de nota, e alguns *marcados* salientados para que o aluno tenha consciência ao executá-los. Além disso, há referências como “mais incisivo” no c.1, “não a tempo” e “menos” no c.9 que indicam algum caráter que o sujeito pretende ressaltar.

Na segunda página, algumas notas foram circuladas no c.18 e c.30 indicando as diferentes posições da mão direita. Várias claves ao longo da segunda seção também foram

circuladas, assim como as notas mi no compasso 29, com o objetivo de chamar atenção para mudanças ou dificuldades técnicas. Alguns acordes foram cifrados pelo aluno, identificando o ciclo de quintas ao longo do trecho. No c.18, há uma indicação de “gradual” e logo em seguida um “*P_s*” indicando um crescimento gradual da dinâmica nas semicolcheias e um piano súbito no início da próxima seção. Acima do c. 28 há uma indicação de “contraste” para lembrar o aluno de contrastar as diferentes vozes, e abaixo uma indicação de “tranquilo” para evitar um crescimento brusco na dinâmica. No c. 30 há uma seta indicando o acorde do terceiro tempo, que configura o clímax da seção.

Na terceira página alguns acentos e dinâmicas são ressaltados, especialmente no c.36 onde há uma “surpresa” na variação do “*PP*” para o “*F*”. A cadência dos c.32 para 33 foi identificada para torná-lo consciente da volta à tonalidade principal e mudança de seção. Acima do c. 34 há algumas tercinas em colcheias, que foram escritas para que o aluno assimilasse o ritmo mais facilmente. Alguns saltos como no c.36 foram circulados para lembrar o aluno a dificuldade técnica e a importância de praticá-los.

3.3.2 Sujeito B

3.3.2.1 Idéias Preliminares

Nossa primeira aula ocorreu dia 28 de agosto, a peça escolhida foi a Scheherazade Opus 68 n.32 do Álbum da Juventude de Robert Schumann. Expliquei ao aluno os objetivos do trabalho e a necessidade de executar a peça de memória no final do semestre. Iniciamos a aula com uma contextualização da peça, falando sobre o compositor, seu período composicional, sobre a Scheherazade e as mil e uma noites. Também constatamos que a peça não possuía nenhuma pausa.

O aluno identificou a tonalidade de lá menor e o número de vozes, representadas pelo baixo, melodia intermediária e superior. A forma foi definida como uma introdução com repetição (parte A) que vai dos compassos 1 a 8, e uma segunda seção (c. 9 a 27 e 28 a 46) que era repetida de maneira quase idêntica representando um A-A-B-B'. Na leitura inicial das mãos separadas, definimos os dedilhados e pedi que ele identificasse os acordes principais, formados geralmente a cada dois tempos. A primeira seção começava em lá menor, mas terminava na relativa de dó maior. A segunda transitava por diferentes campos tonais a cada sistema: Am, F, Dm e Am. Uma estratégia importante para assimilar a polifonia foi tocar as vozes separadas e depois juntá-las, dando destaque à melodia do soprano.

Tabela 3 - Forma da Scheherazade, Opus 68 n.32 do Álbum da Juventude de Robert Schumann

A	A	B	B'
(c.1-8)	(c.1-8)	(c.9-27)	(c.28-46)

Fonte: produção do próprio autor, 2015.

3.3.2.2 Trabalhando problemas técnicos

Nossa segunda aula ocorreu dia 04 de setembro. O aluno aplicou o estudo das vozes separadas no seu estudo durante a semana e obteve bons resultados: “desse jeito que você explicou é mais fácil”. Trabalhamos novamente na leitura, focando nas partes onde ele apresentava maiores dificuldades. Uma das estratégias adotadas nesse processo foi parar a cada vez que um acorde era executado, geralmente a cada dois tempos. A leitura foi realizada em pequenos trechos e sempre que possível preparando as seções posteriores. A textura na mão direita é representada pela melodia superior e outra intermediária contínua em forma de colcheias. Trabalhamos com o objetivo de destacar o soprano e conduzir a voz intermediária sem interrupções. As dificuldades técnicas ocorriam geralmente quando os acordes quebravam o padrão

de dois tempos e apareciam em forma de colcheias e semínimas: com mais notas na voz superior a dificuldade de conduzi-las de maneira independente é maior.

Uma nova estratégia de estudo introduzida nessa aula foi executar as vozes superiores em legato e as inferiores em *stacatto* na mão direita com o objetivo de conduzir a música ligando as vozes superiores, já que nem sempre era possível conectar as duas ao mesmo tempo. Outra finalidade era adquirir mais controle e consciência de cada camada. Além disso, realizamos a leitura de trás para frente, iniciando pelo final da seção progredindo gradativamente ao início. Esse processo serviu para nivelar as partes, já que o início estava muito melhor que o final.

Na terceira aula o aluno apresentou dificuldades em executar o compasso 3, devido principalmente a posição de mão desconfortável, a nota si presa e o grande número de acordes formado pelo contraponto das vozes da mão direita. Trabalhamos esse trecho com um estudo aditivo e parando na primeira nota do segundo tempo que servia como um “apoio”. Foi constatado o mesmo problema no compasso 7, que apresenta um padrão semelhante, onde procedemos da mesma maneira. Outro estudo realizado foi executar apenas os acordes da primeira seção sem as notas de passagem. Eles representavam pontos chave da peça, pois ocorriam quando a melodia superior se movimentava. Logo em seguida listamos as estratégias de estudo utilizadas e pedi que o aluno aplicasse todas elas durante a semana.

Na quarta aula, o sujeito foi capaz de tocar toda a primeira seção com as mãos separadas, mas apresentou novamente alguns problemas nos compassos 3 e 7. Eles foram trabalhados através do mesmo processo utilizado na aula anterior. Também introduzi outra estratégia de estudo: a variante rítmica de duas e quatro notas.

Tivemos problemas com alguns cancelamentos de aulas e o sujeito lesionou sua mão, ficando incapaz de estudar por

um período de tempo aproximado de dez dias. A quinta aula só ocorreu no dia nove de outubro. Apenas a leitura da primeira seção havia sido finalizada e as mãos ainda não haviam sido juntas de maneira satisfatória. Não houve nenhum progresso em relação às aulas anteriores e tivemos que repetir o mesmo processo: leitura da primeira seção aplicando as estratégias aprendidas. Conseguimos também juntar as mãos e realizar a leitura do início da segunda seção dos c. 9 a 12.

O aluno estava bastante atrasado, pois havia lido apenas 12 compassos até então. A junção das mãos também não estava concluída. Na sexta e sétima aula, continuamos resolvendo questões técnicas da primeira seção, colocando o pedal e focando nos compassos 3 e 7, onde os problemas ainda não haviam sido solucionados. Também continuamos a leitura da segunda seção dos compassos 9 ao 16. Ele apresentou dificuldades em executar os três últimos acordes do compasso 15, pois aconteciam em colcheias, mudando rapidamente as posições da mão direita. Para resolver esse trecho, utilizamos a estratégia de “dificultar”, que consistia em repetir diversas vezes cada troca de acorde.

A oitava aula ocorreu dia 23 de outubro. Solicitei que ele executasse a primeira seção com as mãos juntas. O trecho parecia estar igual ou pior em relação às aulas anteriores, especialmente nos compassos 3 e 7 que já haviam sido exaustivamente estudados em aula, o que demonstra que ele não trabalhou de maneira eficiente em casa. A segunda seção também estava sendo tocada com insegurança e com problemas nas conexões entre os acordes. Trabalhamos novamente os mesmos trechos, focando nas dificuldades, procurando utilizar um dedilhado fixo, adquirir segurança nas notas, conexões e estudar lentamente para manter o andamento contínuo.

A nona e décima aulas ocorreram dia 30 de outubro. Estava preocupado, visto que nas vésperas do recital, o sujeito ainda não havia finalizado a leitura da obra. Entretanto, a seção A melhorou consideravelmente em relação às outras aulas,

atingindo um ótimo nível técnico e expressivo. O início da segunda seção (c. 9 a 16) também evoluiu e as mãos foram juntadas. Focamos então no término da leitura e junção das mãos. O processo foi semelhante às outras aulas, visto que a peça segue inteira com o mesmo padrão, não apresentando elementos ou dificuldades técnicas diferentes.

Na décima primeira aula, utilizamos uma nova estratégia de estudo: solfejar a melodia do baixo e ao mesmo tempo tocar a mão direita. O objetivo é adquirir mais consciência das notas na clave de fá, já que estávamos no processo de junção das mãos. Também focamos nos trechos mais recentes (c.17 a 27) utilizando as estratégias listadas anteriormente e finalizando a leitura.

3.3.2.3 Conexões, polimento e memorização

A décima segunda e décima terceira aulas foram dedicadas aos aspectos expressivos e interpretativos. Um dos elementos mais importantes abordados nessa fase foi o equilíbrio das vozes. O objetivo era destacar a melodia superior e ao mesmo tempo manter o fluxo e fluência nas vozes intermediárias e baixo. Realizamos a leitura das vozes separadas com o objetivo de conduzir as frases com naturalidade em meio à polifonia. Em alguns momentos, o contralto e soprano se encontravam em uma mesma nota, como por exemplo nos compassos 3,7,11 e 17. Procurei dar uma atenção especial nesses casos, para que ele tivesse consciência e executasse a melodia superior de maneira clara. Apesar de não trabalhar diretamente a memorização com o sujeito, realizamos uma análise mais detalhada nas últimas aulas, com o objetivo de compreender melhor a estrutura, identificando o predomínio de alguns campos tonais que estavam diretamente associados aos cinco sistemas da primeira página. Am na primeira linha, C na segunda, Am na terceira, F na quarta, Dm na quinta retornando para Am na sexta.

Praticamos dando atenção aos *sforzatos* presentes em toda a peça para deixá-los mais perceptíveis. Outro elemento importante trabalhado foram as semínimas que aparecem no soprano, como no compasso 9 e 13 que causam uma alteração no padrão vigente até então. Os *ritardandos* no final das seções B e B' (c.27 e 46) também foram lapidados. A transição entre essas seções (c.27 e 28) ocorre de maneira abrupta, por isso o *ritardando* é um elemento fundamental para que ela aconteça de maneira clara e convincente.

A maioria das frases tinha a duração dois compassos. Trabalhamos visando crescer em intensidade em direção ao tempo forte do segundo compasso e decrescer nas últimas colcheias. Nos compassos 22 a 25 acrescentamos um piano súbito seguido de um crescendo. Neste ponto é possível observa ruma espécie de clímax, proporcionado pela movimentação em semínimas no soprano e no baixo, que antecedem o *sforzando* do compasso 24. A primeira vez que o aluno executou a peça de memória na aula foi dia 13 de novembro, na décima segunda aula. Ele não foi capaz de tocá-la inteira, mas não apresentou nenhuma dificuldade no trecho que foi executado. Na décima terceira e última aula ele apresentou uma melhora surpreendente no seu desempenho, sendo capaz de executar a peça inteira sem grandes problemas. Quando perguntei o que fez para obter um avanço tão grande, ele respondeu: “Eu estudei”.

3.3.2.4 Análise das anotações na partitura

Figura 4 – Primeira página da Scheherazade, Opus 68 n.32 do Álbum da Juventude de Robert Schumann

Scheherazade

Ziemlich langsam, leise

32.

A⁰

c.1

B^{c.5}

c.9

c.13

c.17

**) Die schräg gestellten Fingersätze stammen von Schumann. *) The fingering in italics is by Schumann. *) Le doigté en italique est de Schumann.*

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/Album_f%C3%BCr_die_Jugend,_Op.68_\(Schumann,_Robert\)](http://imslp.org/wiki/Album_f%C3%BCr_die_Jugend,_Op.68_(Schumann,_Robert))>. Acesso em maio, 2014

Figura 5 – Segunda página da Scheherazade, Opus 68 n.32 do Álbum da Juventude de Robert Schumann

The image shows a handwritten musical score for the second page of 'Scheherazade' by Robert Schumann, Opus 68 No. 32. The score is in G major and 3/4 time, featuring a piano accompaniment with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The score is annotated with various performance instructions and markings. Key annotations include 'sf' (sforzando) at measures 21, 39, and 43; 'ritard.' (ritardando) at measures 25 and 43; 'Im Tempo' at measure 25; and 'pp' (pianissimo) at measure 43. Fingerings are indicated by numbers 1-5. Dynamic markings like 'c.21', 'c.25', 'c.29', 'c.34', 'c.39', and 'c.43' are present. The score is divided into systems of two staves each, with measure numbers 21, 25, 29, 34, 39, and 43 marking the beginning of each system. The piece concludes with a fermata at the end of measure 43.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/Bachianas_brasileiras_No.4,_W264,_424_\(Villa-Lobos,_Heitor\)](http://imslp.org/wiki/Bachianas_brasileiras_No.4,_W264,_424_(Villa-Lobos,_Heitor))> Acesso em maio, 2014

Ao analisar a primeira página é possível identificar as divisões estruturais, dedilhados e os campos tonais abrangidos em cada sistema, assim como a cifragem de alguns acordes e cadências. Notas e acordes foram circulados (c.2, c.4, c.6, c.7, c.17) e alterações adicionadas (c.3, c.11, c.12) com o objetivo de chamar atenção aos erros técnicos que estavam se tornando recorrentes. Vários trechos também foram circulados, indicando locais onde o aluno apresentava dificuldades técnicas que precisavam ser mais trabalhados. Além disso, algumas setas (c.2, c.3 e c.7) reforçavam visualmente a necessidade de atenção e resolução daquelas partes. No c.7 é possível observar a palavra “preparar” indicando a necessidade de preparar o acorde antes de tocá-lo, e a frase “cada vez mais” abaixo dos c.19 e 20 lembra que o aluno eleve dinâmica à medida que a frase se encaminha através de um ciclo de quintas para o *sforzato* do c.21.

Na segunda página, algumas notas são destacadas com círculos nos c.21 e 22 e com uma seta no c.27 para alertar erros recorrentes. O *sforzato* do c.21, *ritardando* do c.27, *Sfp* do c.40 e o *PP* do c.45 também foram destacados para chamar a atenção. No c.21, onde o soprano passa a se mover por semínimas, um *Ps* foi adicionado com a intenção de realizar um piano súbito e crescer em direção ao *sforzato* do c.24. No c.45 colocamos um sinal de *una corda* para reforçar o único pianíssimo presente na obra

3.3.3 Sujeito C

3.3.3.1 Idéias Preliminares

A primeira aula do sujeito C ocorreu dia 28 de agosto de 2014. A peça escolhida foi a segunda das seis danças em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók. Expliquei o objetivo do trabalho e a necessidade de executar a peça de memória no final do semestre. Introduzi o conceito dos quatro guias: “anotações que servem para ajudar a

memorizar a peça” representados por quatro cores diferentes. É importante ressaltar que todas as marcações referentes aos guias marcados ao longo do processo foram realizadas em conjunto do professor com o aluno. No início da aula, falamos sobre o compositor, seu trabalho musicológico e o contexto histórico. O aluno nunca havia tocado nenhuma peça de Bella Bartók: “Ele era um homem?”. Também não estava muito familiarizado com o estilo do repertório.

Na análise identificamos três seções diferentes: (A-B-C) apresentando alguns elementos em comum como padrões rítmicos e escalas. A primeira seção foi dividida em duas partes a1 (c.1 a 15), a2 (c. 16 a 23), a segunda em b1 (c. 24 a 30) e b2 (c. 31 a 44) e a terceira em c1 (c. 45 a 54) e c2 (c.55 a 64). Nos primeiros três compassos, colocamos um guia básico/interpretativo indicando a acentuação rítmica no terceiro tempo. Assim como Aquino (2011, p.49) tivemos dificuldades em separar o guia interpretativo do básico nesse caso, pois a articulação estava ao mesmo tempo relacionada à questão interpretativa e técnica. Iniciamos a leitura com uma percepção rítmica fora do piano, utilizando palmas e vocalização, visto que o aluno não estava habituado com o compasso em 7 (2+2+3). O sujeito também executou a mão direita enquanto eu batia o pulso com palmas. Entretanto, ele apresentou algumas dificuldades em relação ao ritmo, especialmente por causa do terceiro tempo que era subdividido em três partes.

