

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO**

Tese de Doutorado

**MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS NA
PREPARAÇÃO DO REPERTÓRIO PIANÍSTICO AO LONGO DA
FORMAÇÃO ACADÊMICA: TRÊS ESTUDOS DE CASOS**

por

Regina Antunes Teixeira dos Santos

**Tese submetida como
requisito parcial para obtenção
do grau de Doutor em Música,
Área de concentração: Educação Musical**

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

Porto Alegre - abril 2007

Regina Antunes Teixeira dos Santos

**MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS NA PREPARAÇÃO DO
REPERTÓRIO PIANÍSTICO AO LONGO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA:
TRÊS ESTUDOS DE CASOS**

**Tese apresentada à Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, como requisito parcial
para obtenção do título em doutor em
Educação Musical**

Aprovado em abril de 2007

BANCA EXAMINADORA

Dra. Cristina de Souza Grossi – Universidade de Brasília

Dra. Diana Santiago da Fonseca – Universidade Federal da Bahia

Dr. Ney Fialkow – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

À Dra. Liane Hentschke, por ter-me apontado caminhos, pelos momentos de discussões e planejamento da pesquisa, por ensinar e orientar com tanto profissionalismo e dedicação. Pela confiança, amizade e carinho.

A Nikolai Dahl, João e Sérgio Canigro por terem aceito e participado desta pesquisa. Pela inestimável contribuição através dos valiosos depoimentos musicais e verbais. Pelos incentivos e pronta disposição em colaborar em todos os momentos solicitados. Pelos registros e documentos cedidos assim como pelos comentários esclarecedores. Igualmente aos dois voluntários que participaram dos estudos exploratórios, pela valiosa contribuição para o delineamento dessa pesquisa.

À Dra. Luciana Del Ben, pelo apoio e disposição em ajudar-me desde o início de minha preparação para o mestrado, os conselhos e discussões durante os estágios orientados bem como durante minha trajetória como doutoranda. Pela amizade e carinho sempre demonstrados.

Aos professores, Dra Cristina Grossi, Dra. Diana Santiago e Dr Ney Fialkow, por terem participado da defesa dessa tese e por suas valiosas sugestões.

Aos prezados colegas, Cristiane Almeida, Cristina Mio Ito Cereser, Cristina Rolim Wolffenbüttel, Elisa da Silva e Cunha, Fernando Stanzione Galizia, Isabel Bonat Hirsch, Janaína Condessa, Karla Dias de Oliveira, Maria Cristina de C. C. de Azevedo, Miriam Pizzato, Ruy Anderson, Viviane Beineke pelos estimulantes questionamentos e discussões durante nossas reuniões do grupo FICOPEM.

Às queridas colegas Maria Cristina de Carvalho Castelli de Azevedo e Viviane Beineke pelas valiosas reflexões e discussões sobre nossas temáticas de pesquisa, principalmente aquelas dos finais de tarde às segundas-feiras no Café Paris. Pela amizade, companheirismo e incentivos nos momentos difíceis.

À Dra. Cristina Capparelli Gerling, pela amizade, disposição e incentivo durante muitos momentos de minha formação musical e profissional. Pela abertura de caminhos no mestrado e no doutorado.

À Eleonora Teixeira Romanini pela formatação dos exemplos musicais. Pela incansável disposição e dedicação para os ajustes, sempre que necessários.

À Vanessa Teixeira Romanini e Mariazinha Teixeira pelas colaborações na formatação dos exemplos musicais.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Música, por terem sido importantes em minha formação profissional.

Aos funcionários do programa de Pós-Graduação em Música, pelo carinho e por estarem sempre disponíveis.

Aos meus pais, Dagoberto e Mariazinha Teixeira, por terem me estimulado a lutar para conquistar meus objetivos e por estarem sempre perto, apoiando-me com carinho e amor.

Ao Henrique, por todos os momentos!

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

RESUMO

Três bacharelados de piano em momentos diferenciados da formação acadêmica - um iniciante, um de meio de curso e um formando – foram acompanhados ao longo de um semestre acadêmico com vistas a investigar como preparavam seus repertórios pianísticos em termos de mobilização de conhecimentos musicais. O método de pesquisa foi o estudo multicasos, orientado pela perspectiva longitudinal de corte transversal. Quatro técnicas de pesquisas complementares foram empregadas: entrevista semi-estruturada, não-estruturada, de estimulação de recordação, assim como observação de vídeo. A mobilização de conhecimentos musicais foi interpretada a partir de estratégias utilizadas pelos bacharelados para avançar a preparação do repertório. A noção de mobilização foi fundamentada a partir de Charlot e aprofundada pelos princípios aristotélicos entre meios e fins. As estratégias empregadas pelos bacharelados foram estudadas à luz de dois modelos de conhecimento musical da literatura: *matriz de habilidades cognitivas* de Davidson e Scripp e *formas de conhecimento musical* de Elliot, assim como interpretadas a partir da base aristotélica de pensamento, em conjunto com a literatura específica de pesquisas em prática instrumental. A presente tese argumenta que a mobilização de conhecimentos musicais ocorre de maneira cíclica em aprofundamento qualitativamente diferenciado em termos de produção musical. As estratégias mobilizadas durante a preparação possuem natureza e finalidade distintas. Elas podem ser ações aprendidas ou criadas especificamente para o momento de preparação. Paralelamente, essas estratégias são empregadas para fins de disposições de investigação e de auto-regulação. Através de equilíbrio entre ações e atividades, e entre disposições de investigação e de auto-regulação, os conhecimentos musicais são mobilizados, avançando a preparação do repertório.

Palavras-chaves: conhecimento musical – mobilização – piano – prática instrumental – filosofia praxial

ABSTRACT

Three undergraduate piano students, in different moments of their academic education – a freshman, a sophomore and a senior – were followed during an academic semester in order to investigate how they mobilize their musical knowledge when preparing their repertoire. Multicase studies were used as research method, combining a longitudinal perspective in a transversal design. Four complementary research techniques were employed, namely, semi-structure interview, non-structured interview, recall stimulated interview, and observation of the performance. The mobilization of music knowledge was interpreted from the strategies employed by the students in order to progress the repertoire preparation. The notion of mobilization was grounded on Charlot and deepened by the Aristotelian principles. The employed strategies by the undergraduate students were investigated through two musical knowledge models: matrix of cognitive skills from Davidson and Scripp, and the conception of musicianship and the five forms of musical knowledge by Elliot, as well as interpreted according to an Aristotelian basis and together with data from the specific literature of instrumental practice. The present thesis argues that the mobilization of musical knowledge take place in a cyclic manner in qualitatively deepening in terms of musical production. The mobilized strategies during practice are different in nature and in goal. They can figure as learned or creative actions specifically created for the moment of practice. Also, such strategies can be employed as survey and self-regulation tools. By means of balance between actions and activities, and between survey and self-regulation mechanisms, musical knowledge is mobilized, improving the repertoire preparation.

Keywords: musical knowledge – mobilization – piano – instrumental practice – praxial philosophy

Índice de Figuras

Figura 1. Número de publicações devotadas à performance musical no período de 1997-2006.	3
Figura 2. Formas de conhecimentos musicais segundo Elliot (traduzido e reproduzido de ELLIOT, 1995, p. 54).	16
Figura 3. Matriz de Habilidades Cognitivas em Música, (traduzido e reproduzido de DAVIDSON e SCRIPP, 1992, p. 396).	18
Figura 4. Modelo hipotético para a relação entre variáveis que influenciam o tempo de prática de estudantes (traduzido e reproduzido de JØRGENSEN, 1997, p. 137)	34
Figura 5. Modelo para a representação instrumental (traduzido e reproduzido de ERICSSON, 1997, p. 40)	47
Figura 6. Modelo para a representação instrumental (traduzido e reproduzido de LEHMANN e DAVIDSON, 2002, p. 548)	50
Figura 7. Matriz de habilidades cognitivas em música de Davidson e Scripp (1992) para Nikolai.	272
Figura 8. Matriz de habilidades cognitivas em música de Davidson e Scripp (1992) para João.	273
Figura 9. Matriz de habilidades cognitivas em música de Davidson e Scripp (1992) para Sérgio.	274

Índice de Exemplos

Exemplo 1. Trecho extraído do caderno de Nikolai datado de 1996.	77
Exemplo 2. Estudo de Cramer nº 56 (comp. 1-7).	83
Exemplo 3. Partitura de Nikolai do Estudo de Chopin Op. 10 nº 6 (comp. 1-5).	83
Exemplo 4. Partitura de Nikolai do Estudo Op. 10 nº 6 de Chopin (comp. 16-17).	84
Exemplo 5. Partitura de Nikolai do Noturno de Chopin Op. 27 nº 1 (comp. 1-10).	85
Exemplo 6. Partitura de Nikolai do Prelúdio em Mi♭m do CBT1 (comp. 1-4).	86
Exemplo 7. Partitura de Nikolai da Fuga em Ré♯m do CBT1 (comp. 1-12).	88
Exemplo 8. Partitura de Nikolai do 2º movimento da Sonata em Lá maior de Haydn (comp. 165-169).	89
Exemplo 9. Transcrição do acompanhamento realizado por Nikolai, para o tema do 2º movimento da Sonata em La M de Haydn (NCE2, p. 6).	89
Exemplo 10. Partitura de Nikolai do 1º movimento da Sonata em Lá maior de Haydn (comp. 1-3).	910
Exemplo 11. Partitura de Nikolai do 1º movimento da Sonata em Lá maior de Haydn (comp. 22-32).	97
Exemplo 12. Partitura de Nikolai do Estudo de Chopin Op. 10, nº 6 (comp. 7-9)	101
Exemplo 13. Partitura de Nikolai do 3º movimento da Sonata em Lá maior de Haydn (comp. 1-16).	111
Exemplo 14. Partitura de João do 1º movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven (comp. 4-6)	135
Exemplo 15. Partitura de João do 1º movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven (comp. 75-78)	135

Exemplo 16. Partitura de João do 1º movimento da <i>Sonatine</i> de Ravel (comp. 1-8)	136
Exemplo 17. Partitura de João do 1º movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven (comp. 92-109).	138
Exemplo 18. Partitura de João do Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann. Allegro (comp. 1-8)	140
Exemplo 19. Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann. Allegro (comp. 1-8). Transcrição da redução harmônica realizada por João (JCE1, p. 16)	141
Exemplo 20. Partitura de João do Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann. Seção B (Comp.25-32)	141
Exemplo 21. Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann. Allegro (comp. 25-32). Seção B. Transcrição da redução harmônica executada por João (JCE1, p. 17)	142
Exemplo 22. Partitura de João do Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann. Seção C (Comp. 87-126)	143
Exemplo 23. Partitura de João da <i>Sonatine</i> de Ravel. 3º movimento. Trechos: (a) comp. 106-108; (b) comp. 127-129; (c) comp. 83-87.	148
Exemplo 24. Partitura de João da Sonata Op. 22 de Beethoven. 4º Movimento. (Comp. 22-34)	150
Exemplo 25. “Primeiro gesto” da Sonata Op. 22 de Beethoven – Allegro con brio	151
Exemplo 26. Prelúdio em Dó#M do 1º volume do <i>Cravo bem temperado</i> de Bach (comp. 1-8).	193
Exemplo 27. Fuga em Dó#M do 1º volume do <i>Cravo bem temperado</i> de Bach (comp. 1-5).	195

Exemplo 28. <i>Valsa Mefisto</i> de Liszt (comp. 63-75).	196
Exemplo 29. Partitura de Sérgio da <i>Valsa Mefisto</i> de Liszt (comp. 673-681).	197
Exemplo 30. Partitura de Sérgio da <i>Valsa Mefisto</i> de Liszt (comp. 452-459).	198
Exemplo 31. Trechos <i>Improviso</i> Op. 142 n ^o 3 de Schubert: (a) Tema (comp. 1-4); (b) Variação I (comp. 19-20), com anotações de Sérgio; (c) Variação II (comp. 37-39); (d) Variação III (comp. 55-56); (e) Variação IV (comp. 81-83) e (f) Variação V (comp. 102-103).	200
Exemplo 32. Sonata Op. 90 - 2 ^o movimento de Beethoven (comp. 1-4).	202
Exemplo 33. Intermezzo do Op. 118 de Brahms (comp. 1-10).	204
Exemplo 34. Trechos da <i>Valsa Mefisto</i> de Liszt: (a) comp. 370-385; (b) comp. 415-422; (c) comp. 93-94.	222
Exemplo 35. Sonata Op. 90, 1 ^o movimento, de Beethoven (comp. 1-8)	228

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características específicas de cada nível de especialização, sistematizado a partir de Elliot (1995, p. 70-71).	17
Tabela 2. Fatores, atividades e características da prática instrumental de jovens instrumentistas, segundo Harnischmacher (1997).	35
Tabela 3. Pesquisas investigando as abordagens da prática de estudantes e profissionais.	37
Tabela 4. Síntese comparativa da prática instrumental de iniciantes e de profissionais, a partir da revisão de Hallam (1997b;1997c).	38
Tabela 5. Repertório preparado pelos três casos.	69
Tabela 6. Classificação das peças do repertório de Nikolai em termos de tempo de leitura instrumental.	109
Tabela 7. Aspectos apropriados por Sérgio na observação de performances de pianistas profissionais.	224
Tabela 8. Perspectiva temporal de formação musical dos casos.	233
Tabela 9. Os objetivos e metas almejados e perseguidos na investigação da produção ao longo da preparação do repertório para os três casos.	239
Tabela 10. Aspectos envolvidos na relação estudante-professor.	248
Tabela 11. Metas pretendidas e estratégias utilizadas na preparação do repertório dos três bacharelados.	256
Tabela 12. Relação desejos-fins de produção musical para Nikolai, João e Sérgio.	260

Tabela 13. Estratégias utilizadas pelos bacharelados, em termos da conceituação aristotélica: metas, ações e atividades	262
Tabela 14. Classificação das estratégias extraídas da prática dos bacharelados de acordo com os conhecimentos musicais de Elliot (1995).	277
Tabela 15. Síntese das formas de conhecimento musical segundo o modelo de Elliot (1995) para os 3 bacharelados.	281