Tabela 4 - Forma da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók

A	B	C
a1 (c.1-15); a2 (c.16-23)	b1 (c.24-30); b2 (c.31-44)	c1 (c.45-54); c2 (c.55-64)

Fonte: produção do próprio autor, 2015.

Alguns guias interpretativos foram colocados com o objetivo de salientar a dinâmica e articulação nos primeiros

seis compassos, pois o aluno não estava consciente. Colocamos um guia expressivo indicando o caráter “tribal” da rítmica. Na leitura da mão esquerda, constatamos que são executadas as mesmas notas da direita, porém com um ritmo diferente. Solicitei que ele posteriormente em sua casa identificasse todos os sinais de dinâmica, pedal e articulação e marcasse com as cores de cada guia. Expliquei que a primeira seção intercalava padrões rítmicos nos três primeiros compassos e em seguida melódicos. Nos compassos 8 e 11 havia troca de clave na mão direita, para evitar um estudo equivocado, colocamos um guia básico sinalizando a mudança e deslocamento de mão. Utilizamos a estratégia de tocar uma frase e preparar a próxima colocando os dedos em cima das notas. No final da aula salientei que estudasse pensando nos guias e perguntei novamente a função de cada marcação realizada na partitura. Também solicitei que memorizasse a peça desde o começo através de pequenos trechos, logo após a leitura.

3.3.3.2 Trabalhando problemas técnicos

Na segunda aula, o sujeito executou a peça em um andamento rápido e com pequenas paradas em cada compasso. Através da minha experiência anterior como seu professor, estava ciente do seu hábito de estudar rápido, por isso pedi que executasse lentamente e de forma contínua. Novamente realizamos a percepção do ritmo fora do piano, pois ele ainda não havia assimilado completamente o 2+2+3 presente ao longo da peça. Praticamos o padrão inicial, visto que o aluno estava omitindo um compasso. Também focamos na conexão do compasso 7 para o 8 e do 12 para o 13, buscando solucionar a dificuldade técnica proveniente do deslocamento de mãos. Colocamos um guia básico destacando uma nota que estava sendo omitida pelo aluno no final do compasso 12. Finalizamos a primeira subseção focando nos compassos 13 a 15. Colocamos um guia interpretativo salientando o crescendo presente nessa transição. A segunda subseção começa logo em

seguida com um padrão de escalas no c.16. Realizamos a leitura com variante rítmica, parando na primeira colcheia do grupo de quatro notas e na primeira colcheia do grupo de três.

Na terceira aula fizemos uma revisão dos guias, relembando o significado de cada marcação na partitura. O aluno havia esquecido alguns guias básicos colocados, um deles indicando o deslocamento de mãos devido à mudança de clave e outro indicando uma nota que estava sendo omitida. Isso demonstra que ele não estava pensando neles no momento do estudo. É importante ressaltar que ele ainda estava se familiarizando com a leitura e compreensão da peça que ainda estava em estágio inicial. Também revisamos os guias relacionados à dinâmica e a estrutura da peça. Ao executar desde o início, o sujeito tocou algumas notas na oitava errada, o que confirma que não estava prestando atenção nos guias indicando a mudança de clave. Como essas notas já estavam marcadas com guias básicos, coloquei algumas setas indicando a direção da mão, tornando o guia ainda mais chamativo. Trabalhamos com atenção as transições onde ocorria essa troca de claves dos compassos 7 para o 8 e do 12 para o 13.

Pedi que tocasse mais devagar e ele teve dificuldades de realizar a tarefa, o que indica que estava praticando apenas em andamento acelerado. Johnston (2002) afirma que a performance apresentada pelos alunos nas aulas é um reflexo da prática realizada em casa, por causa disso é difícil para aqueles que apenas estudam em andamento rápido tocar a peça devagar (JOHNSTON, 2002, p.49). Novamente sugeri que estudasse em andamento lento, com o objetivo de evitar os erros e vícios que estavam se tornando recorrentes. Também constatei que a dinâmica geral estava em piano ao invés de forte e meio forte, pedi então que respeitasse os sinais interpretativos: “É que nem prestei atenção na dinâmica ainda”. Essa resposta sugere que apesar da escrita do compositor e os guias indicando a dinâmica, o aluno não estava atento a esse aspecto da peça no seu estudo. Ele estava acelerando o

andamento em algumas partes, por isso pedi que utilizasse o metrônomo no seu estudo em casa. Em seguida realizamos a leitura da segunda subseção, dos compassos 16 a 23. Surgiram algumas dificuldades técnicas, pois em alguns momentos as mãos tocavam juntas e em outros elas se intercalavam. Para resolver esse problema, expliquei que enquanto uma das mãos estava tocando, a outra deveria mover-se para o próximo local em que ela deve tocar. Assim, realizamos um estudo parando em cada tempo e sempre colocando os dedos nas notas posteriores, preparando o movimento que está por vir.

Na leitura da segunda seção nos deparamos com outro problema técnico: em alguns momentos as mãos tocavam muito próximas e por isso precisamos colocar guias mostrando qual mão fica em cima e qual ficava embaixo. A articulação é outro aspecto difícil, pois apresenta muitos detalhes, havendo *tenutos*, *staccatos* e *legatos* de duas notas que precisavam ser tocados com consciência e precisão. Solicitei que ele realizasse a leitura dessa seção em casa com mãos separadas para não adquirir vícios nem erros de dedilhados e de articulação.

Na quarta aula, fizemos uma breve revisão da primeira seção. Pedi novamente que aluno demonstrasse de forma mais clara os contrastes de dinâmica. Na segunda subseção (a2), chamei atenção para algumas notas que estavam sendo seguradas por mais tempo do que deveriam. Para resolver esse problema, estudamos novamente com variante rítmica, tirando a mão das notas que já haviam sido tocadas. Também corrigimos alguns dedilhados que apresentaram problemas, procurando seguir o mesmo padrão para as escalas. Colocamos um guia indicando uma nota que estava sendo constantemente executada de maneira errada no compasso 22. Apesar disso, ele repetiu diversas vezes o mesmo erro.

Na segunda seção (b1), o aluno leu algumas notas erradas na mão esquerda porque confundiu novamente as claves. Corrigimos esse erro e continuamos a leitura definindo os trechos através dos gestos, realizando um movimento e

preparando o próximo. Também chamei atenção ao acento que não estava sendo tocado de maneira clara e colocamos guias para lembrar de alguns *legatos* que não estavam sendo executados. O compasso 26 representou uma grande dificuldade técnica devido à mistura de articulações: *legato* de duas notas, *staccato* e *sforzato*. A proximidade entre as mãos, grande quantidade de deslocamentos e os dedilhados inconstantes também representaram um grande desafio, demandando bastante tempo para que o trecho fosse resolvido. Outra dificuldade foi realizar tudo isso deixando claro o *crescendo*, sem hesitar no início da próxima frase. Realizamos a percepção rítmica dos compassos 27 a 31 procurando fazer com que o aluno tivesse consciência da acentuação. Ele havia feito a leitura prévia em casa, mas estudou errado, esquecendo algumas alterações. Também estava repetindo notas que deveriam ser presas. Corrigimos esses problemas e colocamos alguns guias básicos para auxiliá-lo a lembrar das alterações.

A quinta aula ocorreu dia 25 de setembro. A peça apresentou uma grande evolução, especialmente na primeira parte. Na segunda seção, o aluno voltou a cometer os mesmos erros: estudou pensando na clave errada e esqueceu algumas articulações. Trabalhamos os compassos 24 e 25 para executar os saltos de maneira mais segura. Também colocamos um guia expressivo próximo aos acentos, representando a sonoridade percussiva de uma “martelada”. Na transição do compasso 26 para o 27 o aluno leu novamente errado em casa, confundindo as claves. Trabalhamos mais uma vez essa parte em pequenos trechos, juntando as mãos através de um estudo aditivo. Também investimos um tempo considerável na parte interpretativa, demonstrando o *crescendo* e o *sforzato* que culmina na próxima frase. Realizamos a leitura dos compassos 27 a 30 focando na mão esquerda e com o objetivo de deixar clara a marcação rítmica, conduzindo para o apoio do terceiro tempo. Ressaltei a importância de estudar esse trecho a partir do compasso 26 para fortalecer a conexão entre as frases.

Antes de efetuar a leitura da mão direita, realizamos uma percepção rítmica enfatizando a direção da frase e os acentos. A junção foi feita em pequenos trechos de maneira aditiva.

A sexta aula ocorreu dia dois de outubro. Nessa ocasião o sujeito estava saindo de uma aula de piano com outro professor da oficina na mesma sala. Como a primeira seção já estava tecnicamente resolvida, pedimos ao aluno que executasse o trecho em andamento lento: “Isso é devagar?” disse o professor. Após ele deixar a sala, pedi novamente que diminuísse o andamento, pois várias partes se encontravam sem as respirações adequadas. Posteriormente trabalhamos o pedal. O sujeito seguia repetindo alguns erros na primeira seção: pouco contraste de dinâmica e execução de um compasso a mais no motivo inicial. Solicitei um apoio maior no terceiro tempo na nota da mão esquerda. Focamos novamente na transição dos compassos 7 para o 8 e do 12 para o 13 onde havia mudança de claves. Solicitei que executasse a peça novamente e que descrevesse oralmente tudo o que precisava corrigir. Na segunda subseção (a2, c. 16 a 23) solicitei que tocasse mais devagar, mostrando de maneira mais clara as direções das frases. Devido ao hábito de estudar rápido, as escalas estavam “descontroladas” com as notas e acentuação pouco claras. Também estudamos lentamente o compasso 26 que apresentava problemas semelhantes. Nos compassos 27 a 30 trabalhamos novamente a acentuação do terceiro tempo e as notas presas. O aluno então perguntou: “Por que essa nota é mais forte?”. Respondi que era por causa do acento escrito na partitura que ele novamente não reparou. Colocamos então mais um guia para lembrar a acentuação.

A conexão do compasso 30 com a próxima subseção também exigiu bastante esforço na resolução, especialmente porque o primeiro tempo do compasso 31 apresentava uma nota presa e uma pausa, havendo ataque apenas a partir do segundo tempo. O aluno apresentava uma grande tendência em omitir a pausa, antecipando a execução. Para resolver o

problema, pedi que tocasse ao mesmo tempo em que contava o pulso. Aconselhei-o a praticar a próxima frase que iniciava no c.31 a partir do c.30 para fortalecer essa conexão. A segunda parte da segunda seção (b2) abrange os compassos 31 a 44 e intercala frases contendo o mesmo motivo rítmico dos três primeiros compassos com escalas, ambos elementos presentes na primeira seção. Realizamos a leitura desse trecho com as mãos separadas escolhendo os dedilhados. O maior desafio foi realizar as escalas com a acentuação adequada e conduzindo as frases de maneira gradual. O compasso 37 exigia uma passagem do dedo 1 para o dedo 5 em uma nota presa, movimento que o aluno não estava habituado a realizar.

Iniciei a sétima aula lembrando os guias interpretativos escritos na primeira seção sem a utilização da partitura. “Mas eu não lembro nada!”. Apesar dessa afirmação, à medida que fui descrevendo as características das frases, ele foi capaz de recordar todas as dinâmicas e suas variações presentes ao longo de toda a primeira seção. “Eu só costumo pensar nos guias quando olho para a partitura”. Expliquei que os guias precisavam ser pensados também fora dela, para desenvolver um mapa mental com o objetivo de lembrar os detalhes mesmo sem a presença da escrita. Pedi que memorizasse os outros guias para a próxima aula. O sujeito novamente executou a peça em um andamento acelerado e precisou recomeçar. Resolvi focar a aula no aprimoramento da segunda seção (b1 e b2), buscando solucionar algumas partes mais complicadas como os saltos nos compassos 24 e 25 e nas várias questões do c. 26. Trabalhamos o baixo dos c.27 a 30 buscando mais destaque e ênfase na acentuação rítmica. O compasso 31 apresentou novamente os mesmos problemas anteriores: o aluno estava omitindo uma pausa, pois não contava o ritmo.

Na oitava aula, pedi que o sujeito descrevesse os guias da primeira seção sem a presença da partitura. Ele lembrou o único guia expressivo escrito até então, e em seguida os

estruturais, inclusive detalhando os elementos musicais presentes em cada parte. Também foi capaz de descrever a articulação e dinâmica com detalhes de toda a primeira seção, o que confirma o seu domínio e conhecimento do conteúdo mesmo fora do piano e sem a presença da partitura. Na transição para a terceira seção a partir do compasso 40, juntamos as mãos e trabalhamos a direção e acentuação da frase. Colocamos um guia no compasso 42 para salientar o acento que ele não havia percebido. Iniciamos a leitura da terceira seção (c1) com a mão esquerda, identificando e executando os acordes. Devido seu pouco conhecimento de harmonia, o sujeito apresentou um pouco de dificuldade em reconhecê-los, especialmente os acordes invertidos, aumentados e diminutos. Ao realizar a leitura da mão direita, fiz com que reconhecesse e colocasse um guia indicando a escala de dó maior descendente presente no início da terceira seção. A identificação dessa escala fez com que o sujeito economizasse tempo de estudo, visto que ele já havia estudado essa escala, estratégia definida por Williamon (2004) como transferência de conhecimento. Definimos alguns dedilhados e pedi que prestasse atenção nas ligaduras de expressão que definiam as frases, mostrando os espaços entre elas. Colocamos um guia expressivo descrevendo o efeito sonoro causado pelas escalas ascendentes e descendentes, representando uma “serpente” rastejando.

Começamos a nona aula trabalhando a terceira seção (c1). O aluno juntou as mãos na primeira parte, mas estava tocando a mão esquerda na oitava errada. Realizamos novamente a leitura da mão esquerda na oitava correta procurando adquirir segurança em todos os acordes. Os compassos 50 a 53 configuravam mais uma dificuldade técnica: realizar as escalas e ao mesmo tempo prender o fá bemol com o quinto dedo. Pode-se constatar que a dificuldade técnica dessa subseção estava no molde das mãos e não no deslocamento, assim como constatado por Pereira (1948, p.44),

por isso foi importante trabalhar os blocos com os dedos encostados nas teclas.

A décima aula ocorreu dia 6 de novembro. Pedi ao aluno que me descrevesse os guias estruturais da primeira e segunda seção. “Sério, isso é muito difícil pra mim!”. Novamente ele conseguiu descrevê-los sem grandes problemas. Em seguida trabalhamos novamente o compasso 31 que ainda apresentava os mesmos problemas das aulas anteriores: a omissão de uma pausa e ritmo impreciso. Realizamos a leitura da terceira seção com foco nos compassos 50 a 53, assimilando as notas sem prender o quinto dedo no fá bemol, e posteriormente com a nota presa como indicado na partitura. Também utilizamos o estudo em andamento lento e com variante rítmica.

Na décima primeira aula entreguei uma partitura sem anotações e pedi que o aluno reescrevesse os guias em casa. Expliquei que ele deveria reduzir a quantidade de informação da partitura, colocando apenas as marcações mais importantes e que não estivessem totalmente automatizadas. Também pedi que criasse novos guias expressivos descrevendo as sensações que desejava transmitir ou algum tipo de referência extramusical. O resultado desse processo pode ser observado nas partituras apresentadas nas páginas 94-96.

3.3.3.3 Conexões, polimento e memorização

A primeira vez que o aluno executou a peça inteira foi no dia 13 de novembro na décima primeira aula. Trabalhamos exaustivamente a transição do primeiro motivo para o segundo (c.3 a c.4) com o objetivo de mostrar o contraste do meio forte para o forte, assim como a diferença de uma seção rítmica para melódica. Muitas vezes o sujeito pensava estar realizando com clareza esse detalhe, mas na realidade não estava. O mesmo processo ocorreu na repetição que acontece nos compassos 8-12. Solicitei que ele contasse o número de vezes que o motivo era executado, pois freqüentemente tocava um compasso a

mais. Os *sforzatos* dos compassos 8 e 13 presentes nas notas com mudança de clave também foram ressaltados.

As escalas presentes em toda a peça foram trabalhadas lentamente para garantir as marcações dos tempos e a clareza na direção das frases. Devido ao estudo rápido, muitas vezes o aluno executava de maneira descontrolada, sem as devidas respirações e prendendo notas indevidas. Os acentos presentes ao longo de toda a segunda seção foram constantemente enfatizados com o objetivo de garantir o caráter percussivo e precisão. O compasso 26 foi enfaticamente trabalhado com o objetivo de obter clareza nas articulações e realizar o crescendo e *sforzandos* em hesitar nas conexões. O baixo dos compassos 27 a 30 foi praticado para reforçar a acentuação rítmica. O aluno continuava esquecendo-se de contar no compasso 31, por isso realizamos lentamente a leitura, vocalizando os tempos. O compasso 54 é uma transição para a parte final da peça. O *ritardando*, decrescendo e a nota lá acentuada logo após um grande salto representavam as maiores dificuldades técnicas. Preparamos os saltos e executamos o trecho lentamente, evitando hesitar nas conexões. Também trabalhamos a parte final da peça com enfoque nos decrescendos, optando por colocar o *una corda*.

Na décima segunda e décima terceira aula, o aluno passou os guias a limpo. Pedi que ele me explicasse os expressivos criados ao longo da peça. Como não marcou nenhum sinal de articulação, procuramos identificar as principais ao longo da peça. Ele também não colocou nenhum básico, pois já havia memorizado os dedilhados e localizações no piano. Entretanto, ele constantemente omitia um tempo no compasso 31, por isso colocamos um guia básico nesse local. Para reforçar a memorização, pedi que o aluno fosse capaz de tocar iniciando a partir de todos os pontos de início, assim como foi sugerido pelo protocolo Chaffin (2009). Também solicitei que tocasse a peça inteira ao mesmo tempo em que descrevia os guias expressivos presentes ao longo dela.

3.3.3.4 Análise das anotações da partitura

Figura 6 – Primeira página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók

Handwritten musical score for the first page of the dance in Bulgarian rhythm, n.149 from Mikrokosmos VI by Béla Bartók. The score is annotated with various colors and symbols. At the top, there are handwritten notes: "EXPRESSIVOS" in blue, "BÁSICOS" in red, and "INTERPRETATIVOS" in green. To the right, "ESTRUTURAS" is written in red, and "TRÍGONAL" in blue. The score itself is in 2/8 time with a tempo marking of (♩ = 60). It consists of five systems of music, labeled "c.1", "c.5", "c.9", "c.13", and "c.17". The notation includes treble and bass clefs, dynamic markings like "mf", "f", "sf", and "meno f", and various rhythmic notations. The annotations include red circles, green circles, and numbers (1, 2, 3, 4, 5) indicating specific notes or groups of notes. There are also some red and green scribbles and question marks throughout the score.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <
[http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_\(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la\)](http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la))
 a).> Acesso em maio, 2014

Figura 7 – Segunda página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók

174

1000 X

cresc.

f martell.

MTRTEL

c.25

marc. 1

DE-PI-LHA D O?

c.29

mf

dim.

ff

c.33

mp

c.37 p

10956

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_\(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la\)](http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la))> Acesso em maio, 2014

Figura 8 – Terceira página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók

The image shows a handwritten musical score for the third page of the Bulgarian dance, n.149 from Mikrokosmos VI by Béla Bartók. The score is in G major and 3/8 time, featuring a complex rhythmic pattern. It consists of five systems of piano and bass clef staves. The score is heavily annotated with red and green ink, including fingerings, dynamics (mp, mf, p, pp), and performance instructions like "tempo" and "piu P". The page number 175 is in the top right corner, and the number 10956 is at the bottom center. A tempo marking "[1 мин. 10 сек.]" is at the bottom right.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <
[http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_\(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la](http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la))
 a).> Acesso em maio, 2014

Figura 9 – Primeira página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók com os guias revisados.

The image shows a musical score for a piece in Bulgarian rhythm, n.149 from the Mikrokosmos VI by Béla Bartók. The score is annotated with handwritten notes in pink, green, and blue. The annotations include 'ESTRUTURAI S', 'INTERMEDIAR I OS', 'EXPRESSIVOS', 'A', '149.', 'BAIXO BÁSICOS', '7/8', and 'TRANSIÇÃO'. The score is in 2/4 time with a tempo marking of (♩ = 60). It features a piano introduction with a 'mf' dynamic, followed by a main section with 'f' and 'meno f' dynamics, and a final section with 'mf' dynamics. The score is numbered 10958 at the bottom.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_\(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la\)](http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la))> Acesso em maio, 2014

Figura 10 – Segunda página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bartók com os guias revisados.

174

ALGO ROBOTICO

B 7 7 6'

CONTR 7 7 b2

ACQUA FIO!

cresc.

mf martell.

marc.

sf

dim.

mp

p

10956

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <
[http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_\(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la](http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la))
 a).> Acesso em maio, 2014

Figura 11 – Terceira página da dança em ritmo búlgaro, n.149 do livro VI do Mikrokosmos de Béla Bártok com os guias revisados.

Handwritten musical score for the third page of the Bulgarian dance, n.149 from Mikrokosmos VI by Béla Bartók. The score is in G major and 3/4 time, featuring a complex rhythmic pattern. It includes five systems of music with various dynamics (mp, mf, p, pp) and performance markings (rit., a tempo). Handwritten annotations in blue and pink ink include "DESPRANTE", "75 ci", "DEPOIS DA TEMPESTADE...", and "VEM O SOL!". A circled "A" is present in the third system. The page number "175" is in the top right, and "10956" and "[1 min. 10 seg.]" are at the bottom.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_\(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la\)](http://imslp.org/wiki/Mikrokosmos,_Sz.107_(Bart%C3%B3k,_B%C3%A9la))> Acesso em maio, 2014

Tabela 5 – Tabela numérica dos guias de execução

	Primeira partitura	Revisados
Básicos	224	2
Interpretativos	66	36
Estruturais	9	9
Expressivos	3	7

Fonte: próprio autor, 2015.

A primeira página da partitura trabalhada em aula apresenta os quatro guias representados por quatro cores diferentes: estruturais em vermelho, básicos em marrom, interpretativos em verde e expressivos em azul. Em relação aos estruturais, é possível identificar a seção A e as subdivisões a1 e a2. As dinâmicas e sinais de pedalização foram destacados como guias interpretativos. O apoio marcado no terceiro tempo e as articulações foram salientadas durante as aulas com as cores dos guias básicos e interpretativos por conta da dificuldade de separar a questão técnica da interpretativa nesse caso. Por conta da sugestão do autor de categorizar as articulações como uma questão interpretativa, foram contabilizados apenas como interpretativos na tabela de contagem dos guias. O único guia expressivo indica o caráter “tribal” do ritmo marcado. Nos c.8 e 11 um asterisco foi adicionado para lembrar a mudança de clave e deslocamento de mãos. Apesar disso o aluno ainda não estava consciente e errava frequentemente naquele local, por isso também circulei as claves. As setas nesses mesmos compassos representam do deslocamento das mãos. O asterisco do compasso 12 foi colocado com o objetivo de lembrar com antecedência do deslocamento presente no compasso 13 onde o aluno tinha a tendência a não observar. Posteriormente ele esqueceu o significado do asterisco e marcou um ponto de interrogação. As notas salientadas nos c.13 e 15 representavam locais com erros recorrentes, aquelas circuladas no c. 16 representavam o encaixe das mãos e no c.19 a 20 um trecho tecnicamente difícil.

Os guias estruturais na segunda página dividem a seção B em b1 e b2. Os interpretativos chamam a atenção para a grande variedade de articulação: *Legato*, *staccato*, acento, *tenuto*, além dos *sforzandos* e dinâmicas. O guia expressivo “martelo” foi colocado para representar o som de “martelada” provocado pelos acentos. Mudanças de claves foram salientadas nos c. 21, 27, 31, 35 e 40. Um bequadro foi adicionado no c.22, e um bemol no c. 26, 27, 28, 29, pois o aluno não estava executando de maneira correta. As setas do c.24 e 26 indicam que a mão direita deveria estar acima da esquerda no momento da execução, e no c.40 serve para reforçar a mudança de clave que não estava sendo realizada da maneira correta. Uma vírgula foi escrita no terceiro tempo do c.25 para lembrá-lo de separar as notas e um acorde foi ressaltado no c.40 para evitar erros recorrentes de notas. Alguns trechos circulados nos c.23-24, 25-26, 30-31 foram identificados como tecnicamente difíceis e os círculos no c.40-41 representam diferentes posições da mão direita. É importante ressaltar a pausa circulada no c.31 que foi frequentemente omitida pelo aluno mesmo com a marcação. Além disso, ele escreveu a lápis alguns comentários: “1000x” no c.21 quando pedi para ele estudar mil vezes aquele trecho até atingir um nível satisfatório, e “dedilhado” nos 27-30 pois ele teve dúvidas em relação aos dedilhados no seu estudo em casa.

Na terceira página, os guias estruturais dividem a seção C em c1 e c2 e os interpretativos ressaltam os vários sinais de articulação, pedalização e dinâmica, com destaque aos acentos nos c.54 e 55 e o *una corda* do c.58. O traço em marrom no c.45 lembra a escala de dó maior descendente e as setas com o sinal de 8va no mesmo compasso e no c.55, servem para alertá-lo que estava tocando frequentemente na oitava errada. Além disso, diversos guias básicos alertando alterações, dedilhados, espaços e mudanças de clave foram adicionados ao longo de toda a página. O guia expressivo “serpente” representa o

deslizar dos movimentos ascendentes e descendentes das escalas. O aluno escreveu um comentário “tchau pedal” quando pedi para ele retirar o pedal no final da peça, que posteriormente foi incorporado como guia expressivo.

Ao reescrever a partitura, os guias foram consideravelmente reduzidos, restando apenas aqueles com maior relevância. Os guias estruturais permaneceram idênticos e apenas os guias interpretativos mais importantes foram salientados. O aluno não escreveu nenhum guia básico em casa, contudo marcamos em aula no c.31 lembrando a pausa que geralmente era esquecida. A criatividade dos guias expressivos criados pelo aluno foi uma agradável surpresa. O motivo inicial (c.1 a c.3), por ocorrer na região médio-grave do piano foi descrito como o som de um “baixo” e a seção a2 foi chamada de “transição”. O aluno identificou o motivo inicial da seção B como “algo robótico” e para chamar atenção ao decrescendo presente nos c.32 a 35 ele escreveu “acalma tio”. O sentimento provocado pelas escalas ininterruptas juntamente com a marcação em acordes na seção C foi descrito como “desesperador”. Depois de uma peça tão turbulenta, o aluno descreveu a redução da textura e dinâmica na subseção c2 com a frase: “depois da tempestade... vem o sol”.

3.3.4 Sujeito D

3.3.4.1 Idéias Preliminares

A primeira aula do sujeito D ocorreu dia 28 de agosto de 2014. A peça escolhida foi a invenção a duas vozes n.6 de J. S. Bach. Ele estava familiarizado com o repertório, pois já havia tocado outras invenções anteriormente. Expliquei o objetivo do trabalho, a necessidade de tocar a peça de memória no final do semestre e introduzi o conceito dos guias como uma ferramenta no auxílio da memorização que se utilizava de cores diferentes para analisar diversos aspectos da peça. O aluno recebeu de maneira positiva esse método diferente de análise.

Iniciamos a aula identificando a tonalidade de mi maior, o número de vozes presentes na peça e a articulação característica. Realizamos uma percepção rítmica com o objetivo de assimilar a mão direita, que tocava no contratempo ao longo do motivo inicial (c.1 a 4). Os primeiros guias básicos foram os dedilhados decididos durante a leitura. Identificamos uma escala de mi maior ascendente na mão esquerda e solicitei que ele tocasse o trecho de cor logo em seguida, incentivando a memorizar desde a primeira seção de estudo, aplicando a transferência de conhecimento. Como a partitura não apresentava indicações de dinâmica, os primeiros guias interpretativos marcados foram os moduladores de dinâmicas descrevendo as direções das frases. O aluno identificou na segunda frase (c.5 a 8) que a mão direita passou a tocar as notas que antes eram da mão esquerda e vice e versa. Outro aspecto importante é que as mãos vão de encontro umas das outras (convergentes) na primeira frase, ocorrendo o oposto (divergentes) na segunda. Através dessa constatação, marcamos outro guia básico: as setas indicando as direções das mãos. Outro guia utilizado foi um sinal para lembrar o deslocamento da mão na primeira frase.

Realizamos a análise estrutural da peça demarcando as seções e subseções. A seção A foi subdividida em a1 (c.1 a 8) representando o primeiro motivo, a2 (c.9 a 17) configurando o segundo motivo, e a3 (c.18 a 20) como uma pequena coda. A seção B foi subdividida em b1 (c.21 a 28) onde ocorre uma variação do motivo a1, b2 (c.29 a 42) onde ocorre um desenvolvimento. A última seção A' foi subdividida em a1' (c.43 a 50) onde ocorre uma variação do motivo a1, e a2' (c.51 a 62) representando uma variação de a2' e o final da peça.

Tabela 6 - Forma da invenção a duas vozes n.6 de J. S. Bach

A	B	A'
a1 (c.1-8); a2 (c.8-17); a3 (c.18-20)	b1 (c.21-28); b2 (c.29-42)	a1' (c.43-50); a2' (c.51-62)

Fonte: próprio autor, 2015.

3.3.4.2 Trabalhando problemas técnicos

Após o primeiro encontro, ocorreram vários cancelamentos de aulas por motivos diversos. Acredito que essa situação configurou um grande problema, pois prejudicou a continuidade do trabalho, fazendo com que o aluno estudasse muito tempo sem acompanhamento. Nossa segunda aula só veio acontecer no dia 25 de setembro, quase um mês após a primeira. Outro problema foram as reposições que precisaram ser feitas muitas vezes em aulas duplas, diminuindo a frequência dos encontros em relação aos outros alunos que tiveram a maior parte das reposições feitas em dias separados.

Iniciamos a segunda aula revendo o conceito dos guias. Solicitei que o aluno pensasse neles de maneira consciente no momento do estudo, especialmente em relação à seção onde se encontra. Relembramos os guias escritos: os interpretativos representando as dinâmicas, os estruturais representando as seções e os básicos indicando dedilhados, direção das mãos e o “lembrete” relacionado ao deslocamento de mãos. O sujeito afirmou ter “praticado errado” e que teve dificuldades de juntar as mãos, ficando “cheio de vícios”. Por conta disso, realizamos um longo processo de leitura com mãos separadas e em seguida juntas, tentando encaixar as duas vozes. Uma das maiores dificuldades encontradas foi a descida de semicolcheias realizada pela mão esquerda e as fusas da mão direita no compasso 3. Para resolver o problema, isolamos o trecho tocando lentamente a partir do início desse compasso através de um estudo aditivo. Logo em seguida executamos o mesmo trecho, mas dessa vez iniciando a partir do primeiro compasso, com o objetivo de trabalhar a dificuldade técnica do c.3 a partir do movimento anterior.

Na segunda parte da primeira seção (a2, c. 9 a 17), utilizamos o estudo por blocos na mão esquerda para identificar os acordes que eram executados em forma de arpejo. O trecho apresentava um padrão onde o motivo se repetia transposto diatonicamente em direção grave, criando uma

expectativa crescente. Para tornar consciente essa expectativa, acrescentamos alguns guias interpretativos indicando a dinâmica crescente. Outra estratégia utilizada foi tocar um acorde da mão esquerda e preparar o próximo, visando adquirir segurança nos saltos e criar o hábito de colocar todos os dedos em cima das notas que serão executadas (PEREIRA, 1948, p. 37-38).