SÚMULA

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO	1
1. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS	7
1.1 A aproximação ao problema do conhecimento	8
<i>1.1.1 Os fundamentos da filosofia praxial</i>	10
1.2 As concepções de conhecimento musical	13
1.3 A noção de mobilização de Charlot	22
1.4 Considerações finais	25
2. A PRÁTICA E PERFORMANCE INSTRUMENTAL	27
2.1 Os conceitos de prática instrumental	28
2.2 Pesquisas em prática instrumental	31
<i>2.2.1 A quantidade de horas de prática em relação ao nível de expertise instrumental</i>	32
<i>2.2.2 Pesquisas sobre a prática de estudantes e de profissionais</i>	34
2.3 Os componentes de expertise instrumental: habilidades técnicas e expressivas	40
<i>2.3.1 O controle motor e os movimentos do corpo em termos expressivos</i>	43
2.4 A representação musical na prática e na performance instrumental	46
<i>2.4.1 Os diferentes tipos de representação musical na prática e na performance musical</i>	47
<i>2.4.2 A memória</i>	50
2.5 Considerações finais	51

PARTE II – O MÉTODO, A DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS CASOS

3. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	54
3.1 A construção do método	56
3.2 O primeiro estudo exploratório	58

3.3 O segundo estudo exploratório	61
3.4 O delineamento final da pesquisa	64
3.4.1 <i>O estudo longitudinal em corte transversal</i>	64
3.4.2 <i>A delimitação do universo da pesquisa</i>	65
3.4.3 <i>Os estudos multicaseos</i>	66
3.4.4 <i>Técnicas de coleta de dados</i>	67
3.4.5 <i>A etapa de coleta de dados</i>	69
3.4.6 <i>A etapa de análise de dados</i>	72
3.4.7 <i>A transversalização dos dados</i>	72
4. NIKOLAI DAHL: O BACHARELANDO DE INÍCIO DO CURSO	75
4.1 A trajetória de Nikolai	76
4.2 Características de sua prática de estudo	79
4.3 A preparação de seu repertório	81
4.3.1 <i>A apresentação das peças do repertório</i>	81
4.3.2 <i>As abordagens de prática e as sugestões do professor</i>	86
4.3.3 As inquietações sobre a prática e a busca pelo significado nos momentos de leitura instrumental	91
4.3.4 <i>As mudanças de direcionamento durante a preparação</i>	94
4.3.5 <i>Os fundamentos para compreensão e imaginação musical</i>	96
4.3.5.1 <i>O significado da performance de cor</i>	98
4.4 O olhar em retrospectiva sobre sua trajetória no semestre	99
4.4.1 <i>Reflexões sobre os problemas de leitura durante a preparação</i>	100
4.4.2 <i>As reflexões sobre os procedimentos adotados e conselhos recebidos</i>	103
4.4.3 <i>Percepções sobre os momentos da preparação</i>	105
4.5 Considerações Analíticas	107
4.5.1 <i>As características e as estratégias da prática</i>	112
4.5.2 <i>O aprofundamento a partir da performance decor</i>	116
4.5.3 <i>As possibilidades e perspectivas sobre o conhecimento pessoal</i>	118
4.5.4 <i>Mobilização de conhecimentos musicais</i>	121

5. JOÃO: O BACHARELANDO DE MEIO DE CURSO	125
5.1 A trajetória de João	126
5.2 Características de sua prática de estudo	131
5.3 A preparação de seu repertório	134
5.3.1 <i>Os desafios músico-instrumentais</i>	135
5.3.2 <i>A compreensão verbal e instrumental das partes e do todo</i>	140
5.3.3 <i>As experiências compartilhadas com seu professor</i>	149
5.3.4 <i>Os desafios para a performance das peças</i>	151
5.4. O olhar em retrospectiva sobre sua trajetória no semestre	154
5.4.1 <i>Os momentos da prática: o tempo faz a diferença!</i>	154
5.4.2 <i>A coordenação e manipulação do tempo dos eventos</i>	156
5.4.3 <i>A comunicação da estrutura formal</i>	158
5.4.4 <i>Reflexões sobre as abordagens da prática</i>	160
5.5. Considerações analíticas	162
5.5.1 <i>A perspectiva da prática analítica</i>	162
5.5.2 <i>A aproximação ao repertório na prática analítica</i>	166
5.5.3 <i>A mobilização de conhecimentos musicais nos momentos da preparação</i>	169
5.5.4 <i>O aprofundamento ao longo da preparação</i>	172
6. SÉRGIO CANIGRO: O BACHARELANDO DE FIM DE CURSO	176
6.1 A Trajetória de Sérgio	177
6.2. Características de sua prática de estudo	182
6.3. A Preparação do repertório	186
6.3.1. <i>As (re)leituras no semestre da formatura</i>	187
6.3.2 <i>As lembranças das primeiras aproximações</i>	190
6.3.3 <i>As especificidades da prática e da performance das peças</i>	192
6.3.4. <i>Intenções e decisões interpretativas: gestos, forma e estilo</i>	200
6 4. O olhar em retrospectiva sobre sua trajetória no semestre	207
6.4.1 <i>A necessidade de equilíbrio entre mente e corpo</i>	207
6.4.2 <i>As auto-avaliações sobre produtos obtidos no semestre</i>	209
6.4.3 <i>A perspectiva enigmática da compreensão da Valsa Mefisto</i>	210
6.5 Considerações Analíticas	211
6.5.1 <i>As características da prática</i>	211

6.5.1.1 Planejamento e gerenciamento na prática	214
6.5.1.2 Automonitoramento das situações de prática.....	219
6.5.2 As características da performance	220
6.5.3 Os profissionais como modelo	223
6.5.4 A mobilização de conhecimentos musicais	225

PARTE III – A TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS

7. A PERSPECTIVA DE REFLEXÃO TRANSVERSAL SOBRE OS TRÊS CASOS	230
7.1. As experiências prévias na formação dos bacharelados	232
7.1.1 As experiências prévias e as expectativas e percepções sobre a Universidade	234
7.2 As disposições experienciais como movimentos propulsores de mobilização de conhecimentos musicais	236
7.2.1 A disposição experiencial de investigação na preparação	238
7.2.2 As disposições experienciais de auto-regulação	242
7.2.2.1 A organização da prática	242
7.2.2.2 O gerenciamento da prática	245
7.2.2.3 A supervisão na prática	246
7.2.3 O fluxo da preparação do repertório	250
7.3 As perspectiva de móveis na preparação	254
7.4 As estratégias como pensamentos musicais mobilizados ao longo da preparação	255
7.5 A noção de mobilização fundamentada em Aristóteles	259
7.6 A perspectiva de mobilização de conhecimentos musicais segundo o modelo de Davidson e Scripp (1992)	272
7.7 A perspectiva de mobilização de conhecimentos musicais segundo o modelo de Elliot (1995)	276
7.8 A síntese da mobilização de conhecimentos musicais dos três casos	282
CONCLUSÃO	287

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	296
ANEXOS	317
Anexo 1	318
Anexo 2	320
Anexo 3	322
Anexo 4	324
Anexo 5	325
Anexo 6	326
Anexo 7	327
Anexo 8	328
Anexo 9	329
Anexo 10	330

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa encontra-se intimamente vinculada a minha própria formação e atuação profissional em Música. De formação em Bacharelado em Piano, e atuando como professora particular de piano e de fundamentos teóricos, preparando estudantes para o ingresso em curso superior de Música, sempre questionei-me do papel dos conhecimentos de cunho mais teórico na prática do piano. A dinâmica dessa relação fundamentos teóricos – prática pianística parecia-me, pela minha própria experiência pessoal, muito mais complexa que os ensinamentos normalmente recebidos na Universidade.

Um bacharelado de piano, em sua formação acadêmica, deve preparar um repertório em período de tempo institucionalmente delimitado. Esse compromisso frente à disciplina de instrumento é uma das características da tradição de ensino e aprendizagem da música clássica ocidental¹. O repertório em preparação proporciona diversas situações e possibilidades de escolhas e decisões através das quais os bacharelados utilizam seus conhecimentos musicais experenciados, uma vez que devem interpretar, de forma mais fiel possível, a partitura impressa a partir de suas próprias vivências com essa tradição.

Ao longo da formação profissional em nível acadêmico, estudantes desfrutam, dentro e fora da Universidade, de experiências musicais em situações muito diversas, podendo ser algumas vezes estimulantes, outras problemáticas ou desafiantes em maior ou menor grau de engajamento pessoal. Além da própria preparação do repertório, fazem parte dessas experiências os diversos compromissos institucionais assumidos (como as aulas e processos avaliativos previstos nas grades curriculares de cada semestre cursado, por exemplo), as interações interpessoais que o próprio meio acadêmico proporciona, o envolvimento e o fazer musical vivenciados dentro e fora da universidade, as participações, seja como ouvinte ou

¹ No presente trabalho, a expressão música clássica ocidental refere-se à música da tradição dita “erudita” de compositores ocidentais que vem sendo perpetuada como disciplina acadêmico-formal e sendo considerada modelo de excelência da tradição de ensino e aprendizagem ocidental em Música (vide, por exemplo, HEARTZ; BROWN, 2001).

intérprete em audições, recitais e masterclasses, entre outras. Essas experiências vivenciadas ao longo da formação profissional inicial devem proporcionar perspectivas singulares frente à relação dinâmica entre fundamentos teóricos e prática/performance instrumental.

Nos últimos dez anos, um interesse crescente por pesquisas voltadas à performance instrumental vem sendo revelado. Obras editadas por Parncutt e McPherson (2002), Juslin e Sloboda (2004), Sloboda (2005), Gembris (2006), Rink (2006) entre outras, assim como revisões bibliográficas como aquelas de Gabrielsson (1999, 2003) ilustram a atualidade dessa temática e o grande número de investigações que tentam compreender os processos envolvidos na performance instrumental. Aliado a isso, periódicos como *Psychology of Music*, *Bulletin of the council for research in music education*, entre outros, e no Brasil, *Per musi*, têm publicado um número significativo de artigos tratando dessa temática. A Figura 1 ilustra o número de artigos publicados nos últimos dez anos tratando de pesquisas de performance em música a partir de consulta no banco de dados *Web of Science*,² *Répertoire International de Littérature Musicale (RILM)* e *Retrospective Index to Music Periodics (RIMP)*³.

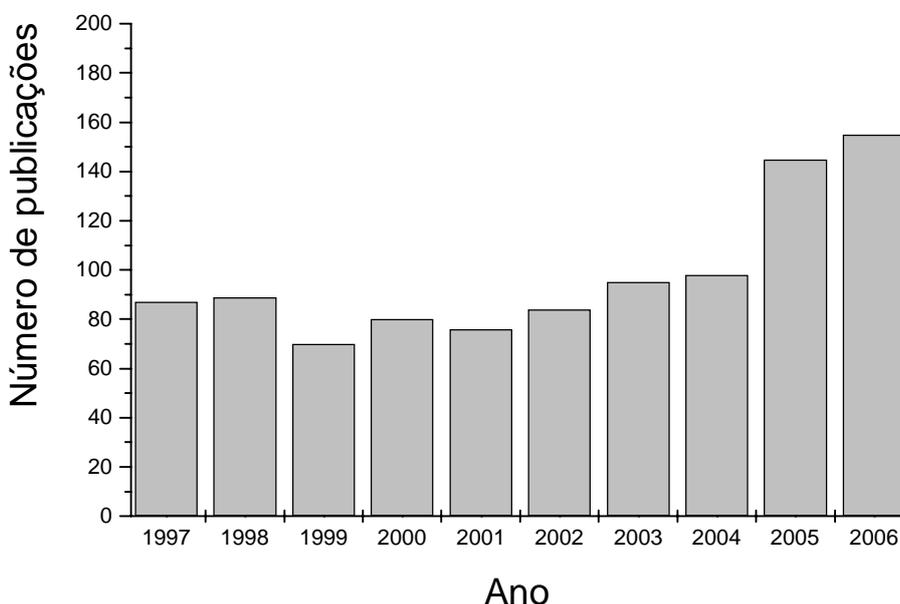


Figura 1. Número de publicações devotadas à performance musical no período de 1997-2006.

² Pesquisa realizada no banco de dados *Web of science*, disponível em <http://portal.isiknowledge.com/> e acessado em 12 jan. 2007.

³ Pesquisa realizada nos bancos de dados RILM e RIMP, disponível em <http://web.ebscohost.com/> e acessado em 12 jan. 2007.

De acordo com o histograma acima, o número de publicações destinadas a pesquisas em performance musical vem crescendo a partir do ano de 2001, e de forma mais significativa nos dois últimos anos. Contudo, uma observação detalhada nesses periódicos, bem como dos livros acima citados, demonstra que as pesquisas desenvolvidas têm se focado sobre aspectos fragmentados ou pontuais da performance, como leitura instrumental, memorização ou representação musical, por exemplo. Além disso, a população investigada centra-se, em sua grande maioria, em dois pólos: o profissional, como modelo potencial para ensino e aprendizagem de estudantes de música, e o iniciante.

Nas pesquisas voltadas à sistematização do conhecimento da denominada música clássica ocidental, a relação entre prática/performance instrumental com fundamentos teóricos não se encontra claramente problematizada ou investigada. Os estudos sobre prática instrumental restringem-se aos procedimentos envolvidos, não aprofundando os conteúdos aí presentes. Aqueles estudos voltados à performance instrumental abordam aspectos pontuais ou avaliações de produtos, perdendo-se a noção dos conhecimentos musicais experienciados. Para a Educação Musical, investigações que contemplem os conhecimentos musicais experienciados na prática e na performance instrumental de estudantes em nível acadêmico podem ser relevantes à medida que fornecem indícios consistentes da complexidade dos fenômenos aí envolvidos. Com o interesse de refletir sobre o aprofundamento potencial adquirido durante a trajetória acadêmica, assim como as mudanças de perspectivas frente à relação dinâmica entre fundamentos teóricos e prática/performance instrumental, esse estudo contemplou a investigação de três casos, em situações acadêmicas distintas: um estudante recém-ingresso, um estudante de meio de curso, e um formando.

Dada à complexidade do fenômeno do conhecimento, a presente pesquisa levou em conta as experiências prévias ao momento de ingresso na Universidade, aquelas vivenciadas ao longo da formação acadêmica, suas relações interpessoais, assim como seus interesses e valores em Música. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi orientada por princípios fenomenológicos hermenêuticos, através dos quais se procurou deliberadamente evitar o binômio processo-produto na investigação da mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico.