A terceira e quarta aulas ocorram no dia 27 de setembro. Logo no início solicitei que o aluno executasse o compasso 3, o mesmo que havia gerado problemas técnicos no último encontro. Apesar de apresentar uma pequena melhora, ele ainda estava inseguro, por isso investimos mais tempo resolvendo questões técnicas desse compasso. Além disso, a parte interpretativa foi trabalhada, conduzindo a frase até seu clímax no c.3 e reduzindo a dinâmica no c.4, procurando manter o andamento constante. O mesmo padrão encontrado no compasso 3 estava presente no compasso 7, porém em mãos diferentes. O aluno encontrou as mesmas dificuldades nesse trecho, especialmente porque os desenhos em fusa estavam agora na mão esquerda. Novamente focamos na resolução desse trecho, utilizando o estudo aditivo e a percepção rítmica. Foi um longo e difícil processo de leitura.

Na segunda parte da primeira seção (a2, c.9 a 17), identificamos os acordes e suas inversões na mão esquerda. Logo em seguida realizamos novamente a leitura de mãos separadas utilizando o recurso de solfejar e tocar as notas ao mesmo tempo. Também praticamos parando no início de cada compasso, seguindo o “impulso” da frase e preparando os blocos logo em seguida. Outras estratégias foram: segurar os acordes da mão esquerda enquanto tocava as notas da direita e fazê-lo tocar uma mão enquanto eu tocava a outra. Logo em seguida juntamos lentamente tentando colocar todos os dedos em cima das notas antes de serem tocadas.

Na quinta aula o sujeito apresentou novamente os mesmos problemas técnicos, tornando necessária a utilização

de grande parte da aula corrigindo os compassos 3 e 7. Na subseção a2, ele apresentou dúvidas na parte rítmica. Realizamos a percepção através de solfejo e tocamos novamente mãos separadas, juntas e parando no que chamei de “pontos chave” no primeiro tempo de cada compasso. Também colocamos um guia para chamar atenção de uma nota no compasso 10 que estava sendo tocada errada constantemente. Investimos bastante tempo na leitura da parte final da primeira seção. O aluno demonstrava um lento progresso no desenvolvimento da peça e pouca independência para realizar a leitura em casa, por conta disso esse processo tomava o maior tempo das nossas aulas, tornando difícil focar em aspectos como musicalidade e memorização. Na leitura da segunda seção (b1), identificamos o mesmo motivo inicial da peça, porém transposto para si maior (dominante) e com os movimentos das mãos de maneira contrária: dessa vez elas primeiro divergiam e depois convergiam. Após assimilar essas diferenças, marcamos setas indicando as direções das mãos, representando guias básicos. A leitura ocorreu de maneira idêntica à primeira parte, pois apresentava as mesmas dificuldades técnicas.

A sexta aula só veio acontecer 14 dias depois, no dia 16 de outubro. Dessa vez o aluno demonstrou grande progresso nas duas primeiras subseções da peça (a1 e a2) em nível técnico e interpretativo, apesar do andamento estar excessivamente acelerado. Trabalhamos novamente algumas conexões nos compassos 3, 7 e 16 para que o aluno não hesitasse nas semicolcheias. Ele não conseguiu juntar os compassos 18 ao 20 pois teve dificuldades com o ritmo, por isso realizamos a junção através de um estudo cumulativo. No final da aula solicitei que memorizasse os guias sem a partitura, com o objetivo de ter uma “imagem da música fora do piano, conhecer a estrutura e ter consciência das dificuldades técnicas de cada parte”. Os compassos 29 a 42 correspondem à segunda parte da segunda seção (b2). O mesmo motivo se repetia em

diversos lugares diferentes e com um grande número de alterações fazendo com que a leitura se tornasse repetitiva e cansativa. A sexta, sétima e oitava aula foram dedicadas quase que integralmente na realização desse processo.

A sétima e oitava aulas ocorreram no dia 18 de outubro. O aluno ainda apresentava problemas nos mesmos lugares: nos compassos 3,7 e especialmente no 16 onde as figuras musicais mudam subitamente e nos compassos 18 a 20. A subseção b1, que apresentava questões técnicas semelhantes, também demandou muito trabalho e não apresentou progresso em relação às outras aulas. Acredito que ele não estava estudando o suficiente ou não aplicou as estratégias de estudo aprendidas nas aulas, pois os problemas persistiam especialmente nas conexões onde ele quase sempre apresentava algum tipo de hesitação. Realizamos a leitura de mãos separadas da subseção b2 executando as notas em blocos. O aluno estava com dificuldades técnicas e mudava os dedilhados constantemente, mas insisti que utilizasse aqueles que estavam marcados na partitura. Expliquei que ele não deveria deixar dúvidas para trás em relação às notas e nem aos dedilhados no seu estudo. A nona e décima aulas foram dedicadas à leitura da terceira seção da peça. O procedimento foi o mesmo adotado anteriormente, pois os elementos técnicos encontrados nesse trecho são muito similares.

Faltavam quatro aulas para o recital. O aluno não havia juntado as mãos na segunda seção e havíamos feito apenas uma leitura superficial da recapitulação. Tivemos poucas oportunidades para trabalhar a parte expressiva e a memorização dos guias de maneira satisfatória, pois a maior parte das nossas aulas foi utilizada na resolução de problemas técnicos e leitura. Nesse mesmo período o sujeito adquiriu tendinite e não conseguiu mais praticar o repertório. Ao perceber que não seria possível realizar o recital a tempo, decidimos parar o experimento para que pudesse se recuperar, e voltar após as férias de verão. Retomamos o trabalho no

início do próximo semestre, mas a peça apresentava pouco progresso e ocorreram outros cancelamentos de aulas. Por conta de questões diversas, optamos por encerrar sua coleta sem que a peça fosse concluída.

3.3.4.3 Análise das anotações na partitura

Figura 12 – Primeira página da invenção a duas vozes n.6 de J. S. Bach.

The image displays the first page of the manuscript for J.S. Bach's Invention No. 6, BWV 772, in G major, 3/8 time. The score is presented in three systems, each with a treble and bass clef staff. The manuscript is heavily annotated with handwritten notes in various colors (red, blue, green, black) and symbols. Key annotations include:

- Tempo and Dynamics:** "MAJESTOSO" in blue ink is written above the first system. "E MP" (mezzo-piano) is written in green below the first system.
- Performance Markings:** Red arrows and brackets indicate phrasing and articulation. A red "A" is written on the left side of the first system. A red "C. 1" is written below the first system.
- Fingering:** Numerous numbers (1-5) are written in red and black ink above and below notes to indicate fingerings. Some are circled in red.
- Other Markings:** "C. 8" and "C. 16 4" are written in black below the second and third systems, respectively. "B. W. III." is printed at the bottom center of the page.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: [http://imslp.org/wiki/15_Inventions,_BWV_772-786_\(Bach,_Johann_Sebastian\).](http://imslp.org/wiki/15_Inventions,_BWV_772-786_(Bach,_Johann_Sebastian).)> Acesso em maio, 2014

Figura 13 – Segunda página da invenção a duas vozes n.6 de J. S. Bach.

The image shows a handwritten musical score for the second page of J.S. Bach's Invention No. 6 in G major, BWV 772-786. The score is written in two staves (treble and bass clef) and is heavily annotated with red and green ink. The annotations include fingerings, dynamics (e.g., 'B', 'P', 'MP'), and various musical symbols. The score is divided into measures, with measure numbers 29, 34, 40, 47, and 55 clearly marked. The piece is in G major and 3/4 time. The handwriting is in red and green ink, with some red circles and arrows highlighting specific passages. The score is a two-voice setting, with the right hand playing the upper voice and the left hand playing the lower voice.

Fonte: IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: [http://imslp.org/wiki/15_Inventions,_BWV_772-786_\(Bach,_Johann_Sebastian\)](http://imslp.org/wiki/15_Inventions,_BWV_772-786_(Bach,_Johann_Sebastian))>. Acesso em maio, 2014

Na análise da primeira página é possível identificar os guias estruturais que identificam a seção A e suas subdivisões. Em relação aos expressivos a palavra “majestoso” define o caráter que o aluno desejava transmitir, e a “surpresa” no c. 16 representa a repentina mudança nas figuras rítmicas e o início de um crescendo até o próximo compasso. Os guias interpretativos foram importantes para definir as frases, direções e dinâmicas da peça, visto que não havia marcações desse caráter. Os guias básicos foram os mais utilizados, principalmente em relação aos dedilhados. As linhas que vão dos c.1 a 3 e do c.5 a 7 foram colocadas para tornar o aluno consciente das escalas de mi maior ascendentes, e o asterisco no c.8 representa um grande deslocamento de mãos. Os círculos nos c. 3, 7 e 16 representam trechos onde o sujeito apresenta dificuldades técnicas. As setas nos c.1, 6 e 9 representam as direções das mãos. Um sustenido foi colocado no c.4 e notas foram circuladas nos c.10 e 11 para evitar erros recorrentes, um sinal de legato foi adicionado no c.7 para garantir a articulação precisa.

A segunda página contém guias estruturais definindo a seção B e A' e guias interpretativos definindo as direções de frases e dinâmicas escolhidas. A não existência de guias expressivos pode ser explicado primeiro pela dificuldade de criar referências extra-musicais nessa obra e também pelo fato de que a maior parte das aulas foi dedicada à leitura das notas e ritmo, sendo que a parte expressiva foi pouco trabalhada e a peça não foi concluída. Os guias básicos representam trechos com problemas técnicos, alterações freqüentemente esquecidas pelo aluno e direções das mãos.

3.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS NAS AULAS

Tabela 7 – Estratégias de ensino utilizadas

	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO C	SUJEITO D
Análise harmônica/formal	x	x	x	x
Leitura de forma aditiva, aumentando o tamanho do trecho progressivamente	x	x	x	x
Leitura de mãos separadas	x	x	x	x
Leitura de vozes separadas e/ou em combinações alternadas	x	x	x	x
Leitura de vozes separadas e com articulações diferentes entre si		x		
Estudo em andamento lento ou lento/a tempo	x	x	x	x
Variante rítmica	x	x	x	x
Percepção rítmica fora do instrumento	x		x	x
Estudo por blocos – executando notas da frase em acordes (clusters)	x	x	x	x
Estudo com preparação de deslocamentos	x	x	x	x
Dificultar trechos adicionando repetições dos motivos		x		
Estudo da obra de trás para frente		x		
Solfejo das notas	x	x		x
Estudo sem pedal	x	x	x	x
Ouvir gravação	x			

Fonte: próprio autor, 2015

4 PERSPECTIVA DO PESQUISADOR

4.1 ANÁLISE DOS RECITAIS

Williamon (2004) define duas formas típicas de avaliação da performance: comparando os sujeitos entre si e estabelecendo uma hierarquia, ou avaliando se ela satisfaz critérios pré determinados. Em ambos os casos, os jurados focam a avaliação em parâmetros musicais que os guiam durante o processo. Essa perspectiva apresenta limitações, pois a avaliação pode ser influenciada por diferentes fatores que podem interferir na qualidade do resultado, ele destaca que todas as avaliações carregam algum grau de subjetividade e que é impossível avaliar com uma perfeita precisão. O autor cita quatro competências tipicamente utilizadas por instituições musicais que estabelecem critérios apropriados de avaliação: técnica, como respiração, postura, equilíbrio, coordenação, entonação, controle físico, precisão; interpretação, como autenticidade, compreensão do estilo, realização das intenções do compositor, coerência musical, andamento, condução das frases, dinâmicas, senso de direção, entendimento da estrutura; expressão, como entendimento e projeção do caráter emocional da peça, comunicação dos pontos de clímax, sensibilidade da relação entre as diferentes partes da textura; comunicação, como confiança demonstrada na performance, manter a atenção da platéia, manter o senso de direção, finalizar a obra de maneira convincente, projetar as idéias expressivas, interpretativas e estruturais da peça.

A avaliação da performance dos sujeitos foi baseada nos critérios apresentados e realizada em conjunto com o orientador. Ela será descrita de forma, sobretudo qualitativa e a gravação disponibilizada em anexo no trabalho. Devido ao objetivo desta pesquisa, de avaliar a qualidade da memorização, as interrupções do fluxo musical e os lapsos de

memória serão contabilizados e avaliados, sendo considerados critérios de fundamental importância.⁹

4.1.1 Sujeito A

Apesar de fluente, a performance do sujeito A apresentou alguns problemas técnicos e interpretativos. A primeira seção fluiu normalmente, onde se pode destacar a finalização do compasso 9 que foi bem executada e frequentemente trabalhada em aula. Entretanto, o resultado não foi o mesmo no c.13 havendo um corte entre as duas últimas notas (si e lá susenido). O c.18 apresenta uma figura de oitavas ascendentes em semicolcheias que chegam no c.19 onde uma nova seção é iniciada. A execução desse grupo de notas foi realizada de forma abrupta em um crescendo excessivo, prejudicando a sensação de continuidade entre as duas partes.

A segunda seção é um ponto em potencial para a ocorrência de erros técnicos por apresentar um longo ciclo de quintas, várias alterações, saltos e três sistemas. No compasso 26 houve um erro de nota no baixo da mão esquerda, prejudicando levemente o fluxo da música. No início da subseção b2 ocorreu uma hesitação no contralto do c. 28 e no soprano do c.29. O clímax do c.30 foi bem executado, mas houve outro erro no baixo no c.31, sem no entanto prejudicar o fluxo. Outro erro técnico ocorreu nas tercinas do c.34. O contraste de dinâmica que varia de “*PP*” para “*F*” no c.36 trabalhado em aula não foi realizado da maneira esperada, visto que o sujeito tocou todas as notas com muita força. Os compassos 37 até 41 também foram executados com força excessiva, prejudicando a clareza das frases. Apesar de não apresentar propriamente falhas de memória, os erros de notas interromperam algumas vezes o fluxo da música. É possível

⁹É aconselhável ler a análise dos recitais com as partituras analisadas em mãos. Elas podem ser encontradas no final da descrição de cada processo de aprendizagem

que a consciência estrutural da peça não tenha sido completamente assimilada e que a memorização não tenha sido realizada de maneira totalmente eficaz.

4.1.2 Sujeito B

Durante a performance o sujeito B apresentou uma grande melhora em relação ao nível apresentado nas aulas até então. O desempenho ocorreu de maneira fluente e quase sem notas erradas. Uma pequena hesitação pode ser identificada do c. 15 para o 16, e do c.31 para o 32, ambos em conexões. Notas esbarradas podem ser ouvidas nos c. 18 e 40. Apesar de atingir um bom nível técnico, alguns aspectos interpretativos poderiam ter sido melhor realizados. Durante várias partes da performance pode-se perceber que não há muita consciência e continuidade na linha do soprano, pois muitas vezes o arco melódico formado pelas vozes superiores dos acordes não apresenta um início, meio e fim definidos: em alguns momentos o aluno não “canta” certas notas ou as executa com força desproporcional. Também é possível perceber que as flutuações expressivas seguem predominantemente a linha do contralto, apresentando um contorno melódico claro nas colcheias, não sendo tão perceptível nas outras vozes. Em certos momentos, quando há notas repetidas no soprano e contralto, as duas são executadas com a mesma intensidade, ao invés de haver uma maior diferenciação entre as vozes.

Além da maior consciência da polifonia, outro aspecto que poderia ser mais trabalhado é a qualidade do toque, visto que vários arpejos foram executados bruscamente. Algumas terminações de frases também poderiam ser lapidadas e realizadas de maneira mais delicada. Esses detalhes interpretativos foram pouco trabalhados nas aulas, visto que o sujeito finalizou a leitura às vésperas da data do recital. Pode-se concluir que embora a performance demonstre um bom nível técnico e boa memorização, o sujeito intensificou seu estudo predominantemente nas últimas duas semanas, não

realizando sua preparação de forma homogênea e gradual. Por conta disso, embora tenha obtido um grande desenvolvimento na parte técnica, alguns aspectos expressivos não puderam ser devidamente lapidados e conscientizados a tempo.

4.1.3 Sujeito C

A performance do sujeito C ocorreu de maneira fluente, mantendo uma unidade rítmica sem interrupções, demonstrando consciência nas diversas segmentações ao longo da peça e conseguindo dar identidade a cada uma delas. Aparenta ter assimilado a estrutura, bem como o caráter interpretativo e expressivo dos diversos eventos musicais, demonstrando fidelidade ao que foi anotado, enfatizando os elementos destacados na partitura e os contrastes de cada seção. Entretanto, é possível perceber algumas mudanças de andamento, como uma pequena aceleração no c.4 na entrada do segundo motivo e nos c.22 a 23 onde há um crescendo para a segunda seção. Além disso, o sujeito esbarrou em um acorde no compasso 15, executou uma vez a mais o motivo que corresponde os compassos 37 a 39 e a pausa do compasso 31 foi omitida.

Através da análise da performance, pode-se afirmar que o sujeito conseguiu dominar os aspectos de forma integrada, adquirindo uma concepção detalhada da estrutura e da interpretação, sem que um elemento se sobrepusesse ao outro. Houve apenas um caso de nota esbarrada e os pequenos problemas técnicos ocorridos passaram despercebidos do público e provavelmente também do sujeito, sem causar interrupções no fluxo musical. Entretanto essas questões ocorreram também em sala de aula e acredito que não foram completamente solucionadas pelo sujeito, reforçando a necessidade de se trabalhar de maneira consciente os problemas recorrentes durante o estudo, pois eles freqüentemente se refletem no palco.

4.1.4 Comparação de problemas técnicos e lapsos de memória

Tabela 8 – Comparação de problemas técnicos e lapsos de memória

	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO C
Erros de notas/esbarrões	5	2	1
Erros na forma/ritmo	0	0	2
Hesitações/problemas no fluxo musical	4	2	0
Paradas/lapsos de memória	0	0	0
Considerações expressivas/interpretativas	Algumas finalizações abruptas; Dinâmica exagerada;	Poderia ter trabalhado melhor as conduções das vozes; alguns arpejos realizados de forma brusca.	

Fonte: próprio autor, 2015

4.2 RELATO DO PROFESSOR

Alguns meses após o recital uma entrevista semi-estruturada (reproduzida nos anexos) foi realizada com os sujeitos com o objetivo de compreender o ponto de vista deles em relação à performance, processo de aprendizado, memorização e dificuldades encontradas. Segundo Triviños (1987, p.146), a entrevista semi-estruturada é uma das principais ferramentas na produção de dados empíricos, pois valoriza a presença do investigador, ao mesmo tempo em que oferece perspectivas ao informante de alcançar a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Nela, o entrevistado pode seguir de maneira espontânea através da sua linha de pensamento e experiências, participando ativamente na elaboração do conteúdo da pesquisa. É pertinente ressaltar que as perguntas fundamentais que

constituem a entrevista semi-estruturada não surgem por dedução, mas como resultado da teoria que alimenta a ação do investigador e de toda a informação recolhida sobre o assunto. As entrevistas tiveram questões comuns e algumas específicas em relação às questões encontradas no processo de aprendizado de cada sujeito, mas outras foram surgindo durante a conversa. Antes da entrevista, eles assistiram suas performances durante o recital e foram estimulados a realizar uma auto-crítica. O sujeito D, apesar de não ter finalizado a obra e apresentado o recital, também foi entrevistado, pois participou da maior parte da coleta de dados e também utilizou os guias de execução durante as aulas.

4.2.1 Sujeito A

O sujeito é o aluno mais velho do grupo (16 anos) e também um dos mais experientes em relação ao tempo de prática instrumental (oito anos). Durante as aulas ele demonstrou um alto rendimento e leitura superior comparado aos outros sujeitos, sendo o primeiro aluno a finalizar a leitura da obra, ainda na quinta aula. Além disso, possui um excelente conhecimento de harmonia, sendo capaz de reconhecer os acordes e suas funções, utilizando a cifragem com frequência na análise da obra. Ele também foi o sujeito com mais tempo para trabalhar as questões expressivas e interpretativas pelo fato de ter finalizado a leitura antes dos outros, apesar disso apresentou um maior número de problemas em relação a esse aspecto. Como professor, acredito que a questão interpretativa foi a maior dificuldade do aluno, principalmente pela dificuldade de se ouvir e se auto-avaliar. Ele possui a tendência de exagerar os patamares de dinâmica e a dificuldade de realizar os crescendos e decrescendos das frases de maneira gradual. Pereira (1948), Williamon (2004) e Johnston (2002) destacam a importância de ensinar o aluno a adquirir autoconsciência, aprender a avaliar o seu estudo e adquirir independência do professor. É importante torná-lo consciente

desse ponto fraco e que é possível desenvolver essa habilidade através da prática.

Mesmo com todas as qualidades e alcançando um bom desempenho no recital, sua performance foi a que apresentou mais erros e problemas no fluxo musical, se comparada aos outros sujeitos. Um dos fatores que pode ter influenciado esse resultado é o tempo de estudo no NEP. Apesar de ser o aluno mais experiente a se apresentar, é o sujeito que está a menos tempo no NEP, sendo o seu segundo semestre na oficina. Não é possível avaliar como foi a qualidade de ensino dos seus anos anteriores de prática instrumental, mas sua declaração na entrevista é de que a qualidade do seu estudo melhorou com o ingresso no núcleo: “Fui aprender pouco a pouco como estudar relativamente bem aqui mesmo. Antes eu tinha um estudo completamente sem nexos. Até hoje às vezes tenho alguns vícios, não me concentrava tanto, mas estou tentando me concentrar o máximo possível”. Os alunos do NEP recebem aulas semanais de piano e teoria ministradas por estudantes do curso de graduação do bacharelado em piano da UDESC, realizadas no espaço da universidade, utilizando pianos de cauda e realizando dois recitais por semestre. Todos os outros sujeitos possuíam mais de dois anos de experiência no núcleo, e a qualidade do ensino pode ser um dos fatores relevantes no resultado.

Outro fator que pode justificar os problemas na performance é a falta de prática ao memorizar. De todos os sujeitos, ele foi o único a afirmar que prefere tocar com a partitura e que tem dificuldade em memorizar. Assim como demonstrado na bibliografia (CHAFFIN et al, 2002; MARGUIRE, 2003; WILLIAMON, 2004) a memorização é uma habilidade que pode ser desenvolvida. Segundo Macmillan (2004) é comum encontrar músicos com boa leitura que possuem dificuldade de memorizar e músicos com facilidade na memorização, mas com problemas de leitura. O mesmo resultado foi obtido durante as entrevistas realizadas

com estudantes de piano no meu Trabalho de Conclusão de Curso (SILVANO, 2013, p.53), onde a maior parte dos sujeitos com facilidade de leitura afirmou ter dificuldades em relação à memorização. Isso ocorre geralmente porque o músico dedica um maior tempo de prática à abordagem de sua preferência em detrimento da outra. Ela afirma que uma habilidade não exclui a outra, mas exigem tipos de memória e de prática diferentes:¹⁰

Leitura a primeira vista e memorização, ambos dependem de um conhecimento estrutural e ambos utilizam a memória. Leitores a primeira vista dependem da memória de curto prazo, enquanto aqueles que memorizam dependem da transferência do material da memória de curto prazo para a de longo prazo. A velocidade da leitura a primeira vista musical depende amplamente do conhecimento do intérprete das estruturas e padrões musicais. Memorizar, da mesma forma, depende do conhecimento teórico e estrutural (MACMILLAN, 2004, p.31).

É importante ressaltar que o sujeito não recebeu instruções de como memorizar, realizando essa tarefa por conta própria. A primeira vez em que ele executou a peça inteira de memória foi na décima terceira aula, data próxima ao recital: a demora para memorizar o repertório é outro fator que pode ter corroborado com o resultado.

Fui memorizando desde o começo, mas não totalmente. Fiz a leitura da primeira parte e quando fui para a segunda comecei a gravar a primeira entende? Lembro que consegui gravar direito a primeira e a última parte, e a do meio

¹⁰ Sight-reading and memorising both rely on a knowledge of structure and both use memory. Sight-reading relies on short-term memory, while memorizing relies on transferring material from short-term to long-term memory. Speed of musical sight-reading depends largely on the performer's knowledge of musical structures and patterns. Memorising, likewise, depends on theoretical and structural knowledge.

foi a que demorei um pouco mais, justamente por causa daquele fato (saltos e modulação)

Apesar de afirmar ter memorizado desde o começo, a primeira vez em que o sujeito executou a segunda parte da música de memória foi na oitava aula, de maneira imperfeita. Ele só alcançou uma memorização sólida no final do processo. É importante ressaltar que a segunda parte, considerada de difícil memorização pelo sujeito, foi a mesma seção que apresentou a maior parte dos problemas durante a execução.

A qualidade do estudo também pode ser considerada um fator relevante no resultado da sua memorização. Na primeira entrevista, quando indagado sobre os recursos que utiliza para memorizar o repertório ele afirmou “apenas tocar diversas vezes a mesma frase, (...) eu sei que talvez não seja a maneira mais correta”. Na segunda entrevista, após o recital, ele afirmou: “O que eu fazia muito era ficar repetindo com a interpretação (...) quando era muito simples, nem fazia, acabava decorando de fazer mesmo a música”. Assim como foi demonstrado pela bibliografia, os pianistas mais experientes apresentam um alto rendimento no seu estudo e utilizam uma ampla variedade de estratégias de estudo (CHAFFIN et al. 2002, p. 91-92). Uma das conclusões das entrevistas com os bacharelados em piano da UDESC realizada no meu Trabalho de Conclusão de Curso, é que a memorização consciente, a maior valorização e utilização da memória conceitual estão diretamente relacionados ao fator experiência/maior tempo de curso dos participantes. Os alunos mais experientes utilizavam estratégias de estudo mais variadas em relação aos iniciantes (SILVANO, 2013 p.52-53).

Outra questão abordada nas entrevistas é a causa atribuída aos lapsos de memória. Daqueles alunos que já tiveram algum lapso de memória em alguma apresentação pública, 37,5% atribuíram o lapso a falta de atenção ou de concentração (SILVANO, 2013, p.49). A falta de concentração também foi mencionada pelo sujeito A como um dos fatores

determinantes dos erros de execução. Ele demonstrou um pouco de incerteza ao relatar se ela ocorreu no momento da performance ou do estudos, mas afirmou ter dedicado grande parte da atenção aos trechos mais complexos e ficado desatento nos pontos considerados menos difíceis, onde os erros normalmente não ocorriam:

Provavelmente faltou um pouco de atenção naquelas partes que acabei esquecendo. Talvez tenha focado demais em coisas mais complexas da música, aquelas cadências... e pouco nessas partes mais intermediárias, mas como a gente analisou essa música praticamente inteira, harmonia coisa assim... às vezes talvez eu tivesse errado, mas sabia o acorde mais ou menos, sabia como poderia fechar então isso foi muito bom do estudo.

É importante ressaltar que a análise teve um papel positivo no resultado da performance. Através do relato do sujeito A, percebe-se que o conhecimento da harmonia foi um fator determinante, permitindo que ele continuasse a execução apesar dos erros e evitando um possível lapso de memória. Ele também constatou que a identificação do ciclo de quintas na segunda seção ajudou no entendimento e facilitou o trabalho. Quando questionado se sentiria insegurança tocando a peça com a partitura, sua resposta revelou uma série de questões relevantes:

Acho que não. Mas essa música pelo fato de ter aprendido de cor, gravei muito mais que as outras. Às vezes acho que uso a partitura como muleta sabe? Tenho consciência disso. Nessa música como acabei estudando bastante a insegurança foi um pouco rebatida, consegui mesclar mas sempre tem aquele pensamento de que posso não ter pra onde ir. Mas deu tudo certo na peça.

É possível perceber que o sujeito demonstra interesse em desenvolver a habilidade da memorização e durante a

entrevista reconhece que ela implica uma maior consciência, aprendizado e domínio da obra. Ele também afirma que o estudo contribuiu para diminuir a sensação de insegurança ao tocar a peça de memória. É provável que o domínio estrutural e analítico da obra tenha atenuado o pensamento de “não ter onde ir”, pois permitiu que retomasse o fluxo após os erros de execução. É importante ressaltar que mesmo reconhecendo a importância da memorização, ele utiliza a partitura como “muleta” para adquirir segurança e por causa dela acaba não memorizando o repertório. Ambas as questões levantadas pelo sujeito: utilização da partitura por insegurança e a compreensão mais profunda da obra através da memorização reforçam os argumentos apresentados pelo referencial bibliográfico levantados no capítulo 2 (VIANNA, 2003, p.54; WILDT, 2004, p.10-14).

4.2.2 Sujeito B

O sujeito B possui uma idade (14 anos) e tempo de prática no instrumento (quatro anos) intermediária em relação aos outros. Dos sujeitos que realizaram o recital, é o que está a mais tempo no NEP (três anos). Um fator relevante nas nossas aulas foi a utilização de uma grande variedade de estratégias de estudo. A polifonia, os acordes e a textura de colcheias contínuas presentes na obra favoreceram a utilização dessas estratégias que foram muito bem recebidas pelo sujeito, realizando comentários como “desse jeito que você explicou é mais fácil” se referindo ao estudo das vozes separadas. Quando questionado na segunda entrevista se as estratégias ajudaram no repertório afirmou:

Ajudaram muito acho. Aquela música é difícil de memorizar, tinha muitos acordes e você falou para estudar por blocos, cumulativo... Porque ajuda a memorizar e a juntar tudo. Se você tentar tocar sempre daquele jeito vai ser

muito mais cansativo do que estudar com as estratégias que você passou.

No seu relato, ele afirma que as estratégias de estudo contribuem para deixar o estudo menos cansativo, o que reforça a definição de Williamon (2004) de que são “pensamentos e comportamentos que os músicos utilizam durante a prática com a intenção de influenciar seu estado motivacional” e de Pereira (1948) de que a aprendizagem deve ser feita em função do interesse e estudar apenas por repetições exaustivas pode prejudicar o interesse do aluno.

Outra característica importante foi a falta de estudo durante os primeiros meses e a grande evolução na última semana de aula. Quando questionado se a demora na leitura prejudicou o resultado ele afirmou: “Atrapalha, porque você tem que estudar muito mais na última semana. Fica muito acumulado no final”. Alguns trechos, como os compassos 3 e 7 levaram muitas semanas para serem resolvidos, o que demonstra o pouco tempo dedicado ao estudo do instrumento e especialmente a falta de uma prática deliberada visando alcançar um objetivo. Frequentemente os trechos mais difíceis eram trabalhados em aula, mas regrediam na semana posterior ao invés de apresentar melhora. Assim como defendido pelo referencial teórico (CHAFFIN et. al., 2002) o tempo dedicado a prática é fundamental no desenvolvimento instrumental, e a falta de prática durante a semana contribuiu para essa estagnação. O recital serviu como uma motivação extrínseca ao sujeito, fazendo com que ele passasse a dedicar o tempo necessário para aprender a obra, alcançando uma evolução notável na última semana.

O resultado da sua performance também foi considerado intermediário em relação aos outros sujeitos. Diferente do sujeito A, onde os erros de notas interromperam o fluxo musical, o sujeito B manteve o fluxo durante e após seus dois erros de notas, mas apresentou hesitações antes de tocar acordes de forma correta, em transições de seções. É provável que a hesitação tenha ocorrido porque ele estava pensando no

acorde em que iria tocar. Assim como relatado por Chaffin e Logan (2006) a extensa prática é necessária para dar mais velocidade ao processo de recuperação e a prática insuficiente ou o pouco tempo de maturação (devido à retenção às vésperas do recital) tenha atrasado a recuperação desses acordes.