No presente trabalho, a noção de mobilização trouxe a possibilidade de contemplar a dinâmica dos movimentos intencionais realizados pelos estudantes em direção ao conhecimento musical acadêmico ao longo da preparação. Essa noção de mobilização, ao mesmo tempo em que sugeriu metaforicamente a mobilidade dinâmica de pensamentos (e

ações) musicais em relação ao conhecimento musical acadêmico, incitou-me a necessidade de ampliar o escopo do conhecimento como fenômeno experienciado. Foram necessários vários momentos e (re)direcionamentos preliminares antes de conceber uma perspectiva teórica que abrisse a reflexão sobre a complexidade desse fenômeno, ao mesmo tempo em que pudesse tentar compreendê-lo.

A noção de conhecimento, em senso comum, encontra-se associada a alguns significados: ter familiaridade com algo ou alguém, saber fatos ou ter capacidade para realizar algo. Para a filosofia, o fenômeno do conhecimento não pode ser redutível a uma simples noção. Trata-se de um estado complexo, intimamente conectado com a experiência humana, onde o ser e o mundo, cada um, têm a sua parte (ALQUIÉ, 1957; AUDI, 1998). Experiência indica o contato entre o ser e as coisas sem distinguir a natureza dessa relação, implicando ainda lições aprendidas das circunstâncias. Nossa experiência pessoal com o mundo é permeada por um conjunto de acontecimentos, circunstâncias, situações inesperadas, de emoções, de desejos e mesmo paixões que nos impregnam de maneiras de ser e de nos relacionarmos com tudo e com todos aqueles que nos cercam e que procuramos nos aproximar e conhecer (vide, por exemplo, SCHLANGER, 1978; CHARLOT, 2005).

O problema que se apresentou como fio condutor desta pesquisa foi sintetizado por meio da seguinte questão norteadora: como os bacharelandos, em diferentes momentos da formação acadêmica, mobilizam conhecimentos musicais na preparação de seus repertórios pianísticos? Esta questão norteadora trouxe à tona outras questões para orientar o estudo: Quais processos e estratégias de práticas de estudo são efetuados pelos bacharelandos na preparação de seus repertórios? Qual a natureza dos conhecimentos aí envolvidos? A que fontes sociais os estudantes recorreram para preparar o repertório? De que maneira essas fontes sociais contribuíram para as escolhas e os direcionamentos tomados durante a preparação?

O presente trabalho foi estruturado em oito capítulos. O primeiro capítulo apresenta os princípios epistemológicos que sustentam esta tese, abarcando a complexidade do conhecimento como fenômeno, assim como a noção de mobilização, ambos pilares centrais deste estudo. O pilar referente ao conhecimento como fenômeno é apresentado a partir de uma base aristotélica de pensamento, e compreende como princípio fundamental de reflexão a afirmação que todo o conhecimento começa com algum tipo de experiência. Tendo em vista que a presente investigação trata do conhecimento musical na preparação do repertório pianístico de estudantes universitários, uma revisão de literatura sobre concepções de

conhecimento musical é apresentada nesse primeiro capítulo. O pilar sobre mobilização foi sustentado sobre os fundamentos de Charlot (2005).

O capítulo 2 aborda uma síntese da literatura referente à prática e à performance instrumental, contemplando: (i) tipos de abordagens da prática instrumental empregadas por estudantes e profissionais; e (ii) produtos musicais, onde aspectos pontuais do conhecimento musical são revelados e discutidos. Embora essa revisão proporcione um panorama geral sobre os avanços de pesquisas em prática e performance instrumental, eles também demonstram uma falta de reflexão mais aprofundada e global sobre a relação epistêmica existente na construção de uma obra em preparação.

O terceiro capítulo descreve e justifica a metodologia empregada, desde os estudos exploratórios realizados para construção do objeto de pesquisa até o delineamento final dos procedimentos de coleta e de tratamento de dados. Detalhes referentes à delimitação do universo de estudo, técnicas de pesquisa empregadas, cronograma de coletas dos dados e repertórios envolvidos na preparação dos bacharelados encontram-se aí descritos.

Os capítulos 4 a 6 são destinados à descrição dos três casos: o recém ingresso, o estudante de meio de curso e o formando, respectivamente. Em cada um dos capítulos, cada

caso é descrito em termos das seguintes categorias: (i) experiências prévias, (ii) características de suas práticas e (iii) preparação do repertório. Cada capítulo é finalizado com uma análise do caso em sua singularidade. Nesses capítulos, as três grandes categorias citadas são idênticas. Contudo, os conteúdos discutidos em cada categoria são peculiares aos depoimentos e trajetórias pessoais de cada caso. Tratando-se de três estudantes com formações distintas e específicas, e encontrando-se em momentos diferenciados da formação acadêmica, a singularidade de cada caso foi respeitada e valorizada.

O Capítulo 7 realiza uma análise transversal dos três casos, extraindo pontos comuns e particulares dos aspectos envolvidos na preparação de seus respectivos repertórios. Os conhecimentos extraídos nessa preparação são discutidos à luz dos modelos de conhecimento musical de Davidson e Scripp (1992) e Elliot (1995). A tese sobre a mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório desses três bacharelados é apresentada e discutida.

As conclusões da presente tese e propostas de trabalhos futuros são apresentadas no último capítulo.

1. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

1 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

1.1 A aproximação ao problema do conhecimento

Segundo Fogel (2003), o pensamento ocidental moderno acabou ficando bastante atado à explicação de que “conhecer envolve a representação que um sujeito pensante tem de um dado objeto”. O grande problema dessa afirmação encontra-se na compreensão desta pressuposição segundo a qual “toda a realidade possível já se faz ou precisa-se fazer a partir da estrutura sujeito *versus* objeto”(p. 22). Segundo Carrascoso (1999), desse paralelismo ou dualismo entre homem e o mundo, espírito e matéria, teoria e prática que nasceu o problema da ponte ou da passagem de dentro para fora do sujeito e acabou centrando todo o problema sobre o conhecimento, embasado na relação sujeito-objeto.

Para Fogel (2003), quando procuramos refletir sobre o fenômeno do conhecimento poderíamos considerá-lo como:

- (i) o modo de ser do homem;
- (ii) a busca, a apreensão e a determinação do ser das coisas;
- (iii) o ser das coisas mostrando-se tanto em um estado nascente (gênese), como em seu movimento de intensificação (transposição);
- (iv) um processo dinâmico, cuja percepção revela sua existência em termos de síntese.

Essas considerações, ainda que incompletas, não são excludentes, mas complementares em uma tentativa de reflexão sobre o fenômeno do conhecimento. Na primeira afirmação, estaríamos considerando que o modo de ser do homem é essencial, à medida que compreende uma totalidade complexa, contendo vários aspectos do ser, e sendo a resultante de nossos modos de conhecer o mundo que nos cerca. Na segunda afirmação, existe a necessidade de esclarecimento, de justificativa das coisas para nossa própria existência.

Nesse sentido, o ser das coisas revelar-se-ia em termos de um aparecer, de um *mostrar-se como*. E é na observação por parte do espectador desse *como*, que o objeto se mostra a partir de uma ótica, um interesse, uma perspectiva, tendo possibilidade de ser visto e revisto sob diversos ângulos. Na terceira colocação, existe uma preocupação tanto com o momento de consciência da existência do objeto (gênese), como com a dinâmica da transformação e mudança de perspectiva sobre o ser das coisas no mundo, na medida em que ele(s) aparece(m) ou re-aparece(m). Assim, o mundo se mostra em estado nascente, sendo então um *co-gnoscere*, um *con-naître*, um co-nascer, um conhecer, e que se encontra em movimento de intensificação, de transposição, ou mesmo de mudança de perspectiva. O último ponto sugere que a própria gênese é tão dinâmica que quando ela se revela, já existe uma síntese sujeito-objeto decorrente da própria gênese. Essa pode ser traduzida pelo interesse (um *inter-esse*) na qualidade de já estar contido no próprio ser. Um artista, ao criar uma obra, faz parte dessa obra: existe parte dele no ser da obra, e a obra influencia sua própria existência.

Aristóteles, ao tratar de questões epistemológicas, abordou o fenômeno do conhecimento relacionando-o com ignorância, opinião e ciência. De acordo com Mesquita (2004), o conhecimento humano para Aristóteles pode ser visto como uma espécie de ignorância, e no caso uma espécie de ignorância negativa, ou seja, uma ignorância derivada de uma privação sensorial. Assim, para Aristóteles:

- (i) todo o conhecimento procede por demonstração ou por indução;
- (ii) a demonstração lida com universais, ou seja, com conhecimento sistematizado pelo mundo;
- (iii) os universais só podem ser atingidos por indução;

Assim:

- (i) todo o conhecimento depende diretamente (indução) ou indiretamente (demonstração) da percepção;
- (ii) a ignorância negativa (= privação do conhecimento) advém de uma privação da percepção.

Segundo Mesquita (2004), essas asserções são consideradas como uma tese aristotélica “empirista” e sugerem que todo o conhecimento começa com a experiência. Apesar disso, não se está inferindo o tipo de experiência que é exigido nessa relação do homem com o mundo, nem que todo o conhecimento provém da experiência. Para esse autor, a lição que os textos de Aristóteles nos trazem é que não existe a necessidade de uma

multiplicidade de experiências para a extração de um *universal*, mas a idéia de que tal multiplicidade de experiências só é requerida porque a nossa percepção é deficitária. Dessa forma, o pensamento aristotélico adverte-nos que é justamente porque os nossos sentidos não são suficientemente penetrantes é que necessitamos partir de muitos casos individuais, de muitas experiências. Em outras palavras, a percepção não fornece um conhecimento, mas apenas um caminho para atingir o conhecimento.

Para Aristóteles, a distinção entre opinião (*doxa*) e ciência (*episteme*) reside na forma que cada uma delas olha o objeto. Embora ambas envolvam proposições enunciadas por seres humanos, a primeira é de cunho pessoal (opinião de alguém) e é suscetível de ser de outro modo para outros e mesmo conter enganos. A ciência, por outro lado, não pertence especificamente a ninguém, mas contém um saber universal, baseado em proposições e justificativas objetivas, que pode ser sistematicamente revisado. Uma maior reflexão desses dois conceitos foge do escopo do presente manuscrito. Mesquita (2004) discute de forma aprofundada a relação entre esses conceitos.

1.1.1 Os fundamentos da filosofia praxial

Segundo Bowman (2005), orientações praxiais no discurso da Educação Musical são relativamente recentes.⁴ A base atual desse pensamento fundamenta-se em Aristóteles. No livro VI de *Ética a Nicômaco* (2005, p. 120-144), Aristóteles apresenta cinco virtudes ou excelências pela qual a alma processa o conhecimento: arte (*poiesis*), conhecimento científico (*episteme*), sabedoria prática (*phronesis*), sabedoria filosófica (*sophia*) e razão intuitiva (*nous*). Entretanto, na discussão sobre a *phronesis*, nesse mesmo livro, Aristóteles restringe-as a três formas básicas de conhecimento: (i) a sabedoria teórica (*theoria*), que se refere ao conhecimento por si só; (ii) as diversas artes (escultura, medicina, e poderíamos incluir

⁴ Conceitos praxiais foram inicialmente introduzidos em ensaios de filosofia da música de autoria de Sparshott (1987). A orientação praxial de Sparshott referia-se à existência de várias práticas musicais, em analogia a várias maneiras de falar ou tipos de conversação, o que tornava a música mais como “formas de razão social” do que de “arte”. Uma extensão desse pensamento foi proposta por Alpers (1991), que enfatizou a importância de compreender a música em termos das variedades e dos significados surgidos nas práticas reais de uma cultura particular. Para esse autor, questionar-se das funções da música em contextos estéticos não era suficiente, mas era preciso unir valores intrínsecos da música com aqueles denominados não-musicais, como os significados moral, psicológico, sociológico e político, envolvidos na prática musical tanto em termos de expressão, como de transmissão. Elliot (1995) propõe uma substituição da filosofia estética pela filosofia praxial para a Educação Musical. Para esse autor, cada estilo de música corresponde a um determinado grupo de pessoas (“práticas”) no sentido de uma comunidade sociocultural, que fazem e escutam “suas músicas” de acordo com suas próprias preferências. Regelski (1998) centraliza as práticas musicais como meios importantes de tornar a vida algo “especial”: o fazer musical é uma escolha, através da qual indivíduos ou grupos alteram ou intensificam ações humanas básicas de forma prazerosa. O autor explorou profundamente a base aristotélica da *praxis* (1998).

também a música, por exemplo), que estão relacionadas com as realizações de algo e (iii) a sabedoria prática (*praxis*), que está relacionada com a ação humana.

No caso da filosofia praxial, o conhecimento é compreendido em uma relação tripartida envolvendo: o conhecimento teórico (*theoria*), o conhecimento produtivo (*poiesis* ou *techné*) e o conhecimento prático (*praxis*). O primeiro deles envolve um conhecimento contemplativo por si só. Regelski (2005a) considera-o como meramente “acadêmico”, ou seja, aquele de aprendizagem teórica das instituições de ensino. *Poiesis* ou conhecimento produtivo é, por outro lado, isento de teoria: trata-se de um conhecimento manifestado nas ações hábeis, traduzido no fazer das coisas. Finalmente, *praxis* ou conhecimento prático está relacionado com a compreensão perspicaz das situações variáveis, sendo situado na esfera da ação humana. Esse tipo de conhecimento é centrado numa conduta virtuosa, em uma perspectiva moral e política, dentro de um contexto específico.

Em *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 2005, p. 128-144), a *praxis* encontra-se governada pela *phronesis*, que se manifesta por sua conduta ética frente às ações, e exige decisões que são tomadas por deliberação pessoal. Por sua vez, a deliberação envolve escolha, e essa é impulsionada por desejos. Nesse contexto de *praxis*, o desejo relaciona-se com os fins, e a escolha, com os meios. Dessa forma, a tese aristotélica é de que não deliberamos sobre os fins, mas apenas sobre os meios. Segundo Spinelli (2005), é com vistas a um fim (a um objetivo maior e mais amplo) que pesamos razões e decidimos aquilo que será bom ou não a ser realizado. A deliberação, através de escolhas e decisões, acaba sendo dependente dos fins almejados. Em outras palavras, a deliberação é uma espécie de investigação e, como tal, requer um ponto de partida, papel que é cumprido pela *praxis*, ou seja, pela conduta virtuosa que deseja algo como um bem. No contexto da sabedoria prática, ações encontram-se relacionadas com *praxis*, enquanto atividades, com *poiesis*. Ambas envolvem deliberação e “raciocínio calculativo”, mas somente a atividade é capaz de gerar produção e envolver criação, nos termos aristotélicos, como Arte⁵.