Apesar das poucas falhas ocorridas, através da análise da apresentação é possível afirmar que a performance ocorreu de forma fluente e que a memorização foi realizada de maneira eficaz. Durante sua primeira entrevista, ele afirmou ter facilidade de memorizar, na segunda entrevista disse que a partitura “atrapalha” no momento da execução, pois prefere “prestar atenção em uma coisa só”. De acordo com o seu relato sobre o trabalho memorização, o processo parece acontecer de forma natural, e ocorrendo desde o início do processo:

Usei as estratégias que você falou para estudar, uma voz de cada vez... e quando a peça estava melhor, tudo junto, estudava por trechos, geralmente por quatro compassos. Só de fazer isso já estava memorizando. Desde o começo já memorizo, mas não penso: vou memorizar agora.

É importante ressaltar que além da grande variedade de estratégias de estudo utilizadas, o conhecimento teórico do sujeito facilitou a análise da peça que utilizava diversos acordes e harmonia tonal. De acordo com o relato, a memorização ocorreu com base na estrutura formal, em trechos de quatro compassos que geralmente configuravam as frases dessa obra. O sujeito também apresentou alguns problemas na questão interpretativa em relação à independência das vozes e execução de alguns acordes de maneira abrupta, atribuindo a causa à falta de passagem de som, como ilustrada pelo seu comentário: “posso ter batido algumas notas também. Lembro que tinha chegado um pouco antes e poderia ter passado o som, mas não passei”. Por conta da demora na leitura, tivemos pouco tempo para trabalhar os detalhes expressivos e interpretativos.

Quando indagado sobre o resultado da sua performance ele respondeu: “Estou satisfeito sim. Eu poderia ter feito melhor, porque fiquei muito nervoso, pois perto do recital ainda tinha metade da música para tirar, mas percebi que a outra metade era repetição, daí fiquei tranqüilo”. É possível que a forma da obra relativamente simples e repetitiva (se comparada às peças dos outros sujeitos) também tenha facilitado a memorização, como demonstrado no comentário: “quando cheguei na metade da música fiquei muito mais calmo, porque era só repetir”.

4.2.3 Sujeito C

O sujeito C é o mais jovem (12 anos) e com menos tempo de experiência no instrumento (dois anos e meio), fazendo parte do NEP há dois anos, desde o segundo semestre da sua aprendizagem no instrumento. Ele não estava familiarizado com o repertório aprendido, especialmente por causa do caráter modal e pelo ritmo em 7 (2+2+3). Em relação às suas maiores dificuldades afirmou: “Acho que o ritmo, mas nas duas primeiras aulas eu consegui pegar. As notas tinham um monte de sustenidos e bemóis, para pegar as escalas também demorou um pouco”.

Ele é um aluno altamente perfeccionista e foi extremamente dedicado ao experimento. Também foi o único sujeito do grupo experimental a finalizar a obra, e alcançou o melhor resultado no recital em relação aos outros sujeitos, com apenas um acorde esbarrado e nenhuma interrupção no fluxo musical. O ótimo desempenho na performance também foi percebido pelo sujeito: “Acho que consegui ficar tranqüilo, tocar bem, sem muitos erros. Sei que o importante não é tocar tudo certo... também consegui fazer bastante dinâmica, tudo como você mostrou na aula. Quase tudo, pode ter faltado alguma coisa, não me lembro direito”. Quando questionado se algo aconteceu de errado na performance sua resposta se referiu a uma situação ocorrida após a execução musical:

“Acho que não... no final eu tropecei quando fui me levantar e acabei virando as pernas e tive que me segurar”.

Os problemas técnicos ocorridos no recital foram erros recorrentes em locais previamente trabalhados durante as aulas. O motivo que corresponde aos compassos 37 a 39 foi executado uma vez a mais, algo que já aconteceu algumas vezes pela falta de contagem, e a pausa do compasso 31 também foi omitida pela mesma causa. Esses erros não interromperam o fluxo musical e foram imperceptíveis ao público, mas revelam que o aluno não estava consciente o suficiente sobre esses pontos como demonstrado no seu comentário: “não acredito que errei isso”. É possível que tenha faltado um estudo deliberado nesses locais buscando resolver essas questões, especialmente por causa da sua constante prática em andamento rápido, muitas vezes reforçando os hábitos errados. Na primeira entrevista o sujeito afirmou a preferência pela execução de memória. Sua leitura era menos fluente em relação aos outros sujeitos, mas possuía muita facilidade em memorizar o repertório, tocando quase sempre dessa maneira, tanto nos recitais quanto nas aulas. É provável que a memorização desde o início do processo tenha contribuído para adquirir fluência na execução, diferente do sujeito A que demorou mais tempo para memorizar o repertório ou do sujeito B que demorou a finalizar a peça.

Ele também possuía um conhecimento de harmonia inferior comparado aos outros sujeitos, apresentando dificuldade em identificar acordes invertidos e sendo incapaz de reconhecer acordes aumentados e diminutos. É provável que a memorização sólida alcançada tenha se apoiado em outro fator, como provavelmente na forma. Quando questionado se pensava no que estava por vir durante a execução afirmou: “Acho que sim, mas acho que toda vez que toco a peça completa, automaticamente já penso no que vem depois, em todas as peças”. É provável que a prática da obra a partir dos *pontos de partida* estruturais tenha sido um dos fatores mais

relevantes na aquisição da fluência, além disso, a cobrança dos guias sem a presença da partitura possivelmente contribuiu para aumentar a consciência dos elementos musicais e adquirir uma imagem mental da obra, diminuindo o papel da memória motora durante o estudo.

A utilização dos guias foi relativamente simples e assimilada rapidamente pelo aluno. Ainda assim ele cometeu erros recorrentes durante as aulas, mesmo com as marcações na partitura. É possível que esses problemas tenham acontecido por três razões: pela pouca maturidade do aluno em estudar visando alcançar objetivos específicos, realizando um estudo rápido e desatento em casa, lendo notas erradas, não percebendo as mudanças de claves e automatizando movimentos errados; pela pouca utilização da partitura, por causa do hábito de tocar de memória o sujeito pouco utilizava a partitura e pouco observava as anotações contidas nela, o que dificultava a revisão e reforço dos guias; por último, acredito que o excesso de marcações e guias básicos pela minha parte tenha deixado a partitura confusa, prejudicando o efeito esperado de chamar a atenção. Acredito que parte desse problema foi decorrente de uma característica individual minha de fazer muitas marcações durante as aulas, o que prejudicou o caráter mais seletivo dos guias, além disso, o sujeito teve muitas dificuldades com dedilhados, sendo necessário anotar diversos guias básicos relativos a esse aspecto.

A revisão dos guias foi muito importante para reduzir o excesso de informação contido na partitura, os guias básicos foram reduzidos de 224 para dois. É importante ressaltar que esses dois guias básicos foram colocados por mim com o objetivo de evitar os erros no compasso 31 e que acabou ocorrendo no momento do recital. Os guias interpretativos foram reduzidos de 66 para 36, durante a revisão também realizei uma intervenção acrescentando alguns guias referentes a articulações omitidas pelo aluno. Os guias estruturais continuaram com o mesmo número (nove) mantendo a divisão

estrutural clara em três seções e seis subseções. Os guias expressivos foram modificados pelo aluno durante a revisão, e aumentados de três para sete. Assim como nos outros trabalhos de referência consultados (AQUINO, 2011; CHAFFIN et al., 2002; SCHMITZ, 2010) eles adquiriram maior importância em número e prioridade no final do processo, revelando idéias criativas do aluno sobre seu entendimento dos elementos musicais e os sentimentos que desejava transmitir ao público. A reescrita dos guias feita por ele também serviu como um importante exercício analítico. Além de estimular um estudo dissociado do instrumento também influenciou o sujeito a refletir sobre as prioridades e elementos considerados mais importantes para serem destacados, como descreve ao ser questionado se sentiu dificuldades ao reescrevê-los: “Acho que não. Não reescrevi todos os guias, só os mais importantes. Não sei se coloquei dedilhados, coloquei mais dinâmicas e isso aqui (guias expressivos)”. Essa afirmação reforça a idéia de que as dinâmicas e referências extra-musicais tiveram um papel importante no estágio final da obra, em detrimento dos guias básicos (como dedilhados) que já estavam automatizados.

Quando questionado se os guias influenciaram na memorização ou entendimento da peça, o sujeito respondeu: “Sim, porque a gente estudou em blocos, em varias partes. De maneira positiva, consegui decorar mais rápido e aprendi a partitura de um jeito diferente”. É possível perceber que ele reconhece a influência positiva do estudo baseado na divisão da obra em partes, apoiado na estrutura formal: “Eu acho que memorizei mais rápido... porque a gente estudou em blocos, dividimos em partes. (...) Ajudou. Sim, foi a divisão da estrutura.” Esse comentário reforça a afirmação de Chaffin (2002, p.91-92) de que pianistas que alcançam um alto rendimento baseiam o seu estudo na estrutura formal da obra. Além disso, os guias estruturais, que foram considerados os mais importantes pelo sujeito, e os guias expressivos, que aumentaram em quantidade no final do processo, estão no topo

da hierarquia proposta por Chaffin e Logan (2006), ganhando prioridade no final do processo, assim como nos referenciais apresentados (AQUINO, 2011; CHAFFIN et al., 2002; CHAFFIN; LOGAN, 2006; SCHMITZ, 2010).

Em relação à divisão da análise em quatro diferentes elementos musicais, ele afirmou ter ajudado no processo: “Acho que sim, porque cada parte tem a sua diferença, depois a gente junta e fica mais claro”. Além da divisão em categorias, a categorização feita por cores também auxiliou na identificação: “Sim, porque cada cor representa uma coisa, o verde era dinâmica... tem que separar, se misturar tudo vai acabar confundindo. Tem que diferenciar as coisas, ai cada vez que eu erro uma cor vou saber o que é”. Um dos elementos diferenciais mais relevantes da metodologia proposta pelos guias é a utilização de cores no processo de mapeamento musical. Esse procedimento foi bem aceito pelo sujeito, que reconheceu uma maior “clareza” e diferenciação dos elementos na análise, o que reforça os argumentos apresentados pelo referencial da cor como elemento transmissor de informação, especialmente em relação à partitura revisada, onde os elementos musicais foram mais organizados (NOBRE E CONTIJO, 2012; PEDROSA; TOUTAIN, 2005).

Outro importante fator de diferenciação dos grupos de controle e experimental foi a realização de um estudo mental fora do piano, sem a influência da memória motora e induzindo o pensamento dos elementos contidos na partitura sem a presença da mesma. O principal objetivo desse estudo é fazer com que o aluno reflita, memorize e descreva os guias, desenvolvendo um mapa mental da obra dissociado do movimento. Segundo o sujeito, essa abordagem “Ajuda porque na hora que eu tocar não vou errar, vou fazer do jeito que a partitura ta pedindo”, quando questionado se já realizou algum estudo similar e se havia gostado ele reagiu de maneira favorável: “Não exatamente. Foi bom, melhor do que o jeito tradicional”. Não é possível saber com absoluta certeza se ele

realmente pensava nos guias durante a execução, mas afirma: “Acho que sim, pois como memorizei a peça com isso... lembro que lembrei!”. Durante as aulas, esqueceu diversas vezes elementos importantes cometendo erros recorrentes, entretanto, com o passar do tempo a maioria dos erros foi corrigida e a performance final demonstrou que o sujeito alcançou um excelente nível técnico e interpretativo.

4.2.4 Sujeito D

O sujeito D é o aluno com mais experiência no instrumento (nove anos) e há mais tempo no NEP (seis anos). Durante as aulas demonstrou um alto nível nas habilidades expressivas e interpretativas, conduzindo as frases musicais com clareza e realizando muito bem os contrastes de dinâmica. Entretanto, apresentou problemas na percepção rítmica, com dificuldades em relação aos encontros e desencontros presentes nas duas vozes. É provável que a questão rítmica, aliada à grande quantidade de alterações musicais e à falta de estudo tenha influenciado na pouca autonomia do sujeito ao realizar a leitura em casa por conta própria. Ele não considera a obra difícil de executar, mas ressalta a interpretação e o ritmo como seus maiores problemas:

A mudança rítmica, pois tenho muitos problemas com ritmo. E na hora de juntar as mãos. Acho que a questão da interpretação, pois é difícil interpretar Bach, para que não fique exagerado. Tinha alguns lugares pontuais que eu tinha algumas dificuldades, mas era principalmente por causa do ritmo ou deslocamento às vezes.

Este foi o único sujeito a não finalizar o repertório e não executar a obra no recital. Um dos motivos que pode ter influenciado esse resultado é a inconstância das aulas, que foram diversas vezes desmarcadas e repostas em aulas duplas de duas horas. Os longos períodos sem orientação prejudicaram

o andamento da leitura, que ficava estagnada ou regredia. Em diversos momentos o sujeito realizou a leitura de maneira equivocada em casa ou não foi capaz de realizar sozinho. Além disso, as aulas de maior duração apresentavam a desvantagem de serem cansativas e menos produtivas, o que prejudicava a concentração do aluno. O estudo sem foco para resolver problemas técnicos também influenciou o andamento da leitura. Assim como os sujeitos B e C, também apresentou erros recorrentes (por exemplo, nos c.3 e 7) que foram exaustivamente trabalhados em aula e não eram solucionados no seu estudo em casa.

A falta de prática foi provavelmente o fator mais relevante para o baixo rendimento do estudo. Por causa disso, muitas das informações precisavam ser passadas novamente e muitos procedimentos de leitura refeitos em diversas aulas, tornando o processo cansativo, repetitivo e pouco eficaz. No seu relato, atribui a falta de prática aos compromissos ligados à escola e um projeto de intercâmbio: “Principalmente isso, pois estava participando de um projeto concorrendo a um intercâmbio. Também acho que não consegui aproveitar o tempo que tinha”. Além dos fatores extrínsecos como os seus compromissos, ele também mencionou o pouco aproveitamento do tempo que havia disponível para o estudo do piano: “É, mas quando tinha tempo deveria ter estudado mais”. Johnston afirma que há sempre uma causa por trás da falta de prática dos alunos e que o motivo mais comum é a falta de motivação. Outra causa é a dificuldade dos alunos de administrar o tempo, conciliar as atividades escolares e o estudo de piano de maneira adequada. Para lidar com essa questão, o autor recomenda investir certo tempo conversando com o aluno ou com os pais, e auxiliando na organização dos horários dedicados a cada atividade. Acredito que tenha faltado uma maior cobrança da minha parte em relação ao estudo do piano e um diálogo mais contundente sobre a organização do estudo durante as nossas aulas (JOHNSTON, 2002 p.94).

Apesar de não ter finalizado a obra, o sujeito participou da maioria das aulas e utilizou os guias no processo de aprendizagem. Quando foi questionado sobre a influência das cores no processo de identificação dos elementos musicais afirmou: “Ajuda bastante. Porque quando você vai estudar a peça, já vê qual problema tem naquele lugar, o que precisa prestar atenção e é muito mais fácil identificar isso quando já está explícito pelas cores”. Seu comentário foi similar ao realizado pelo sujeito C, reafirmando a questão de elemento auxiliar na categorização e identificação das questões musicais. Além disso, ele reconheceu que os guias influenciaram positivamente no aprendizado: “Sim. Eu gostei bastante dessa maneira porque achei que facilitou um pouco meu trabalho na hora de estudar a peça. Ficou mais explícito para mim e de alguma forma foi mais fácil”.

CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou verificar a eficácia dos guias de execução como ferramenta didática no auxílio da memorização, análise e do mapeamento musical. Através da avaliação das aulas e do recital, buscou-se compreender como ocorre o processo de memorização do repertório, qual o papel das estratégias de estudo, do conhecimento semântico da obra e quais os elementos mais relevantes envolvidos nesse processo.