Besnier (1996) realizou uma reflexão acerca da distinção entre *praxis* e *poiesis* tal qual encontra-se subentendida nos capítulos IV e V do Livro VI da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles. *Praxis* e *poiesis* têm em comum o fato de pertencerem ao mesmo domínio ou ao mesmo tipo de realidade: ambas são consideradas como atividades puramente humanas, e a excelência de cada uma delas não se encontra “concebida como uma perfeição puramente

⁵ A Arte relaciona-se com a criação e ocupa-se em inventar e em estudar as maneiras de produzir coisas existentes ou não (ARISTÓTELES, 2005, p. 131).

espontânea ou natural”, pois requerem “o exercício e a educação” para serem potencialmente desenvolvidas como faculdades deliberadoras e/ou opinantes (p. 131). No entanto, elas diferem entre si tanto pela situação de seu *ergon* (trabalho) em relação ao agente, como por sua finalidade e maneira pela qual se pode avaliar seu sucesso. Enquanto a *praxis* corresponde aos atos políticos e morais, bem como a todos os atos que têm por fim a realização de um bem qualquer, a *poiesis* visa atividades produtivas e seu trabalho é compreendido como produção valorizada por seu uso de bens e serviços úteis à vida. A finalidade da produção (como *poiesis*) é um bem ou um serviço, ou seja, uma coisa exterior àquele que fabrica e produz a sua própria ação. O fim da produção é separável do produtor. A finalidade da ação (como *praxis*) é o próprio movimento interno à ação, e a própria conduta do agente que não é separável desta. Segundo Regelski (2005b), o fim da *praxis* é a própria ação, sendo governada por uma dimensão ética (*phronesis*), onde os resultados são julgados especificamente em termos das pessoas que são servidas ou afetadas por essas ações.

A partir das discussões trazidas por Besnier (1996), sobre *techné* e *poiesis* em Ética a Nicomaco, percebo que existe uma tênue nuance entre os sentidos desse conhecimento produtivo (*techné* e *poiesis*) e de suas relações. O conceito produtivo de *techné* está associado a um tipo de saber fazer algo com vistas a produzir resultados definidos e previsíveis. Ele envolve competência técnica adquirida através do aprendizado e da manipulação. Sua natureza e destreza são bem impessoais. Conhecimento desse tipo encontra-se na performance de músicos de um mesmo instrumento que tocam em conjunto, por exemplo. Segundo Regelski (2005a), nesse tipo de conhecimento, erros são descartados, como é o caso de um instrumentista competente que em uma situação de engano, descarta o resultado (erro), sem que isso venha a alterar seu processo. Para Heidegger (1958), o ponto decisivo na *techné* não reside na ação de fazer e de manipular, nem na utilização dos meios, mas sobre o desvelamento em termos de produção, não de fabricação. O conceito produtivo de *poiesis* encontra-se associado à criação, àquilo que se encontra na mente de um artista. Heidegger (1958) considera a *techné* como a base da *poiesis*. Whitehead (2003) discute diversas interpretações de *poiesis* na literatura e introduz o termo de *ato poiético*, por considerar a *poiesis* como algo sentido como um gesto cinético presente, por exemplo, nas ações de um artista, como uma pincelada de um pintor ou nos gestos expressivos de um músico. Tais atividades têm uma determinada simetria das partes e um temperamento distinto do ser.⁶

⁶ Whitehead (2003) deixa explícito que essa concepção de *poiesis* não é uma forma platônica, associada à criação. A criação do artista não é de cunho metafísico, mas provém de sua própria história cultural e é atingida a partir de princípios de *techné* sistematizados por sua experiência.

Até o presente momento, foram abordados a noção de conhecimento como fenômeno e os princípios da filosofia praxial com base aristotélica. A seguir, serão apresentadas as concepções de conhecimento musical presentes na literatura de Educação Musical. .

1.2 As concepções de conhecimento musical

Na literatura, poucos autores têm abordado o conhecimento musical. A concepção musical de Elliot (1995) é apresentada dentro de uma perspectiva materialista, com certos princípios praxiais. Para Elliot, os princípios praxiais surgem quando admite que Música é uma “prática humana diversa” (p. 43) e envolve ações intencionalmente realizadas (p. 49). Em outras palavras, esse autor assume que há muitas práticas musicais, incluindo aquela da denominada música clássica ocidental. Nesse sentido, argumento que, se para esse autor existem várias formas de práticas musicais, a presença de atitudes éticas da *phronesis* correspondentes a cada uma destas, devem também estar presentes.

Em sua perspectiva materialista, Elliot assume que ações são formas não-verbais de pensamento dentro e fora delas mesmas e estas não podem estar separadas do pensamento que as motiva e as direciona. Assim, para Elliot, a *ação intencional* ou *plena de propósitos* compreende seleção, organização, desenvolvimento, ajuste e julgamento que são formas definitivas de pensamento e de conhecimento. Na perspectiva materialista, consciência não é um processo impenetrável, não tem um poder místico e nem tão pouco se constitui de um compartimento secreto da mente. Consciência faz parte do sistema nervoso, que por sua vez é o resultado de um processo biológico. Elliot fundamenta-se em Csikszentmihalyi (1990)⁷ ao conceituar e explicar sua perspectiva sobre a consciência.

Para Elliot (1995), a consciência ou o *self* compreende três subsistemas inter-relacionados: atenção, ciência e memória. Conforme o modelo de Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi (1992), a atenção é a porta de entrada para a consciência, pois é ela que seleciona, classifica, recupera e avalia todas as ações, sejam estas públicas ou não. Sua capacidade de atuação é limitada. A atenção representa uma energia suplementar que estimula

⁷ Csikszentmihalyi (1990, p. 25) propõe um modelo fenomenológico da consciência baseado na *Teoria da informação*. Nesse modelo, a fenomenologia é compreendida levando em conta como os eventos são experienciados. Através dos princípios da *Teoria da informação*, esse autor leva em conta como os dados sensitivos são processados, armazenados, e usados em relação à dinâmica da atenção e da memória. Um maior detalhamento do modelo fenomenológico da consciência encontra-se em Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi (1992).

pensamento e conhecimento, em todas as suas formas. O subsistema ciência refere-se à capacidade de se estar ciente das coisas do mundo, e por sua vez, compreende três potencialidades: cognição, emoção e volição:

- (i) Cognição refere-se a vários processos através dos quais nós reconhecemos, relatamos e empregamos informações internas e externas a nós mesmos. Para Elliot, cognição (do latim *cognoscere*) significa “conhecimento”, em sentido psicológico do termo, e inclui processos de organização verbal e não-verbal, recuperação, uso e aplicações de nossas apreensões;
- (ii) Emoção define a atitude que a consciência toma em direção à informação que é processada. Elliot considera que não há cognição sem emoção, emoção sem cognição.
- (iii) Volição é o processo pelo qual a atenção permanece focalizada seletivamente em uma certa margem de estímulos (ao invés de se mover para outros estímulos).

Finalmente, cabe ao terceiro subsistema, a memória, o armazenamento de informações que passam pela consciência e que, por isso mesmo, tem seus próprios limites. Para Elliot, nossas experiências fenomenológicas do dia-a-dia resultam da integração de nosso poder de consciência, onde a atenção, a ciência e a memória interagem mutuamente.

Elliot (1995) compreende conhecimento musical no sentido de saber fazer algo habilmente de maneira a incluir julgamentos normativos em relações a padrões, tradições e éticas de um certo domínio, e também conhecimento no sentido de compreender princípios e disponibilizá-los em situações contextualizadas. Para esse autor, o conhecimento musical é intrinsecamente *procedimental* e multidimensional, e por isso mesmo, compreende a relação entre quatro outras formas de conhecimento, a saber: conhecimento *formal*, *informal*, *impressionista* e *supervisor*.

Para Elliot (1995), conhecimento *formal* envolve conceitos verbais sobre História da Música, Teoria da Música e interpretação instrumental que podem tanto influenciar, como guiar, formatar e refinar o pensamento na ação do estudante. Para esse autor, na performance instrumental, as relações entre conhecimento *formal* e *procedimental* são altamente variáveis. Muitos estudantes apreendem princípios de maneira não-verbal no processo de fazer música, bem como no decorrer da ação prática delineada pela performance artística. Outros estudantes precisam verbalizar antes de poder *pensar-em-ação*. A grande maioria dos estudantes aprende manuseando ambos os princípios, verbais e não-verbais. No entanto, alguns estudantes serão

plenamente capazes de dar informações verbais de sua execução, enquanto que outros serão capazes de realizar, sem saber explicar suas escolhas.

Para Elliot, o conhecimento *informal* é difícil de ser explicado. Advogar simplesmente que esse tipo de conhecimento advém da experiência torna-se algo muito vago. Assim, para esse autor, o conhecimento *informal* refere-se ao saber fazer prático, envolvendo a habilidade de reflexão crítica na ação, que subentende a compreensão da situação de modo, a saber, quando e onde fazer julgamentos musicais, para poder então atuar criticamente na ação. O conhecimento *informal* surge através da prática de fazer escolhas musicais, avaliar os resultados dessas escolhas, testar estratégias artísticas alternativas na resolução de problemas e desenvolver valores pessoais que direcionem alternativas em relação à performance instrumental (ELLIOT, 1995, p. 98).

Conhecimento musical *impressionista* envolve emoções cognitivas, pois exige o desenvolvimento do sentido, da sensação emocional para aquilo que é musical e artisticamente apropriado à música em questão. Para Elliot (1995), conhecimento *impressionista*, assim como conhecimento *informal*, não advém de um simples contato com a música, mas trata-se de formas de conhecimentos contextualizados de resoluções de problemas musicais. Assim, o conhecimento dito *impressionista* consiste em um saber tácito, que envolve tanto pensamento, como sensação, auxiliando em situações tais como de julgamento, decisões de interpretação e seleção de opções musicais.

O conhecimento *supervisor* está relacionado à capacidade de monitorar, administrar, ajustar e regular pensamentos próprios, tanto na ação, como no desenvolvimento do músico a longo prazo. Em sentido amplo, o conhecimento *supervisor* combina julgamentos musicais pessoais, compreensão das obrigações ou mesmo éticas musicais de uma dada prática e um tipo particular de *imaginação heurística*, ou seja, a habilidade de projetar e sustentar imagens pertinentes no imaginário mental antes, durante, e após a própria performance musical. O processo prático de elaborar imagens musicais (ou *imaginação-em-ação*) é considerado por Elliot (1995) como um componente-chave do conhecimento *supervisor*.

A Figura 2 representa o conjunto de conhecimentos envolvidos na qualidade de ser músico.⁸

⁸ Elliot (1995) emprega o termo “musicianship” para aquilo que foi traduzido no presente manuscrito como “ser músico”. De acordo com o dicionário *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English* (1974), o sufixo “ship” confere a idéia de “estado de ser”, “status”, “ser proficiente em” (p. 1035). A preferência pela tradução de “musicianship” por “ser músico” deve-se ao fato de “proficiente” já ser empregado pelo próprio Elliot para referir-se a um dos cinco níveis de especialização daquilo que ele denomina de “musicianship”.

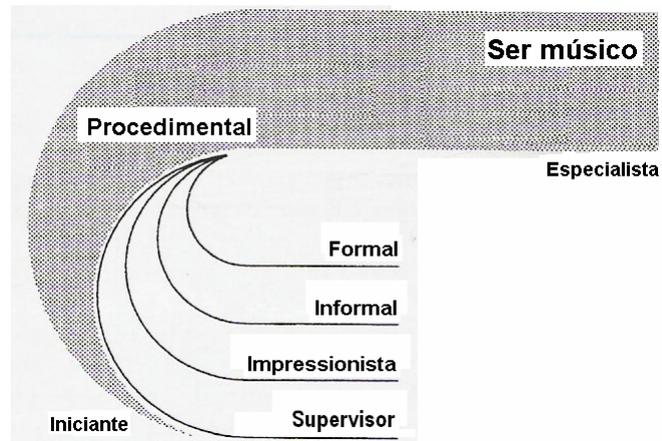


Figura 2. Formas de conhecimentos musicais segundo Elliot (traduzido e reproduzido de ELLIOT, 1995, p. 54).

De acordo com a Figura 2, e conforme anteriormente descrito, o conhecimento *procedimental* gerencia as outras quatro formas de conhecimento. O aprofundamento na performance musical, de iniciante ao especialista (*expert*), foi especificamente abordado por Elliot (1995, p. 70-71) em analogia ao modelo de Dreyfus e Dreyfus (1988). A Tabela 1 sintetiza as principais características, consideradas por Elliot, nos cinco *níveis de especialização (expertise)* da performance musical, a saber: iniciante, iniciante avançado, competente, proficiente, artista ou especialista.

Tabela 1. Características específicas de cada nível de especialização, sistematizado a partir de Elliot (1995, p. 70-71).

Nível	Características
Iniciante	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento essencialmente formal. - Ação ditada pela tentativa e erro. - Pouco (ou nenhum) conhecimento informal, impressionista ou supervisor.
Iniciante Avançado	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeno grau de conhecimento procedimental e da articulação com as outras quatro formas de conhecimento. - Pouca atenção suplementar para mover-se entre <i>pensamento-em-ação</i> global e local. - <i>Reflexão-na-ação</i> ainda muito absorvente e ciência nos detalhes de nível local.
Competente	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência contextualizada na articulação das cinco formas de conhecimento. - Conhecimentos tácitos e verbais na realização de cada uma das cinco categorias. - <i>Reflexão-na-ação</i> e monitoramento das características e dos detalhes daquilo que está fazendo. - Dificuldade de identificação dos próprios problemas musicais em níveis contextuais mais complexos.
Proficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer musical caracterizado por <i>pensamento-na-ação</i> e <i>reflexão-na-ação</i> fluentes. - <i>Pensamento-em-ação</i> sustentando pelas cinco formas de conhecimento durante a interpretação.
Especialista	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos procedimental, formal, informal, impressionista e supervisor completamente integrados. - Nível de <i>pensamento-em-ação</i> aprofundado. - Interpretação musical com resultados criativos.