O estudo demonstrou que a memorização tem um papel importante na vivência e no aprendizado musical dos alunos. Durante a primeira entrevista realizada antes do recital, três dos quatro sujeitos (B, C, D) relataram ter facilidade e preferir executar o repertório memorizado. O sujeito B afirmou que a partitura atrapalha na apresentação porque prefere “prestar atenção em uma coisa só”. O sujeito A, apesar do hábito de se apresentar utilizando a partitura, demonstrou interesse em desenvolver essa habilidade: “Eu gostaria de não me acostumar a fazer assim, mas não consigo gravar muito fácil”. Além disso, durante sua segunda entrevista após o recital, relatou utilizar a partitura com o intuito de adquirir mais segurança na apresentação, mas reconheceu que a memorização contribui para um conhecimento mais profundo da obra: “Sim, sou obrigado a aprender mesmo entende? (...) Você acaba aprendendo mais, acho... aprendendo mais e é um exercício de memória mesmo, trabalha melhor”. As entrevistas dos alunos reforçaram os argumentos levantados pelo referencial bibliográfico como a utilização da partitura por segurança; o papel da memorização como elemento integrante dos recitais de piano e sua contribuição na aquisição de um conhecimento mais profundo da obra (AQUINO, 2011; CHAFFIN et al., 2002; MACMILLAN, 2004; VIANNA, 2003; WILDT, 2004; WILLIAMON; AIELLO, 2002).

A memorização como habilidade que pode ser adquirida e desenvolvida também foi um fator relevante no resultado do recital. O sujeito A apresentou a leitura mais

fluente em relação aos outros sujeitos e o maior número de erros e interrupções no fluxo musical durante a apresentação da obra memorizada. Essa questão reforça o argumento apresentado pelo referencial (MACMILLAN, 2004; SILVANO, 2013) de que a facilidade e preferência pela memorização ou leitura a primeira vista está ligada ao hábito, e o desenvolvimento dessas habilidades está relacionado à prática. Além disso, a memorização no início do processo demonstrou ser mais eficiente, visto que o melhor resultado no recital foi alcançado pelo sujeito C que memorizou desde o início; seguido pelo sujeito B que memorizou a obra desde o começo, mas finalizou a leitura da obra no final do processo; e pelo sujeito A que finalizou a leitura rapidamente, mas levou um tempo maior para memorizar a obra inteira. A qualidade do ensino também pode ter sido um fator relevante, pois os melhores resultados (Sujeitos B e C) foram alcançados por alunos que estavam a mais tempo no NEP.

As estratégias de estudo apresentaram um papel importante no desenvolvimento do repertório, contribuindo para o bom resultado alcançado: todas as apresentações do recital atingiram um nível satisfatório e nenhum lapso de memória foi registrado. É provável que elas tenham sido ainda mais otimizadas ao serem combinadas com os guias de execução, por conta do desempenho superior alcançado pelo sujeito C. Diversas estratégias foram utilizadas de acordo com as necessidades e particularidades de cada obra, sendo que algumas foram utilizadas no ensino de todos os sujeitos: Análise harmônica e formal; leitura de forma aditiva, aumentando o tamanho do trecho progressivamente; leitura de mãos separadas; leitura de vozes separadas e em combinações alternadas; estudo em andamento lento ou lento/a tempo; variante rítmica; estudo por blocos, executando notas da frase em acordes ou clusters; estudo com preparação de deslocamentos e estudo sem pedal. Todos os sujeitos reconheceram a eficácia das estratégias durante a segunda

entrevista, especialmente daquelas ligadas à análise. O sujeito B relatou que elas auxiliaram no aprendizado e memorização do repertório, contribuindo para que o estudo ficasse menos cansativo, afirmação que complementa a definição do conceito de estratégia de estudo proposto por Williamon (2004) e na eficácia no sentido de aumentar o interesse do aluno, proposta por Pereira (1948).

As obras apresentaram elementos e dificuldades diferentes entre si, assim como os alunos, que demonstraram níveis diferentes em relação às diversas habilidades musicais e particularidades no processo de aprendizado. Entretanto, o estudo baseado na compreensão semântica e racional da obra através do desenvolvimento da memória conceitual, demonstrou ter sido eficaz em todos os casos. Nas aulas realizadas de ambos os grupos, procurei enfatizar os aspectos estruturais e expressivos, o que também influenciou positivamente na memorização o grupo de controle. Todos os alunos apoiaram a memorização na forma, e os sujeitos A e B também na harmonia. Durante a entrevista, o sujeito A reconheceu que a análise harmônica do ciclo de quintas facilitou o entendimento e o aprendizado. Ele também afirmou que o conhecimento analítico da obra serviu para dar segurança e possibilitou que continuasse o fluxo da performance após os erros de execução. O sujeito B afirmou que a estratégia de estudo das vozes separadas e o apoio na estrutura formal contribuíram na memorização do repertório, além disso, a análise harmônica também estava presente através das cifras encontradas na partitura. O sujeito C destacou o estudo por “blocos”, através da identificação dos motivos, baseados na estrutura formal.

A questão do nervosismo não demonstrou ter exercido grande influência nas apresentações, pois nenhum sujeito a relatou como um fator de grande relevância durante a execução. A quantidade de tempo investida na prática do instrumento foi um fator importante durante as aulas: o sujeito

B apenas atingiu um bom resultado na performance quando passou a estudar por mais tempo, nas vésperas do recital, e o sujeito D não conseguiu finalizar a leitura do repertório porque não investiu o tempo de prática necessário. Dentre os maiores problemas relacionados ao aprendizado do repertório, pode-se destacar a dificuldade na percepção rítmica, apresentada pelos sujeitos C e D, e questões interpretativas relacionadas à condução das frases e dinâmicas, que apresentaram problemas nas performances dos sujeitos A e B. A falta de atenção foi relatada pelo sujeito A como uma das causas dos seus erros, que ocorreram em pontos onde ele afirmou que não costumava errar. Entretanto, a maior parte dos problemas ocorridos na sua performance aconteceu durante a segunda seção, considerada de difícil memorização pelo aluno. O sujeito C também apresentou problemas de performance em pontos onde cometia erros recorrentes, o que reforça a necessidade de trabalhar com foco os trechos mais problemáticos da peça, pois são locais onde há uma grande possibilidade de falhas de memória e erros de execução.

Durante a entrevista, o sujeito C reconheceu que os guias auxiliaram no processo de memorização. Na etapa de revisão dos guias, no final do processo, os básicos e interpretativos diminuíram em número e importância por conta da automatização. Os guias expressivos aumentaram em número e os estruturais foram considerados pelo sujeito como os mais importantes no momento do estudo e da performance. A divisão dos elementos musicais e sua categorização por cores foi um fator diferencial do grupo que utilizou os guias de execução em relação ao grupo de controle. O sujeito C reconheceu que essa abordagem serviu para obter uma maior clareza e diferenciar os elementos musicais, chamando a atenção para aspectos relevantes da performance e contribuindo na organização mental do conteúdo. Essa afirmação reforça os argumentos apresentados pelo referencial sobre o uso das cores como elemento transmissor de

informação (NOBRE E CONTIJO, 2012; PEDROSA; TOUTAIN, 2005).

O sujeito D, apesar de não ter finalizado a leitura da obra e não ter participado do recital, também afirmou que os guias influenciaram positivamente no aprendizado do repertório, facilitando o trabalho no momento do estudo. Assim como o sujeito C, reconheceu que as cores facilitaram na categorização e identificação dos elementos musicais. O estímulo ao estudo mental através da cobrança dos guias sem a presença da partitura e do piano foi outra abordagem que diferenciou o grupo experimental do grupo de controle. Ele serviu como uma forma alternativa de memorização, desvinculado da questão motora, visando à aquisição de um mapa mental da obra estudada. O sujeito C demonstrou uma memorização eficaz no final do processo, sendo capaz de descrever a maioria dos guias sem a presença da partitura, o que também foi refletido na performance, que não apresentou interrupções no fluxo musical.

Devido ao limitado número de sujeitos da amostra e questões relacionadas à individualidade de cada intérprete, não é possível afirmar categoricamente que a utilização dos guias implica em uma memorização superior em relação aquela obtida através de uma abordagem tradicional. Entretanto, o sujeito C que participou do grupo experimental, apresentou um resultado superior em relação ao grupo de controle durante o recital. O sujeito D, por sua vez, embora tenha participado do grupo experimental, teve seu rendimento prejudicado por fatores aparentemente independentes da pesquisa. A utilização dos guias como ferramenta pedagógica foi bem recebida pelos alunos e serviu como estímulo para alcançar um estudo mais racional, consciente e analítico, organizando e direcionando a prática instrumental. O referencial adotado defende a racionalização das questões musicais e o desenvolvimento do conhecimento semântico como forma de garantir uma memorização sólida que sirva de apoio para a memória motora,

e os guias de execução contribuíram de forma positiva para a realização desse objetivo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Selva Viviana Martínez. **Guias de Execução na Memorização do Segundo Movimento da Sonata N° 2 de Dmitri Shostakovich**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- BARROS, Luís Claudio. **A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: Uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso**. 2008. 265 f. Tese (Doutorado) - Ufrgs, Porto Alegre, 2008.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. **Practcing perfection: memory and piano performance**. Mahwah: Erlbaum, 2002.
- CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher. **Practicing Perfection: How concert soloists prepare for performance**. *Advances in Cognitive Psychology*, v.2, n.2-3, p.113-130, 2006.
- CHAFFIN, Roger. **Draft research protocol for the Survey of Musicians. Use of Performance Cues**. Music Performance Laboratory, Dept of Psychology, University Connecticut, 03/01/2009.
- CHANG, Chuan. **Fundamentals of piano practice- 2 Ed**. Odessa, 2004. Disponível em: <<http://members.aol.com/chang8828/contents.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2014
- COSTA, Maria Cristina Lemes De Souza. **A Imagem Aural e a Memória do Discurso Melódico: Processos de Construção**. 1995. 125 p. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 1995.
- FONTAINHA, Guilherme Halfeld. **O Ensino do Piano: Seus Problemas Técnicos e Estéticos**. 2. ed. Porto Alegre: Carlos Wehrs & Cia, 1956.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. **Per Musi: Revista acadêmica de música**, Belo Horizonte, v. 10, p.31-48, ago. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1999.

IMSLP, PETRUCCI MUSIC LIBRARY. Disponível em: <<http://imslp.org>> Acesso em maio, 2014.

JOHNSTON, Philip. **The Practice Revolution: Getting great results from the six days between music lessons**. Practice Spot Press: Australia, 2002.

KEMP, Anthony E.; MILLS, Janet. **Music Potencial**. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary. *The Science and Psychology of Music Performance – Creative strategy for teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002, p.3-16.

MACMILLAN, Jenny. **Successful Memor. Piano Professional**, Cambridge, p.6-19, set. 2004. Disponível em <<http://www.jennymacmillan.co.uk/Memorising%20x%204%20for%20PP.pdf>> acesso em 30 de julho, 2015.

MAGUIRE, Eleanor A.; VALENTINE, Elizabeth R.; WILDING, John M.; KAPUR, Narinder. **Routes to remembering: the brains behind superior memory**. *Nature Neuroscience*, Londres, v.6 n.1, p. 90–95. Jan. 2003b.

NOBRE, Ana Camila; CONTIJO, Leila Amaral. **Informação através da cor: a construção simbólica psicodinâmica das cores na concepção do produto**. *Modapalavra: E-periódico*, Florianópolis, v. 9, p.63-71, jan. 2012. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/modapalavra/edicao9/arquivos/4._ARTIGO_MODAPALAVRA_VOL_9_NOBRE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

PEDROSA, Taís; TOUTAIN, Lúcia. **O uso das cores como informação em interfaces digitais**. VI Cinform, Salvador, junho, 2005.

PEREIRA, Antonio de Sá. **Ensino Moderno de Piano: Aprendizagem Racionalizada**. 2. ed. São Paulo: Carlos Wehrs, 1948.

SCHMITZ, Ailyn da Rocha Unglaub. **Reflexões sobre estratégias de estudo em música de câmara a partir do reconhecimento dos "guias de execução musical"**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Práticas Interpretativas, UDESC, Florianópolis, 2010.

SILVANO, Lucas. **O desenvolvimento da memória musical na prática pianística: um estudo das entrevistas realizadas com bacharelados em piano da UDESC**. 2013. 61f. Trabalho de conclusão de curso – UDESC, Florianópolis, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas S. A., 1987.

VIANNA, Vera Lucia Portinho. **Memorização aplicada à execução musical. Expressão**: Revista do Centro de Artes e Letras, Santa Maria, p.54-58, jan. 2003.

WILDT, Francisco. **O uso do mapeamento na memorização do Allegro Moderato da Sonatina N°3 de Juan Carlos Paz: Uma abordagem prática**. 2004. 64 f. Dissertação (Mestrado) UFRGS, Porto Alegre, 2004.

WILLIAMON, Aaron; AIELLO, Rita. **Memory. The science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. Nova York: Oxford University Press, 2002.

WILLIAMON, Aaron. **Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance**. Nova York: Oxford University Press, 2004.

Yin, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos.
Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212
p.

ANEXO

ENTREVISTA APÓS O RECITAL

Sujeito A

Você costuma se ver tocar? Fica constrangido com os erros?

Não muito, no ultimo eu vi porque minha mãe gravou. Em geral eu nunca toquei cem por cento. Por exemplo, essa música ficou muito boa, mas nessa parte eu me perdi um pouco (demonstrando a segunda seção da peça).

Por que você acha que isso aconteceu?

Talvez eu não soubesse totalmente... acho que esqueci na hora, mas não tenho certeza, faz tempo já. Outra coisa que vejo que é um problema meu mesmo são os movimentos exagerados. Se fosse para fazer um concerto inteiro, acho que não iria agüentar. A música não ficou ruim por causa disso, mas acho que não é uma postura adequada.

Você está satisfeito com sua apresentação? Por quê?

Tenho dificuldade para memorizar, então ela ficou boa. Chegou a ficar melhor até que algumas que toquei antes. Ela não ficou chapada, consegui dar vida para a música. O número de erros foi pequeno... naquela segunda seção pode ter ocorrido algum problema, mas no geral fiquei satisfeito.

E interpretativamente falando?

Não me pareceu ruim.

Como você avalia o que foi tocado naquele dia em relação ao nível que a peça estava durante o estudo?

Bom... faz um tempinho já. Nessa música foquei bastante, pois sabia que tinha que gravar, não que nas outras não foque tanto. Nesse ano tenho tocado, mas não foquei tanto como ano passado, pois tenho muita coisa, a escola toma um tempo muito grande. Fui aprender pouco a pouco como estudar relativamente bem aqui mesmo. Antes eu tinha um estudo completamente sem nexos. Até hoje às vezes tenho alguns vícios, não me concentrava tanto, mas estou tentando me

concentrar o máximo possível. Mas como foquei bastante nessa música, foi um desafio: a segunda peça de memória que toquei e provavelmente estava bem compatível com o estudo, em um nível bom. Não digo que ficou melhor nem pior.

O que você acha que foi bom na sua performance?

Acho que consegui mostrar bem aquilo que você tinha proposto, a mudança de clima, por exemplo, quando você pediu para ralentar de uma passagem para outra, para mostrar que é uma outra idéia. Mais a questão da dinâmica e interpretação mesmo. Posso ter errado algumas notas, isso não deve ter sido meu forte, mas consegui dentro do que sei de técnica até decorar. Estava estudando para não fazer extremamente forte no início porque senão não teria para onde crescer entende? Tentei fazer isso, crescendo ali no final muito mais do que estava no início. Tentei fazer isso, pelo menos acho que consegui, talvez não esteja correto mas...

O que você acha que não deu certo? Por quê?