De acordo com a Tabela 1, pode-se perceber que enquanto o iniciante, para Elliot, dispõe de conhecimento essencialmente formal, os outros tipos de especialização, desde o iniciante avançado, acumulam as outras formas de conhecimento em intensidade gradual e crescente.

Para Davidson e Scripp (1992) existem condições diferenciadas de pensamentos em relação ao conhecimento musical. Dessa forma, eles propõem uma matriz de habilidades cognitivas que visa descrever a maneira pela qual músicos pensam em termos de produção,

percepção e reflexão, fora e em situação de performance. O conhecimento de músicos, fora da situação de performance, existe sob uma forma *fixa* ou *declarativa* (*conhecimento que*), enquanto durante a performance é considerado de natureza mais *dinâmica* e *procedimental* (*conhecimento como*). Cada tipo de conhecimento compreende um conjunto distinto de habilidades cognitivas, em termos de três modos de conhecimento: *produção*, *percepção* e *reflexão*. Assim, *produção* pode englobar, tanto composição, como práticas interpretativas. *Percepção* cobre todos os aspectos do pensamento que sustentam discriminação e julgamento. *Reflexão* reconhece a importância do redirecionamento, da reconceitualização e da revisão sobre os produtos atingidos (vide Figura 3).

Esta matriz considera as situações (dentro e fora da performance) e os meios (produção, percepção e reflexão) pelos quais os pensamentos musicais manifestam-se. Ao considerar a possibilidade de conhecimento fora da performance como uma *forma fixa*, pressupõe-se que este não tem margens de ser modificado e por essa razão, com pouca condição para atuar de modo reflexivo. A forma *declarativa* dentro de um modo “expresso através da reflexão” (Figura 3), que implica identificação de problemas e sugestão de soluções, mais parece aproximar-se de um tipo de conhecimento dinâmico que propriamente *fixo*.

		Modos de conhecimento		
		Expresso através da produção	Expresso através da percepção	Expresso através da reflexão
Tipos de conhecimento	Situado fora da performance	Criar um conjunto de procedimentos ou estruturar conhecimento interpretativo através da escrita de partituras ou através da articulação de modelos teóricos ou analíticos <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Representação como produção</div>	Reconhecer ou discriminar elementos musicais, dimensões ou formas fora da performance <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Representação como percepção</div>	Identificar problemas e sugerir soluções ou formular julgamentos críticos, sugerir metáforas interpretativas e estratégias de práticas <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Representação como reflexão</div>
	Situado na performance	Demonstrar como um conjunto de ações pode ser executado, interpretado ou criado <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Produção na performance</div>	Imitar ou monitorar um conjunto de ações durante a performance <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Percepção na performance</div>	Transformar um conjunto de ações através de reordenamento ou reconfiguração de nuances expressivas da música durante a performance <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Reflexão na performance</div>

Figura 3. Matriz de Habilidades Cognitivas em Música, (traduzido e reproduzido de DAVIDSON e SCRIPP, 1992, p. 396).

A concepção de conhecimento musical de Davidson e Scripp, mesmo com terminologia e apresentação distinta, parece próxima daquela de Elliot. O modo de conhecimento denominado *reflexão na performance* parece ter analogia com o conhecimento *supervisor* de Elliot. Além disso, na concepção de Davidson e Scripp existe também a conexão entre pensamento, cognição (habilidades cognitivas) e conhecimento musical, sendo a compreensão musical atingida através de modos múltiplos de pensamento musical (produção, percepção e reflexão) dentro e fora da performance musical.

Swanwick (1994) apresenta uma concepção de conhecimento musical na qual discute a natureza e os tipos de conhecimentos presentes na experiência musical. Para Swanwick, o conhecimento musical é multifacetado, em várias camadas, frequentemente entrelaçadas em conjunto com nossas experiências, embora essas sejam passíveis de serem separadas com vistas à análise e à compreensão. Desta maneira, esse autor reconhece quatro tipos de conhecimentos musicais: *proposicional* ou *factual*; o conhecimento pelo fazer (*saber como*); o conhecimento por *familiaridade*; e o conhecimento *atitudinal*.

O conhecimento *proposicional* corresponde ao *saber que* e compreende definições, fatos, conceitos e descrições sobre música. Para Swanwick (1994), esta possibilidade de conhecimento necessita estar sempre em conexão com a experiência musical, embora não a substitua. O conhecimento *proposicional* dissociado da experiência musical é inerte e isento de significação.⁹ Uma segunda camada de conhecimento constitui-se no *saber como*, exemplificado em situações como o saber tocar e manusear materiais. Trata-se de um conhecimento, que não pode ser adquirido verbalmente, mas somente através do fazer, estando associado a habilidades aurais, manipulativas e notacionais. Esse conhecimento é disponibilizado nas ações diárias e não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio através do qual possa se atingir a compreensão musical. Cabe salientar que o *saber como* para Swanwick é distinto daquele de Davidson e Scripp. Para esses, o *saber como* é fenômeno procedimental do conhecimento, enquanto para Swanwick trata-se de habilidades necessárias para a realização musical. Aquilo que Davidson e Scripp denominam de conhecimento do tipo

⁹ Tanto Swanwick como Elliot, afirmam que o conhecimento *proposicional* (denominado *formal* por Elliot), sem conexão com a experiência musical, é inerte e isento de significação musical. Mesmo assim, eles consideram-no como uma possibilidade de conhecimento. Penso que um conhecimento *proposicional* não seja um conceito isolado, porque, neste caso, tornar-se-ia informação e não conhecimento como fenômeno. O conhecimento *proposicional* necessita de relações conceituais dispostas de forma relacional, tanto fora, como em conexão com a experiência musical.

procedimental corresponde àquilo que Swanwick denomina de conhecimento por *familiaridade*.

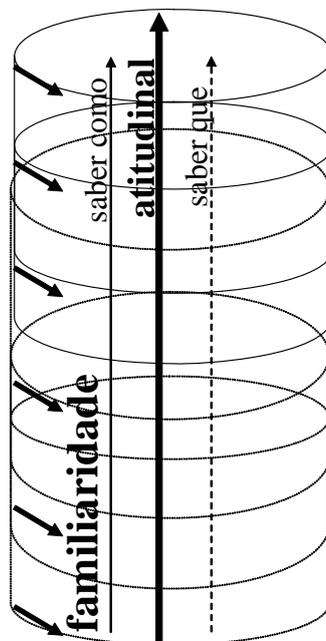
O conhecimento por *familiaridade* é adquirido através da experiência pessoal com uma determinada obra musical. É através deste conhecimento que se inter-relacionam todos os outros tipos de conhecimentos e revela-se a natureza dinâmica do conhecimento musical, pois a vivência pessoal com uma obra musical possibilita o aprofundamento e o desenvolvimento da compreensão musical. Segundo Swanwick (1994), o conhecimento *por familiaridade* pode revelar-se, inicialmente, através da comunicação do caráter expressivo, onde a obra adquire um sentido de entidade expressiva individual. Em um segundo momento, a familiaridade com uma determinada obra faz surgir uma consciência estrutural, ou seja, a compreensão e a comunicação da articulação e da estrutura das frases, assim como o sentido contrapontístico das linhas, por exemplo. Esse tipo de conhecimento não necessita ser articulado verbalmente, pois se aproxima do conhecimento tácito, manifestando-se de forma não analisada, nem articulada.

Finalmente, o conhecimento *atitudinal* é aquele que envolve comprometimento, preferência e valores pessoais. Esse conhecimento é profundamente pessoal, altamente subjetivo e varia não somente entre indivíduos, mas flutua no dia-a-dia de uma própria pessoa, referindo-se a um valor experiencial na qualidade de encontro. Segundo Swanwick, valores musicais têm suas bases na idade, gênero, contexto social, personalidade, educação, e sobretudo, dependente das experiências musicais previamente acumuladas.

Para Swanwick, o fenômeno do conhecimento surge a partir de pensamentos de natureza intuitiva, advinda do conhecimento por *familiaridade*, que é transformado através da natureza analítica ou intelectual do pensamento humano. Para esse autor, o conhecimento intuitivo é central a todo conhecimento, e o meio de trocas entre sentidos e significados. Para esclarecer o conhecimento de natureza analítica, Swanwick leva em conta que o pensamento analítico envolve tanto a segmentação, a extração e a interpretação de elementos e componentes geradores da obra musical, bem como a identificação de princípios gerais que podem unir e fundamentar a interpretação.

O Esquema 1 é uma proposição da relação entre os conhecimentos musicais envolvidos na experiência musical a partir da concepção de conhecimento musical apresentada e discutida por Swanwick (1994). Na concepção de Swanwick, o conhecimento como fenômeno é gerado e aprofundado pelo conhecimento por *familiaridade*. Esse tipo de conhecimento, em conjunto com o *atitudinal*, possibilita o significado e o sentido da experiência, e, portanto, do conhecimento musical. O conhecimento adquirido pelo fazer

(*saber como*) parece ser compreendido como um vetor, um meio para ser disponibilizado no conhecimento por *familiaridade*. Já o conhecimento *proposicional* pode vir a reforçar os demais tipos de conhecimentos, somente quando esse for associado à experiência musical.



Experiência: ⇔ Experiência
 Síntese intuitiva Analítica

Esquema 1

De acordo com a proposição acima, a concepção de Swanwick leva em conta que a gênese sobre o fenômeno do conhecimento acontece através de uma síntese intuitiva, e a partir desta, seu aprofundamento ocorre pela necessidade de apreensão e de determinação analítica sobre pensamentos de natureza intuitiva.¹⁰ Essa experiência de natureza intuitiva, que implica uma relação interna de síntese em termos de compreensão musical, pode ser transformada e aprofundada pela natureza analítica do pensamento.

¹⁰ A conceituação de que no próprio conhecimento por familiaridade já existe síntese (intuitiva), remete-nos a Kant, como o próprio Swanwick admite. Mais precisamente, isso corresponderia aos juízos sintéticos *a priori* (CARROSCOSO, 1999). Para Kant, o fenômeno do conhecimento é o resultado da atividade cognitiva do sujeito: um processo que se inicia ao nível dos sentidos, mas que somente alcança um estado de conhecimento, quanto o conteúdo empírico sensorial é assumido pelo entendimento, caracterizado e oferecido em juízo. Esse juízo é a síntese da intuição e do conceito. Para Kant, os conceitos isentos de intuições são vazios e as intuições sem os conceitos, são cegas (CARRASCOSO, 1999, p. 139).

Cope (1998) também abordou o conhecimento musical.¹¹ Ele considera existir dois tipos de conhecimento musical: o primeiro é de natureza prática e envolve habilidades físicas ou sensório-motoras e cognitivas; o segundo compreende o conhecimento do tipo declarativo que se refere a conhecimentos abstratos (de fatos, idéias, teorias, por exemplo). Segundo esse autor, mesmo que não se compreenda plenamente como esses dois tipos de conhecimento interagem, o conhecimento prático é algo que se torna mais tácito, mais automático, mais implícito, enquanto o conhecimento declarativo, por exigir uma competência do discurso, assume uma forma mais explícita. Para Cope, a performance instrumental, pela sua própria natureza, faz aflorar mais o conhecimento prático, à medida que compreende uma gama de inteligências multidimensionais disponibilizadas sobre formas de habilidades. Assim, tocar um instrumento envolve alto grau de habilidade física e cinestésica, que incluem coordenação, organização, noção de manipulação de organizações de estruturas temporais e disponibilidade de usar o próprio corpo. O desenvolvimento de tais habilidades físicas requer autodirecionamento, disciplina e motivação inter e intrapessoal. Compreender relações no decorrer da prática de uma obra musical envolve habilidades aurais, lógico-matemáticas, espaciais e visuais. Diferentes conjuntos de habilidades podem ser, igualmente e diferentemente, efetivas para fundamentar a aquisição do conhecimento musical através da performance instrumental.

Os princípios epistemológicos até aqui apresentados discutem a complexidade do conhecimento como fenômeno, os princípios da filosofia *praxial* de Aristóteles e as concepções de conhecimento musical na literatura em Educação Musical. A seguir será apresentada a noção de mobilização.

1.3 A noção de mobilização de Charlot

O conceito de mobilização vem sendo utilizado por Charlot (2005) para enfatizar a idéia de se pôr em movimento na construção de saberes experienciados. Para esse autor, a noção de saber implica a idéia do sujeito no mundo, de sua atividade, e da relação consigo mesmo e com os outros. Para Charlot, o saber só pode existir dentro de uma certa relação com o próprio saber. Essa relação, do ponto de vista do sujeito, é ditada por posturas, isto é, formas de relação com o mundo, consigo e com os outros, estando essas três formas indissociáveis. A

¹¹ Cope (1998) fundamenta-se na *Teoria das múltiplas inteligências*, de Gardner. Esta teoria sustenta que habilidades humanas podem ser compreendidas como combinações de conjuntos potenciais ou inteligências na medida em que são demandadas nas diversas áreas do conhecimento humano.

postura do sujeito frente àquilo que ele conhece pode ter relações de tensão, de contradição, de segurança ou de coerência e de apoio, por exemplo.

Charlot (2005) traz uma distinção entre informação, conhecimento e saber. Informação refere-se a um dado exterior ao sujeito, e encontra-se sob o domínio da objetividade. Já o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, permanecendo sob o domínio da subjetividade. Quanto ao saber, este se constitui conhecimento oriundo da apropriação de uma dada informação por parte do sujeito, sob o domínio da objetividade, uma vez que este pode ser comunicável. No presente trabalho, considero a noção de mobilização de conhecimentos ao invés de saberes, para reforçar a idéia de acúmulo de experiências musicais providas de qualidades afetivo-cognitivas que são, na maioria das vezes, vivenciadas de maneira subjetiva, e mesmo tácita, pelos bacharelados. Entendo ainda que os conhecimentos musicais experienciados pelos bacharelados, confrontando-se com outros sujeitos através de relações interpessoais, pode conter uma dinâmica de comunicação e interpretação intersubjetiva.

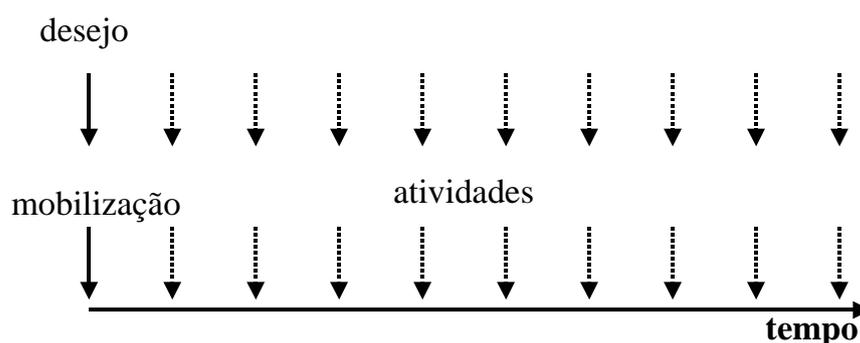
Para Charlot (2001, 2005), mobilização implica a idéia de movimento. Mobilizar é pôr recursos em movimento, é reunir suas forças para fazer o uso de si mesmo. Assim, a mobilização assume um sentido preliminar à ação, indicando a proximidade do momento de pôr-se em movimento. Além disso, mobilizar implica também se engajar em uma atividade. Charlot utiliza o termo atividade, por ser este um conceito mais amplo do que trabalho e prática, embora de certa forma os englobe. Trabalho implica algo que despense energia e exige esforço, enquanto o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada.¹² Atividade, para esse autor, é definida como algo que se desenvolve em um mundo, e que implica a noção de *móviles* e de desejos.

Móviles, para Charlot (2001), são razões de agir. Segundo esse autor, o próprio *móvil* só pode ser definido por referência a uma atividade ou conjunto de assuntos proporcionados por um *móvil*, visando uma meta. O *móvil*, que deve ser distinto da meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou tal atividade. Para Charlot (2001), o desejo é a força motriz da mobilização e, portanto, da atividade que leva o sujeito a uma relação com o

¹² O uso da palavra trabalho em senso comum, como Charlot (2005) mesmo enfatizou, refere-se a algo árduo. Aristóteles considera-o de maneira totalmente oposta. Enquanto o senso comum considera o fim da ação no trabalho como fora de nós mesmos, para Aristóteles o fim da ação volta-se a nós mesmos e nos aperfeiçoa frente ao mundo em que vivemos. Segundo Besnier (1996), é através da *praxis* que podemos nos transformar e nos tornar mais dignos, mais estimáveis no domínio moral e político. Nessa perspectiva, trabalho, paradoxalmente, implica uma atividade através do qual o homem se transforma por exercícios intelectuais e/ou físicos.

saber¹³. Assim, a relação com o saber implica um sujeito dotado de desejo. Esse desejo é referente ao outro, ao mundo e a si mesmo. E o desejo, em relação ao saber, é apenas uma de suas formas, que advém quando este já experimentou o prazer de conhecer algo. Esse desejo, por sua vez, é uma relação que se particulariza no próprio sujeito, e não é um impulso voltado a encontrar um objeto particular.

Segundo Charlot (2005), para que o sujeito se mobilize é preciso que a situação tenha um sentido. A noção do sentido está ligada à importância dada às coisas, às maneiras pelas quais estas são valorizadas. O sentido não está determinado de uma vez por todas, já que o próprio sujeito desenvolve-se por sua dinâmica própria e por sua confrontação com os outros e com o mundo. Para Charlot (2001), na problemática da relação com o saber, a mobilização é observada a partir de sua entrada na atividade intelectual, como quando o sujeito já está em atividade, tornando-se importante, a partir de então, compreender o que sustenta essa mobilização. O Esquema 2 representa uma proposta da noção de mobilização para Charlot.



Esquema 2

De acordo com o Esquema 2, o desejo suscita a mobilização, que dá início a atividades. Estas são sustentadas ao longo do tempo também por desejos (que podem ser os mesmos ou outros). Charlot não aprofunda as formas de observar o fenômeno de continuidade da mobilização, embora enfatize a necessidade de elucidar as condições e formas dessa mobilização.

Em suma, para Charlot (2001, 2005), na relação com o saber, aquele que se mobiliza é um ser humano levado por desejos e envolvido em relações sociais, não abrindo mão de

¹³ O desejo inserido na relação com o saber encontra a fundamentação na psicanálise através de Lacan, onde o termo introduz imediatamente a idéia de “o outro” (CHARLOT, 2001, 2005).

nenhuma dessas duas condições. A dinâmica do desejo faz com que o sujeito invista e se engaje num mundo que para ele é espaço de valores e de significados.

1.4 Considerações finais

O presente capítulo procurou trazer fundamentos para a construção de princípios teóricos complementares para sustentar a investigação sobre como os bacharelados mobilizam conhecimentos musicais ao longo da preparação. Em grandes linhas, os princípios teóricos até aqui considerados compreendem uma perspectiva filosófica de conhecimento como fenômeno, centrando-se na experiência do homem no mundo. A consideração filosófica de conhecimento como fenômeno orientou-me nos seguintes questionamentos: Quais as particularidades dos modos do ser de cada bacharelado frente à preparação de seus respectivos repertórios pianísticos? Sob que perspectivas cada bacharelado questionou-se e buscou determinar os fatos percebidos? Que indícios revelaram certos movimentos geradores de pensamentos ao longo da preparação? De que maneira, os pensamentos geradores se propagaram ao longo da preparação do repertório? A partir desses dois últimos questionamentos percebo uma possibilidade complementar convergente entre os princípios sobre o conhecimento como fenômeno e aqueles de mobilização, trazidos com base em Charlot (2005).

A metáfora de mobilização, fundamentada em Charlot (2005), permite reforçar a noção de que através dos movimentos intencionais (em sua gênese e intensificação) ao longo do semestre em preparação, os bacharelados reúnem suas próprias forças para fazer uso de si mesmo como fonte experiencial de pensamento e de conhecimento.

A perspectiva de conhecimento como fenômeno convergiu ainda para uma orientação praxial de base aristotélica, que direcionou, por sua vez, a escolha do modelo de conhecimento musical de Elliot(1995). Para a reflexão sobre a natureza dos conhecimentos musicais, os modelos de Elliot e Davidson e Scripp são considerados tendo como princípio de escolha a base cognitiva que os interceptam. Enquanto o modelo de Davidson e Scripp traz a possibilidade de reflexão sobre a mobilidade e o distanciamento entre conhecimentos de natureza declarativa (formas verbais de expressão) e aqueles de natureza procedimental, o modelo de Elliot permite a reflexão sobre a dinâmica dos conhecimentos musicais ao longo da preparação em termos de *praxis*.

No próximo capítulo, a especificidade de situações envolvendo os conhecimentos musicais na prática e performance instrumental serão abordados através de uma revisão bibliográfica de pesquisas no campo da Psicologia da Música

2. A PRÁTICA E PERFORMANCE INSTRUMENTAL

2 A PRÁTICA E PERFORMANCE INSTRUMENTAL

As fontes bibliográficas disponíveis que tratam da prática e da performance instrumental podem ser agrupadas em dois grandes grupos: (i) obras escritas por pianistas e professores de piano; (ii) artigos científicos, em particular aqueles da Psicologia da Música, assim como revisões bibliográficas, capítulos de livros e compilações que procuram organizar e sistematizar resultados de pesquisas.

Do primeiro grupo, um grande número de obras foram escritas por pianistas e professores renomados de piano, que relatam histórias, fornecem sugestões, com base em suas experiências artística e interpessoal. Nesse contexto, inserem-se, por exemplo, obras de Giesecking e Leimer (1972), Rubinstein (1980), Schnabel (1988), Neuhaus (2002) e Rosen (2000). Esse último alterna considerações pessoais do pianista com aquelas do musicólogo. Por exemplo, Rosen, já no seu primeiro capítulo, confronta aspectos dogmáticos da técnica pianista com reflexões sobre a natureza peculiar da produção sonora da música ocidental desde 1750 até os dias atuais. Em sua obra, o autor ressalta a necessidade idiossincrática de integração do corpo e da mente com vistas à qualidade sonora na execução instrumental.

O segundo grupo é constituído de pesquisas, disponibilizadas tanto em periódicos científicos como compiladas em livros, voltadas a duas temáticas inter-relacionadas e complementares: a prática e a performance instrumental. Essas temáticas inserem-se em uma linha de pesquisa interessada por avanços do conhecimento sobre especialização instrumental.

Antes de passarmos para uma abordagem mais detalhada dessas pesquisas, cabe refletir sobre conceitos de prática instrumental.

2.1 Os conceitos de prática instrumental

Prática instrumental é uma atividade fundamental entre músicos, que pode adquirir diversas formas dependendo da natureza e do contexto da tarefa, do nível de especialização já

adquirido, bem como das diferenças individuais dos instrumentistas. Segundo Rouse (2001), o termo *prática* revela uma ambigüidade fundamental em seu uso, implicando regularidade e normatividade. Assim, esse termo pode ser associado tanto à execução rotineira de alguma atividade, como também à aplicação tácita de regras e princípios de uma arte, esporte, ciência ou profissão. E nesse sentido, existe uma referência aos princípios e regras que regem as maneiras de fazer de um domínio específico, como a especialização músico-instrumental. A conotação de prática implicando regularidade vem sendo também discutida na literatura de Psicologia da Música em termos de automaticidade, uma vez que se argumenta que no profissional, alternam-se posturas quase automáticas com outras que exigem maior atenção, em dependência das necessidades situacionais (LEHMANN; DAVIDSON, 2002).

Na literatura, certos autores conceituaram prática instrumental. Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) introduziram o termo *prática deliberada* para referir-se às atividades, especificamente delineadas, para melhorar o nível atual da prática. Esse tipo de prática é caracterizado por:

- (i) uma tarefa bem definida que representa um desafio pessoal;
- (ii) a presença de retroalimentação informativa;
- (iii) a persistência para repetir e corrigir os erros.

A frequência e qualidade da prática é determinada por fatores como motivação, recursos pessoais e atenção. Para Ouellette (2002), a *prática deliberada* compreende três componentes, inter-relacionados:

- (i) engajamento pessoal em termos de esforço, determinação e concentração;
- (ii) quantidade de horas de prática suficientes para atingir tarefas que serão dependentes do nível de habilidades até então desenvolvidas;
- (iii) consciência sobre o desafio a ser enfrentado, pois a prática deliberada não é necessariamente agradável.

Sloboda et al (1996) denominam *prática formal* àquela que exige esforço, aproximando-se, assim, da definição de *prática deliberada* de Ericsson et al (1993). Em oposição, *prática informal*, para Sloboda e colaboradores, corresponde àquela onde existem situações de performance de peças previamente estudadas e/ou improvisação.

Para Jørgensen (2004) a prática é uma situação de “auto-ensino”, contendo etapas de: (i) planejamento; (ii) manutenção da prática e (iii) avaliação da prática. O planejamento deve incluir estratégias de preparação a serem utilizadas na prática real, levando em conta aspectos emocionais, de motivação, físicos e musicais. As estratégias referentes à manutenção da

prática contém atividades de monitoramento que permitam ajustar o planejamento de estudo, capacitação física e psicológica, além da preparação de performance pública. Finalmente, no tocante às estratégias referentes à avaliação da prática, encontram-se aquelas que envolvem o automonitoramento dos processos de aprendizagem e dos produtos. Jørgensen considera ainda que uma quarta categoria de estratégia, *meta-estratégias*, formula e controla a execução das outras três estratégias.

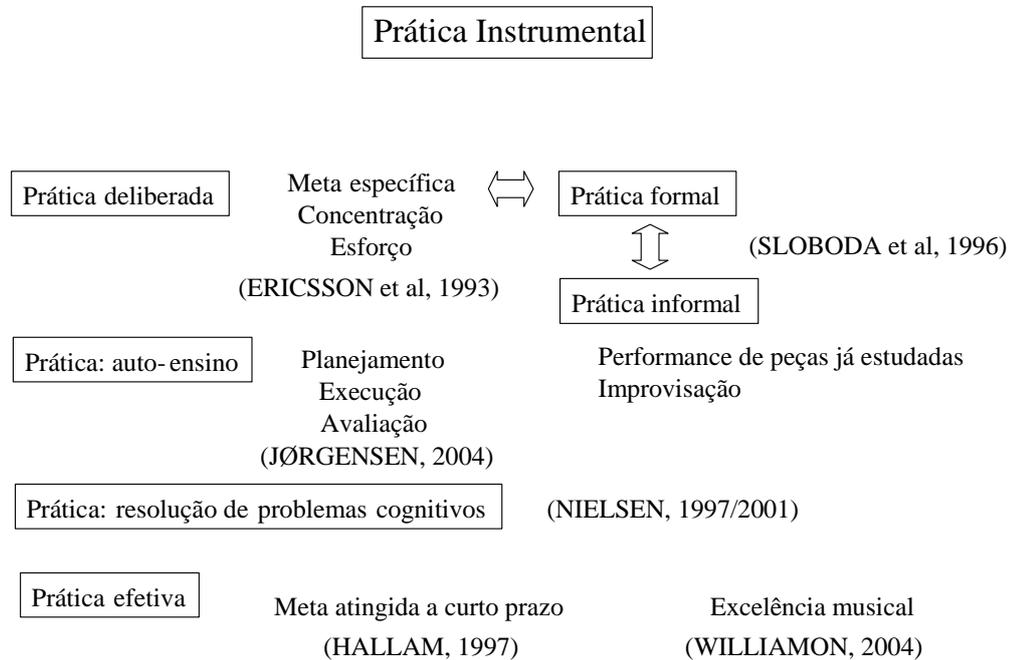
Nielsen (1997) conceitua prática instrumental como um tipo de resolução de problemas cognitivos que envolve um processamento de estratégias, englobando etapas de reconhecimento dos problemas e conduta para suas resoluções. Tal definição adequa-se mais ao profissional de música, uma vez que a literatura vem demonstrando que uma miríade de fatores acabam, de alguma maneira, influenciando a prática.¹⁴

Hallam (1997b) parte do princípio que músicos profissionais necessitam ajustar continuamente sua prática, planejando, coletando informações, formulando hipóteses, fazendo escolhas e reconsiderando decisões. A partir dessa perspectiva, essa autora associa o conceito de *prática efetiva* àquele tipo que atinge o produto-alvo, em menor tempo possível, sem que interfira nas metas a longo prazo. Hallam considera que esse conceito permite que a prática assuma muitas formas, e acaba trazendo a necessidade de desenvolvimento de habilidades metacognitivas para facilitar a realização das tarefas, ou, no caso de um iniciante, um suporte apropriado. Por isso mesmo, para Hallam, o conceito de *prática efetiva* dependerá do nível de habilidade instrumental atingido, da natureza da tarefa em função do contexto e da relação entre habilidades a serem adquiridas com aquelas a serem mantidas, além das próprias diferenças individuais. Williamon (2004) utiliza também o conceito de *prática efetiva*, em termos de excelência musical, referindo-se mais especificamente à prática de instrumentistas proficientes e profissionais.