Provavelmente faltou um pouco de atenção naquelas partes que acabei esquecendo. Talvez tenha focado demais em coisas mais complexas da música, aquelas cadências... e pouco nessas partes mais intermediárias, mas como a gente analisou essa música praticamente inteira, harmonia coisa assim... às vezes talvez eu tivesse errado, mas sabia o acorde mais ou menos, sabia como poderia fechar então isso foi muito bom do estudo.

O que poderia ter feito para evitar?

Ter focado mais.

Nas partes intermediárias?

É, mas nem todas, algumas até saíram bem. Não que não tenha que focar em nada, quanto mais foco melhor.

No início da entrevista você falou que faltou um pouco de atenção, se tivesse tocado com um pouco mais de atenção o resultado seria melhor?

Acho que a atenção seria na hora do próprio estudo. Mas sobre o erro na hora, deve ter alguma ou outra parte na construção da

música que não saiu tão bem, porque provavelmente ainda não fixou tanto na memória.

Então você acha que precisaria de mais tempo de estudo para fixar melhor na memória?

É... não é bem uma questão de tempo, acho que é mais uma questão de concentração pessoal. Às vezes eu começo a tocar e paro...

Então você acha que faltou concentração no momento do estudo ou da performance?

É porque nessa música, eu lembro que nas vezes que tocava ela não saía erro ali. Eu não sei se foi porque estudei tanto a outra parte que era mais difícil para conseguir fazer bem do que essa que era bem mais fácil e ela acabou saindo mal. Não sei dizer, faz tempo.

Quais foram as maiores dificuldades encontradas nesse processo?

O início da música não é tão difícil de gravar, é fácil até. A parte depois daquela subida (início das três claves, c.23) tinha muitas vozes e uma dificuldade técnica dos saltos, mas consegui superar até, eu acho. Outra parte que achei difícil é essa (cadência no c.30) foi complicado. Não só a subida, mas a continuação, fazer direito e diminuir.

Alguma dificuldade específica para memorizar?

Acho que a parte os saltos mesmo, tanto ali (segunda seção) como no final. Mas acho que mais na segunda seção, porque mudava de tom muito rápido, o tempo todo. No final a tonalidade se mantinha.

No ciclo de quintas?

Sim, mas depois que você me deu essa informação ficou bem mais simples.

Como você se preparou psicologicamente?

Eu gosto de pensar que treinei a música e vou fazer o melhor dela possível. É meio errado pensar isso, mas eu conheço a música e a maioria das pessoas da platéia não conhece, então elas podem não perceber os erros.

Estava nervoso durante a performance? Isso atrapalhou?

Nervoso a gente sempre fica. Mas ao longo do tempo acaba se acostumando, mas acho que se fosse algo mais sério como um concurso ficaria mais nervoso. Em uma apresentação, tenho noção de que se errei posso continuar. O nervosismo às vezes, mesmo que não seja muito grande acaba atrapalhando um pouco. Não atrapalhou tanto nessa peça, mas na última que toquei atrapalhou mais.

O que você sentiu no palco?

Me senti seguro acho. Claro, vem aquela insegurança normal porque está tocando de cor entende?

Você se sentiria inseguro dessa maneira se estivesse tocando de partitura?

Acho que não. Mas essa música pelo fato de ter aprendido de cor, gravei muito mais que as outras. Às vezes acho que uso a partitura como muleta sabe? Tenho consciência disso. Nessa música como acabei estudando bastante a insegurança foi um pouco rebatida, consegui mesclar mas sempre tem aquele pensamento de que posso não ter pra onde ir. Mas deu tudo certo na peça.

Como você memorizou a peça? Foi desde o começo da leitura ou depois?

Fui memorizando desde o começo, mas não totalmente. Fiz a leitura da primeira parte e quando fui para a segunda comecei a gravar a primeira entende? Lembro que consegui gravar direito a primeira e a ultima parte, e a do meio foi a que demorei um pouco mais, justamente por causa daquele fato (saltos e modulação).

Utilizou alguma estratégia de estudo?

O que eu fazia muito era ficar repetindo com a interpretação. Não um trecho muito grande, um ou dois compassos. Quando era muito simples, nem fazia, acabava decorando de fazer mesmo a música. Acabava focando em alguns trechos como, por exemplo: (finais de seção e transições nos c.9 e 18). Focava

mais nessas partes que eram diferentes, pois as outras partes eram repetitivas.

Você é uma pessoa que costuma tocar de partitura porque gosta mais? Acha que teria um melhor resultado tocando de partitura? Por quê?

Não é que gosto, me sinto mais seguro. Mas acho que não teria melhor resultado, poderia até ser pior por causa daquele motivo que te falei, acabo usando a partitura como muleta, não sei...

Mas se a muleta fizer você tocar melhor?

Tudo bem, mas o que estou querendo dizer é que ao usar como muleta, acabo não gravando tão bem na memória algumas coisas sabe.

Você acaba não aprendendo algumas coisas porque olha para a partitura?

Fico com aquele pensamento: tenho a partitura ali então não vou... isso é inconsciente...

Então você acha que tem uma consciência maior memorizando?

Sim, sou obrigado a aprender mesmo entende? Quando falo em muleta, é inconsciente, mas penso: eu tenho isso aqui então não vou precisar gravar tão bem entende? Mas no fim das contas acabo errando porque a resposta não é tão rápida.

Então tem alguma vantagem em tocar de memória?

Você acaba aprendendo mais acho... aprendendo mais e é um exercício de memória mesmo, trabalha melhor.

Sujeito B

Você está satisfeito com sua apresentação? Por quê?

Estou satisfeito sim. Eu poderia ter feito melhor, porque fiquei muito nervoso, pois perto do recital ainda tinha metade da música para tirar, mas percebi que a outra metade era repetição, daí fiquei tranqüilo.

Como você avalia o que foi tocado naquele dia em relação ao nível que a peça estava durante o estudo?

Acho que foi igual.

O que você acha que foi bom na sua performance?

Eu acho que fiz melhor as dinâmicas porque esse piano é muito bom.

O que você acha que não deu certo? Por quê? O que poderia ter feito para evitar?

Acho que teve uma hora que fiz muito piano e não deu para escutar. Deve ter mais alguma coisa, mas não estou lembrando... posso ter batido algumas notas também. Lembro que tinha chegado um pouco antes e poderia ter passado o som, mas não passei.

Quais foram as maiores dificuldades encontradas nesse processo?

A memorização foi tranqüila, pois não teve nenhum recital aqui que toquei com partitura. Achei difícil naqueles últimos compassos antes de repetir (c.23 a 27), pois tinha uns arpejos mais complicados com uns acordes mais difíceis de analisar.

Como você se preparou psicologicamente?

Sempre acho mais fácil ficar bem calmo. Nada especificamente.

Estava nervoso durante a performance? Isso atrapalhou?

Não.

O que você sentiu no palco?

Eu não percebi quando errei alguma nota...

Não percebeu os seus erros?

Alguns sim, mas quando cheguei na metade da música fiquei muito mais calmo, porque era só repetir.

Você disse que estava mais calmo na segunda parte da música, então no começo estava mais nervoso?

Sim, um pouco sempre tem.

Como você memorizou a peça? Foi desde o começo da leitura ou depois? Utilizou alguma estratégia de estudo?

Usei as estratégias que você falou para estudar, uma voz de cada vez... e quando a peça estava melhor, tudo junto, estudava por trechos, geralmente por quatro compassos. Só de fazer isso

já estava memorizando. Desde o começo já memorizo, mas não penso: vou memorizar agora.

Você acha que teria um melhor resultado tocando de partitura? Por quê?

Não sei. Talvez... acho que sim.... na verdade acho que não porque acho melhor prestar atenção em uma coisa só.

Resumindo, a partitura ajuda ou atrapalha na hora de apresentar?

Eu acho que atrapalha!

Você acha que a demora na leitura da peça prejudicou o resultado de alguma forma?

Atrapalha, porque você tem que estudar muito mais na ultima semana. Fica muito acumulado no final.

As estratégias de estudo utilizadas ajudaram no aprendizado? Por quê?

Ajudaram muito acho. Aquela música é difícil de memorizar, tinha muitos acordes e você falou para estudar por blocos, cumulativo... Porque ajuda a memorizar e a juntar tudo. Se você tentar tocar sempre daquele jeito vai ser muito mais cansativo do que estudar com as estratégias que você passou.

Tem mais alguma coisa para falar sobre a peça?

Gostei bastante de estudar uma peça diferente, nunca tinha estudado uma peça desse tipo.

Sujeito C

Você está satisfeito com sua apresentação? Por quê?

Sim, porque eu toquei bem. Não me lembro muito bem da música, acho que errei algumas coisinhas, mas acho que toquei bem.

Como você avalia o que foi tocado naquele dia em relação ao nível que a peça estava durante o estudo?

Acho que estava treinando do jeito que iria tocar na apresentação. Saiu do jeito que queria... ainda bem!! Pois poderia ter ficado nervoso...

O que você acha que foi bom na sua performance?

Acho que consegui ficar tranqüilo, tocar bem, sem muitos erros. Sei que o importante não é tocar tudo certo... também consegui fazer bastante dinâmica, tudo como você mostrou na aula. Quase tudo, pode ter faltado alguma coisa, não me lembro direito.

O que você acha que não deu certo? Por quê? O que poderia ter feito para evitar?

Acho que não... no final eu tropecei quando fui me levantar e acabei virando as pernas e tive que me segurar.

Quais foram as maiores dificuldades encontradas nesse processo?

Acho que o ritmo, mas nas duas primeiras aulas eu consegui pegar. As notas tinham um monte de sustenidos e bemóis, para pegar as escalas também demorou um pouco.

Ela é muito diferente das outras peças que você já aprendeu? Em que sentido?

É, com certeza. As peças que aprendi eram todas certinhas e bonitinhas e essa é toda maluca, mas achei legal.

Como você se preparou psicologicamente?

Sei lá, eu oro, acho que isso é importante. É meio que uma meditação assim. Também tento ficar tranqüilo porque se eu ficar nervoso só vai piorar. Tento manter a calma, tomo água e treino em casa.

Estava nervoso durante a performance? Isso atrapalhou?

Um pouco, mas não muito. Não atrapalhou, bem menos que normalmente. Nesse recital estava bem tranqüilo.

O que você sentiu no palco?

Nunca lembro o que penso na hora de tocar. Fico nervoso e penso na peça, em continuar ela bonito.

Você pensa em que seção ou acorde está?

Só se estiver muito perdido, tento pensar na minha cabeça.

Você tocou a peça sem interrupções, costuma pensar no que está por vir?

Acho que sim, mas acho que toda vez que toco a peça completa, automaticamente já penso no que vem depois, em todas as peças.

Você percebeu algum dos erros de performance?

Percebi, agora sim.

O que você errou?

Acho que errei umas notas (ele mostra o último acorde da mão esquerda no compasso 15) acho que tem uma nota estranha! (Logo em seguida ele percebe o erro no compasso 31) ali também, não sei se toquei exatamente a nota errada.

Lembra que sempre pedia para contar naquela parte? Até circulei ela.

Sim, lembro... deu errado na hora? Não contei!

Mostrei então os compassos 37 a 39 onde ele executou o motivo uma vez a mais. Percebeu o que você fez?

Espera, repete... (ele ouve novamente olhando para a partitura) fiz uma vez a mais? Não lembro o que tinha percebido. Acho que na hora percebi tudo o que eu errei.

Nas aulas você tinha a tendência de fazer uma vez a mais esse motivo.

Acho que na hora percebi na hora que tinha feito uma a mais.

E o erro de esquecer-se de contar no compasso 31?

Provavelmente percebi, eu percebo meus erros na hora que estou tocando. Daí quando estou tocando fico pensando: não acredito que errei isso.

Os guias influenciaram na memorização ou no entendimento da peça? De que maneira?

Sim, porque a gente estudou em blocos, em varias partes. De maneira positiva, consegui decorar mais rápido e aprendi a partitura de um jeito diferente.

Qual foi a vantagem de aprender de maneira diferente?

Eu acho que memorizei mais rápido... Porque a gente estudou em blocos, dividimos em partes... não sei explicar.

Você acha que o fato de estudar em blocos ajudou? Quando fala em blocos se refere a estrutura da peça?

Ajudou. Sim, foi a divisão da estrutura.

E você acha que a divisão dos diferentes elementos ajudou em alguma coisa?

Acho que sim, porque cada parte tem a sua diferença, depois a gente junta e fica mais claro.

Você acha que pensar sobre a peça fora do piano ajuda a memorizá-la melhor? Você já estudou dessa maneira antes?

Ajudou porque na hora que eu tocar não vou errar, vou fazer do jeito que a partitura ta pedindo.

Você já estudou dessa maneira antes? Gostou?

Não exatamente. Foi bom, melhor do que o jeito tradicional.

Você pensou em algum guia durante a execução?

Provavelmente, acho que sim.

Certeza?

Acho que sim, pois como memorizei a peça com isso... lembro que lembrei!

Você acha que as cores ajudam de alguma maneira na identificação de cada elemento?

Sim, porque cada cor representa uma coisa, o verde era dinâmica... tem que separar, se misturar tudo vai acabar confundindo. Tem que diferenciar as coisas, ai cada vez que eu erro uma cor vou saber o que é.

Você encontrou alguma dificuldade em reescrever os guias?

Acho que não. Não reescrevi todos os guias, só os mais importantes. Não sei se coloquei dedilhados, coloquei mais dinâmicas e isso aqui (guias expressivos).

Sujeito D

Você achou a peça difícil de executar? Quais as maiores dificuldades encontradas?

Não. A mudança rítmica, pois tenho muitos problemas com ritmo. E na hora de juntar as mãos. Acho que a questão da interpretação, pois é difícil interpretar Bach, para que não fique exagerado. Tinha alguns lugares pontuais que eu tinha algumas

dificuldades, mas era principalmente por causa do ritmo ou deslocamento às vezes.

Você achou a peça difícil de memorizar?

Não.

Em sua opinião, o que seria uma peça fácil e o que seria uma peça difícil de memorizar?

Para mim uma peça difícil de memorizar é quando a melodia não muda muito e acaba confundindo na hora de memorizar. Também quando a peça é extensa e você tem que trabalhar em pequenos trechos acaba sendo mais trabalhoso. Quando a mão esquerda e direita fazem coisas muito diferentes também é difícil.

Tem algum estilo específico que você tem mais dificuldade?

Acho que as clássicas.

Por que você tem dificuldade de memorizar clássicas?

Não de memorizar... Mais de interpretação.

É difícil de interpretar, mas não de memorizar? Qual você considera mais difícil de memorizar?

Nas músicas românticas geralmente a mão esquerda faz praticamente a mesma coisa, não muda muito, segue um padrão... Acho que as clássicas também são mais difíceis de memorizar, quando elas não seguem um padrão na mão esquerda.

Você acha que as cores ajudam de alguma maneira na identificação de cada elemento?

Ajuda bastante. Porque quando você vai estudar a peça, já vê qual problema tem naquele lugar, o que precisa prestar atenção e é muito mais fácil identificar isso quando já está explícito pelas cores.

Quando eu marcava algo para prestar atenção, você pensava naquilo ou esquecia depois de algum tempo?

Eu pensava quando estava marcado.

Os guias influenciaram na memorização ou no entendimento da peça? De que maneira?

Sim. Eu gostei bastante dessa maneira porque achei que facilitou um pouco meu trabalho na hora de estudar a peça. Ficou mais explícito para mim e de alguma forma foi mais fácil.

Por que você acha que não conseguiu terminar a leitura a tempo para o recital?

Acho que principalmente foi um problema meu.

Você tinha muitos compromissos? Escola?

Principalmente isso, pois estava participando de um projeto concorrendo a um intercâmbio. Também acho que não consegui aproveitar o tempo que tinha.

Por quê? Você acha que seu estudo não rendeu muito?

É, mas quando tinha tempo deveria ter estudado mais.