O Esquema 3 sintetiza as diversas concepções e definições de prática apresentadas anteriormente.

¹⁴ Um dos fatores fundamentais é o próprio nível de habilidades músico-instrumental daquele que pratica. Sobre esse aspecto, a literatura aborda, por exemplo, características peculiares da prática de iniciantes e de profissionais como a revisão de Hallam (1997c), por exemplo. Além disso, certos autores têm demonstrado que outros fatores influenciam o tipo, a qualidade e a eficiência da prática, entre eles:

- (i) tempo de contato com situações formais e informais de prática instrumental (SLOBODA et al, 1996; MCPHERSON; MCCORNICK, 1999);
- (ii) motivação intrínseca e engajamento pessoal (MCPHERSON; MCCORNICK, 1999; MCPHERSON; ZIRMMEMAN, 2002);
- (iii) auxílio e suporte externo nas sessões de prática no caso de iniciantes (O'NEIL, 1997).



Esquema 3

Considerando o Esquema acima e as descrições anteriores, pode-se perceber que a maioria das conceituações, de alguma forma, considera prática instrumental interconectada com o componente cognitivo. Esse componente envolve ações em termos de deliberação, planejamento, resistência, manutenção e avaliação. O conceito de *prática informal* de Sloboda e colaboradores traz, além da possibilidade de manutenção de peças já estudadas, a atividade de improvisação.

2.2 Pesquisas em prática instrumental

A prática instrumental vem sendo mais intensamente pesquisada nos últimos 20 anos. Pesquisas têm sido delineadas sob tendências da psicologia cognitiva, que expressam um tipo de investigação que mescla racionalidade calculada da ação (perspectiva de deliberação pessoal) com uma perspectiva pragmática (vide, por exemplo, THÉVENOT, 2001). Assim, essas pesquisas buscam evidenciar as potencialidades funcionais da prática de profissionais como meio capaz de possibilitar a melhoria e o refinamento do nível de especialização de

instrumentistas em música. Um componente considerado fundamental para a consolidação do nível de especialização de um instrumentista foi o número de horas acumuladas na prática.

2.2.1 A quantidade de horas de prática em relação ao nível de especialização instrumental

A quantidade de horas acumuladas para tornar-se especialista foi estudada por Ericsson et al (1993). Segundo os autores, a aprendizagem de um instrumento musical envolve programas motores,¹⁵ construídos e fortalecidos à medida que uma peça musical é trabalhada durante os ensaios. Necessita-se mais de 10.000 horas de estudo de repertório e prática para um refinamento da técnica instrumental. Durante a prática, o desenvolvimento de programa motor interconecta-se com habilidades cognitivas, tais como a memorização, para que a aprendizagem do todo e os processos de execução tornem-se automáticos (ERICSSON et al, 1993). No estudo de Krämpe (1997), o autor observou que pianistas experientes acumularam 60.000 horas de prática. Esse tempo prolongado de dedicação tem profundos efeitos sobre características físicas e mentais, que acabam influenciando a qualidade da própria prática.

Sloboda et al (1996), corroborando com os resultados obtidos por Ericsson et al (1993), constataram que é necessário um número consistente de horas acumuladas para adquirir progresso em termos de habilidade instrumental: cerca de 2.500 horas acumuladas para idade de 13 anos, 6.500 horas para a de 17 anos e 10.000 horas para a idade de 21 anos. Nessa pesquisa foram investigados cinco grupos de estudantes na Inglaterra, por um período de quatro anos, num total de 257 jovens, dispostos da seguinte maneira:

- Grupo I: estudantes aprovados em exame de ingresso em Escola de Música tida como de elevado nível de especialização;
- Grupo II: estudantes reprovados no exame de ingresso nessa mesma Escola de Música;
- Grupo III: estudantes reprovados na pré-seleção para submeterem-se ao exame de ingresso nessa mesma Escola de Música;
- Grupo IV: estudantes pertencentes a outra Escola de Música, cujo interesse era de cunho lúdico;
- Grupo V: estudantes pertencentes a essa outra Escola de Música, mas que abandonaram seus estudos após um período médio de seis meses de estudo.

¹⁵ *Programas motores* é um termo cunhado pelo psicólogo americano Karl Lashley (1890-1958) para referir-se às seqüências de movimentos, nas quais toda uma série de movimentos encontra-se planejada muito antes da sua execução (LIEPERT et al, 1998).

Os autores observaram que a relação entre números de horas de prática e o nível de habilidade de realização foi fortemente correlacionada. Membros do Grupo I, até mesmo aqueles com a idade de 12 anos, praticavam surpreendentemente mais do que membros do Grupo V: de duas horas a 15 minutos diários em média, respectivamente. Os grupos intermediários encaixaram-se entre esses extremos, com nível de realização proporcional ao tempo de prática. Os autores observaram que nenhum estudante que tenha praticado pelo menos 2 h/dia não tenha conseguido atingir níveis elevados de habilidade.

Williamon e Valentine (2000) também investigaram o papel do número de horas na prática de pianistas. Esses autores identificaram uma diversidade no número de horas de prática, onde alguns pianistas praticavam duas ou três vezes mais que os outros. Entretanto, essas diferenças em quantidade de horas não estavam relacionadas com a qualidade da performance final. Para os autores, essa qualidade foi justificada em função de como a prática era organizada.

Hallam (2001a) identificou, em uma pesquisa envolvendo estudantes iniciantes e avançados de diferentes níveis, que a quantidade de horas praticadas aumentava quando os exames aproximavam-se, demonstrando, nesses momentos, elevado grau de organização e maior concentração em aspectos técnicos. Em outros períodos, a concentração e o planejamento dependiam dos requerimentos das tarefas. Nem mesmo aqueles estudantes que pretendiam seguir carreira de músicos sentiam a necessidade de prática diária.

Jørgensen (1997) realizou um *survey* com 141 estudantes, pertencentes a quatro programas institucionais: instrumental, vocal, música de igreja e educação musical. O objetivo da pesquisa foi observar o tempo despendido na prática instrumental desses estudantes, praticantes de diferentes instrumentos e com ênfases profissionais distintas. Nesse estudo, o autor buscou relacionar quatro variáveis potenciais (individual, social, instrumento e instituição) com o tempo de prática dos estudantes. Entre as quatro variáveis investigadas, aquela considerada central foi a de ordem individual: aqueles estudantes que relataram que não praticavam tanto quanto acreditavam ser necessário, atribuíam a dificuldade de prática suplementar às próprias exigências institucionais. No entanto, esses estudantes encontravam-se entre aqueles que dedicavam um maior número de horas à prática instrumental. Aqueles que praticavam menos, alegavam ter outras atividades e responsabilidades fora da instituição, o que foi interpretado pelo pesquisador como falta de planejamento, concentração e motivação para a prática instrumental. O autor propôs o seguinte modelo de interação entre as variáveis estudadas em relação ao tempo de prática instrumental investigado (Figura 4).

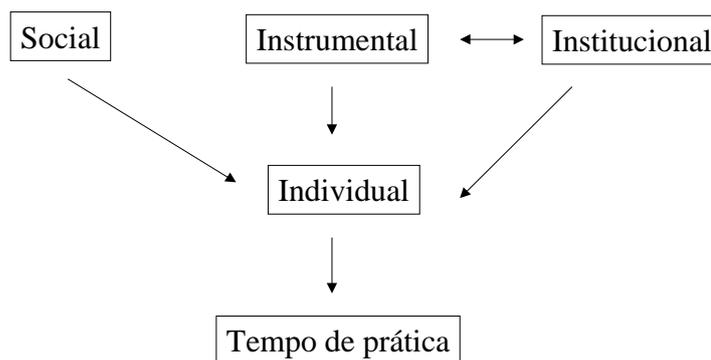


Figura 4. Modelo hipotético para a relação entre variáveis que influenciam o tempo de prática de estudantes (traduzido e reproduzido de JØRGENSEN, 1997, p. 137)

Nesse modelo, Jørgensen apresenta as relações entre as quatro variáveis investigadas, sendo que a variável individual (aspirações e valores individuais dos estudantes) acabou sendo interpretada como mediadora entre as demais variáveis.

2.2.2 Pesquisas sobre a prática de estudantes e a de profissionais

O trabalho pioneiro em relação à prática instrumental de estudantes foi um estudo experimental de Gruson (1988). Essa pesquisa contou com a participação de 40 estudantes de piano, de diferentes níveis¹⁶, e três concertistas, visando observar mudanças de perspectivas da prática instrumental. Nas situações de prática, o evento mais comum foi a execução sem interrupção, seguida de repetição nota-a-nota, repetição de compasso e diminuição de andamento. Quanto mais elevado o nível do instrumentista, mais tempo era devotado à análise em voz alta (como guia), execução com mãos separadas, e especialmente repetição de seções. Isso foi considerado pela pesquisadora como um indício de que o agrupamento em torno de estruturas maiores aumenta com a prática de estudo. As mudanças na conduta da prática foram mais significativas entre os próprios estudantes com níveis diferenciados do que nas sessões de práticas individuais. Segundo Gruson, isso demonstra que é preciso um maior número de horas de prática acumuladas ao longo de tempo para trazer mudança de perspectiva consistente sobre a prática.

Para Sloboda (2000a, p. 93), o trabalho pioneiro de Gruson deixa alguns questionamentos, uma vez que se desconhece de que maneira as diferenças nas estratégias de

¹⁶ Na pesquisa de Gruson (1988), estudantes selecionados eram pertencentes aos dez níveis básicos do *Royal Conservatory* da Universidade de Toronto. Além disso, foram incluídos estudantes oriundos de um nível superior avançado (*Artist –ARCT*).

estudo realmente tornam a prática mais efetiva. O autor comenta que, nesse experimento, idade é confundida com experiência. Algumas das alterações observadas podem ser decorrentes mais de mudanças de estratégias cognitivas do que experiências musicais específicas.

Após o trabalho de Gruson, diversos pesquisadores voltaram-se a estudar aspectos envolvidos na prática instrumental de estudantes e de profissionais. Harnischmacher (1997) observou que estudantes, em sua prática, realizam atividades que vão desde um trabalho técnico de escalas e de exercícios a até atividades de cunho mais lúdico, como improvisação. O autor categorizou essas atividades em termos de quatro fatores, e detalhou as características mais relevantes aí observadas (Tabela 2).

Tabela 2. Fatores, atividades e características da prática instrumental de jovens instrumentistas, segundo Harnischmacher (1997).

Fatores	Atividades	Características da Prática
Básico	Tocar escalas, exercícios	Manutenção de programas motores
Analítico	Leitura de peças ainda desconhecidas Identificação e fragmentação das partes	Reconhecimento da peça e postura analítica frente às dificuldades encontradas
Construtivo	Estudo da peça por fragmentação das partes; Domínio crescente do todo	Planejamento e organização (das partes) para a performance
Criativo	Execução de peças conhecidas Improvisação	Manutenção do repertório e interesse lúdico

Na Tabela 2, o primeiro fator (*básico*) refere-se a atividades cujo objetivo é o aquecimento e a manutenção de programas motores, como, por exemplo, execuções de escalas e/ou de exercícios de aquecimento. O segundo fator (*analítico*) compreende atividades que contém alguma dimensão analítica da música ou de problemas técnicos, como a leitura, o reconhecimento e a fragmentação de dificuldades das peças a serem praticadas. O terceiro fator (*construtivo*) compreende atividades de planejamento, possibilitando a fragmentação das partes a serem praticadas, levando em conta a concepção global da peça. Embora esse fator contenha alguma dimensão analítica, a prática como um todo enfatiza o planejamento de ações, em etapas crescentes de monitoramento e auto-avaliação. O quarto fator (*criativo*) compreende atividades de manutenção do repertório, que envolve a prática de peças que já

foram dominadas. Atividades de improvisação enfatizam um componente criativo da prática. Para o autor, esse quarto fator aproxima-se a uma concepção comumente presente em crianças e adolescentes, onde música possa vir a ser considerada como um recompensa após o término de outras atividades diárias (HARNISCHMACHER, 1997, p. 80). Segundo Harnischmacher (1997), esses fatores raramente se mostravam isolados em sua pesquisa, mas dispostos sob forma de uma complexa rede de combinações metodológicas. A presença do quarto fator na prática, para esse autor, demonstra interesse intrínseco pela atividade de performance.

A Tabela 3 apresenta uma síntese dos aspectos relevantes em pesquisas sobre a prática de estudantes e profissionais. As pesquisas aí resumidas demonstram que a preocupação dessas investigações está em identificar abordagens da prática instrumental empregadas por estudantes e profissionais. Na pesquisa com estudantes, os dados revelaram que parece persistir uma tendência em manter a tradição do emprego de mecanismos instrumentais e de aquecimento na fase preliminar das sessões de prática. Na pesquisa com profissionais, os dados sugerem que eles dispõem de uma organização e um planejamento nas sessões da prática para a performance de forma bastante direcionada. Para Hallam (1997c), o interesse por pesquisas relacionadas à prática de músicos profissionais reside na potencial identificação de uma estrutura útil para ajudar estudantes a praticar de forma mais efetiva. Esses profissionais trazem estratégias que abrangem não somente pontos relacionados à técnica instrumental, à interpretação e à performance, mas também a temas referentes à concentração, planejamento, memorização, monitoramento e avaliação.

Tabela 3. Pesquisas investigando as abordagens da prática de estudantes e profissionais.

Autores	Sujeito-alvo	Aspectos da prática
Cantwell e Millard (1994)	6 Estudantes (14 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Definição do problema musical (técnico e/ou expressivo) proporcional ao aprofundamento da prática • Abordagem superficial além-se a estratégias de memorização no início da prática e a suporte externo.
Nielsen (1997)	1 Estudante (graduando de órgão)	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias da prática dependentes do nível do componente metacognitivo disponível nas fases de aprendizagem observadas; • Submetas e metas frequentemente alteradas durante a prática; • Complexidade estrutural não se configurando como fator importante da regulação das estratégias
McPherson e McCornick (1999)	190 Estudantes (9 a 18 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da prática inter-relacionado com motivação e auto-estima; • Mecanismos de aquecimento para garantir nível de confiança aos estudantes frente aos desafios institucionais (exames); • Consciência crítica conectada à eficiência de organização e planejamento da prática.
Miklaszewski (1989)	1 Pianista	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da prática envolvendo segmentação da peça com atividades de resolução de problemas • Ampla gama de estratégias de prática (alternância de andamentos; repetições diferenciadas, por exemplo); • Ajustes nas situações de performance
Miklaszewski (1995)	3 Pianistas	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem da prática governada por <i>estilos de trabalho</i>: holístico, fragmentado e misto
Hallam (1995)	22 Pianistas	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação flexível de ampla gama de estratégias; • Gerenciamento de aspectos profissionais e pessoais (controle emocional e físico) • Manutenção de repertório
Hallam (2001b)	21 Pianistas	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre organização, concentração e performance mais eficiente no planejamento da prática
Rohwer (2002)	276 Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias mais empregadas: (i) prática com metrônomo; (ii) modificação do ritmo com prática técnica; (iii) alternância de prática lenta com prática no tempo da peça.
Chaffin et al. (2002)	Pianistas	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de memorização • Visão holística do material
Chaffin et al. (2003)	1 pianista	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da prática da peça • Concentração e persistência • Reflexão sobre problemas da prática e da performance • Fases de aprendizagem

A seguir, será apresentada uma síntese dos aspectos identificados por Hallam (1997b), a partir de dados da literatura, na abordagem da prática por iniciantes e profissionais. Esses aspectos serão apresentados comparativamente na Tabela 4, e complementam essa revisão, por trazerem indícios de quais perspectivas de pensamento musical fundamentam a prática tanto de iniciantes, como de profissionais.

Tabela 4. Síntese comparativa da prática instrumental de iniciantes e de profissionais, a partir da revisão de Hallam (1997b;1997c).

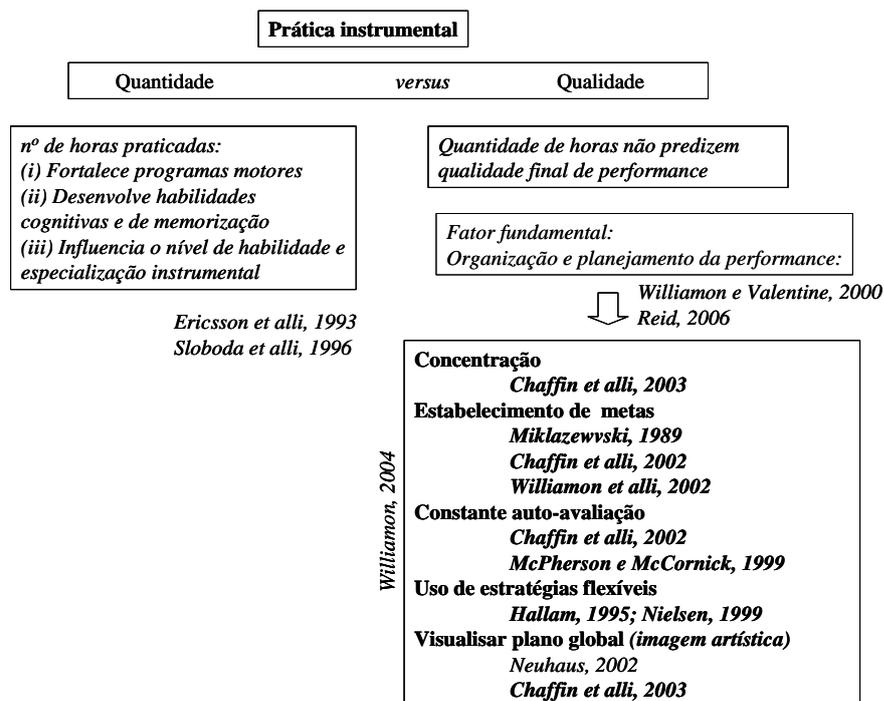
Características da prática	
Iniciantes	Profissionais
- Leitura musical segmentada por compreensão gradual da dimensão de notas, ritmos e finalmente elementos expressivos	- Leitura global do todo e abordagem por compreensão holística
- Prática da peça de ponta-a-ponta	- Seleção e organização do quê praticar
- Problemas de identificação de seção	- Segmentação em seções, conforme estrutura e complexidade da obra.
- Correção por repetição de notas isoladas	- Abordagens e estratégias individuais
- Inconsciência sobre erros (dependência de auxílio externo para identificá-los)	- Unidades de estudo mais amplas, de acordo com o progresso da prática da obra
	- Concepção global gerada por considerações mais musicais que técnicas

De acordo com a Tabela 4, pode-se perceber que as perspectivas de iniciantes e de profissionais em relação à prática e à obra em preparação parecem ser totalmente distintas. A partir dessa síntese comparativa, observa-se que, enquanto o objetivo do iniciante parece ser o reconhecimento da obra ao longo da prática, o dos profissionais contempla etapas de aproximação a partir de uma compreensão global sobre a peça a ser preparada, tendendo a fundamentar suas decisões sobre características estruturais que os direcionam e guiam em suas decisões ao longo da prática.

Finalmente é preciso trazer ainda os nove níveis de desenvolvimento de abordagem da prática postulados por Hallam (1994, apud JØRGENSEN, 2000). No nível 1, estudantes dão ênfase em tocar notas corretas, e inexistem considerações sobre interpretação. Mudanças graduais de posicionamento vão ocorrendo até o nível 5, onde noções sobre convenções

estilísticas são ainda dependentes de ajuda externa. No nível 6, começa-se a conhecer e a respeitar referências de estilo; no nível 7, há o engajamento em alguma área, talvez por imitação de indivíduos eminentes no campo; nível 8, começa-se a obter os frutos dos engajamentos e a voltar-se à exploração de problemas subjetivos e estilísticos; finalmente, no nível 9, percebe-se um estilo pessoal de performance desenvolvida.

Em suma, as pesquisas vêm demonstrando que a forma de abordar a prática instrumental revela o nível de especialização instrumental. A grande maioria das pesquisas aborda a prática de iniciantes ou de profissionais, essa última alavancada como modelo para formação instrumental. Das leituras sobre pesquisas de prática instrumental, a reflexão que surge diz respeito à relação entre quantidade e qualidade de prática. O Esquema 4 propõe uma síntese de aspectos referentes à prática instrumental tratados na literatura.



Esquema 4

De acordo com o Esquema 4, encontra-se claramente estabelecido na literatura que a quantidade de horas acumuladas ao longo da prática é um fator inerente e indispensável ao nível de especialização instrumental, haja vista, principalmente, a necessidade fisiológica de desenvolvimento de programas motores. Entretanto, segundo Jørgensen e Lehmann (1997), embora exista um consenso na literatura de que a prática melhore o nível de especialização,

não existe ainda um consenso em como ela funciona, quais os métodos mais eficientes, e se seu benefício pode ou não ser usufruído por todos, igualmente. Na trajetória da formação de um instrumentista, o escopo da especialização músico-instrumental engloba outros fatores, que transcendem ao aspecto do número de horas de prática, uma vez que também se constatou que quantidade de horas acumuladas não necessariamente implica qualidade, como observaram Williamon e Valentine (2000).

Williamon (2004), fundamentando-se na literatura, estabeleceu cinco fatores indispensáveis da prática instrumental considerada como efetiva: concentração, estabelecimento de metas, constante auto-avaliação, uso de estratégias flexíveis e visualização de um plano global. Para Williamon, concentração refere-se a uma dilatação temporal no período da prática em termos de pensamentos musicais voltados a atingir o melhor resultado possível no contexto musical em questão. O autor ilustra esse aspecto com a pesquisa de Chaffin et al (2003), onde a pianista, apesar de praticar intensamente a peça em estudo, consumia três quartos desse tempo refletindo sobre situações de performance. Esse tipo de concentração na prática instrumental inclui o esforço de escutar-se durante a situação de prática. Um outro fator de *prática efetiva* para Williamon é que as metas estabelecidas devem ser exequíveis, e por essa razão, estimula-se a prática voltada ao isolamento e refinamento de partes específicas. A auto-avaliação na prática instrumental permite ao intérprete ponderar falhas e sucessos na performance, bem como buscar potenciais retroalimentações necessárias. As estratégias técnicas devem ser flexíveis a ponto de serem moldadas e redirecionadas conforme a prática. Finalmente, o instrumentista precisa ainda ter a idéia do formato expressivo como um todo, enquanto toma decisões iniciais sobre considerações técnicas. Isso corresponde àquilo que Neuhaus (2002) denominou de “imagem artística” da peça. Se as decisões técnicas são tomadas sem essa idéia expressiva global, muitas destas serão posteriormente alteradas durante o aprofundamento da prática.

O que parece que está sendo negligenciado nessas pesquisas é que o profissional dispõe de conhecimentos musicais sustentáveis, que direcionam sua prática. Outra questão que fica em aberto é saber como estudantes lidam com os padrões normativos vivenciados ao longo de sua formação e presentes na organização de suas respectivas práticas.

2.3 Os componentes de especialização instrumental: habilidades técnicas e expressivas

A literatura vem discutindo a performance instrumental em termos de habilidades técnicas e expressivas que, em conjunto, são componentes de especialização instrumental.

Fala-se de ausência de significado, quando uma dessas habilidades não é contemplada na performance (COKER, 1972). Performance instrumental em níveis avançados de excelência musical requer habilidades técnicas refinadas, não somente em função das exigências qualitativas sobre a eficiência e a plasticidade dos movimentos instrumentais, mas também porque diferenças muito sutis na manipulação do tempo dos movimentos podem ocorrer, ambos fazendo grande diferença sobre a qualidade da perspectiva sonora e artística (SLOBODA, 2005).

Chiantore (2001), em relação à técnica pianística, distingue técnica de mecânica: enquanto a mecânica atém-se a aspectos fisiológicos da execução e assimilação de movimentos distintos, a técnica relaciona-se com esses mesmos movimentos, levando em conta as diversas exigências estéticas e estilísticas. Em outras palavras, para esse autor, os aspectos expressivos da habilidade instrumental encontram-se inseridos, em termos artísticos, na própria técnica pianística. Segundo Juslin e Persson (2002), o termo *expressão* tem sido usado para se referir às variações sistemáticas em tempo, dinâmica, timbre e altura. Para Palmer (1997), esses parâmetros formam a microestrutura de uma performance e possibilitam a diferenciação entre dois ou mais instrumentistas quando estes interpretam a mesma música. Davidson et al (1998) advertem, entretanto, que os detalhes de expressão musical não são comumente evidentes para o próprio intérprete, que muitas vezes não é capaz de verbalizá-los.

Na prática instrumental, a proficiência técnica envolve o trabalho com exercícios especiais, cujo objetivo é desenvolver fluência, ritmos precisos e equilíbrio do volume no ataque das teclas, muito mais do que produzir uma experiência emocional (ERICSSON, 1997). Davidson et al (1998) argumentam que aspectos técnicos em termos mecânicos da performance têm sido considerados como habilidades passíveis de serem apreendidas, enquanto aspectos expressivos, relegados mais a um plano intuitivo ou natural. Conforme Howard (1989), esta visão origina-se provavelmente de certos mitos sobre a expressão artística, como sendo algo inteiramente subjetivo e passivo em sua gênese, não envolvendo compreensão.

De acordo com Ericsson (1997), muitos críticos comentam que frequentemente estudantes de música adquirem um alto nível técnico (em sentido mecânico) sem serem capazes de induzir experiência emocional na platéia. Para o autor, isso não é falta de talento inato, mas falta de prática necessária para adquirir representações internas e habilidades necessárias à interpretação. Uma criança prodígio muitas vezes tem dificuldade de transformar performances mecânicas em interpretação musical expressiva e artística. Segundo Ericsson, se a criança não adquirir representação refinada que lhe permita tanto imaginar

música expressivamente, como monitorá-la em sua performance, dificilmente atingirá nível de músico profissional.

Sloboda (2000a) considera que a produção de recursos expressivos na performance instrumental compreende três estágios. O primeiro reside no delineamento de um plano de performance, a partir de um exame da partitura, que identifica características a serem realizadas com expressão. O segundo estágio envolve a aquisição de um “dicionário” de variações expressivas, consideradas como eficientes na comunicação de padrões estruturais, mutuamente compartilhados entre intérpretes e ouvintes. Alguns desses aspectos são inclusive culturalmente determinados, como, por exemplo, um *allargando* como sinal de uma cadência final de um movimento. O terceiro estágio refere-se às intenções de comunicação das expressões selecionadas do “dicionário” e executadas pela programação motora, que estabelece uma seqüência de comandos aos músculos, que se revelarão em termos de sonoridade. Para esse autor, o problema é complexo, e não se encontra totalmente elucidado.

Segundo Davidson et al (1998), pesquisas têm demonstrado, de forma bastante convincente, que embora o uso das qualidades expressivas de um especialista possa diferir daquela de um outro (SLOBODA, 2000b), performance expressiva é, apesar de tudo, racional e/ou governada por regras. Davidson et al. (1998) pontuam cinco características que atestam a expressividade em termos racionais na performance:

- (i) Sistemática: há uma relação clara entre o uso de meios expressivos e características estruturais particulares, tais como terminações de frases ou aspectos métricos (TODD, 1985);
- (ii) Performance expressiva exibe comunicabilidade: ouvintes são mais capazes de inferir nas características da música quando a expressão é presente do que quando está ausente;¹⁷
- (iii) Estabilidade: o *especialista* pode reproduzir de maneira muito próxima a mesma performance expressiva em ocasiões que podem estar separadas por um período de alguns meses (SHAFFER, 1984);

¹⁷ Outros estudos têm confirmado que músicos profissionais são capazes de comunicar expressão para os ouvintes, embora haja consideráveis diferenças individuais em habilidades expressivas (JUSLIN, 1997; 2000; JUSLIN; MADISON, 1999).

- (iv) Flexibilidade: um *especialista* pode atenuar, exagerar ou mudar o contorno expressivo para enfatizar aspectos específicos da música (DAVIDSON, 1993; PALMER, 1989);
- (v) Automaticidade: um intérprete com experiência não está sempre ciente dos detalhes de como uma intenção expressiva é traduzida na ação.

Tais características puderam ser mapeadas através da demonstração de intenções consistentes de intérpretes no momento da performance, e não poderiam ter sido estabelecidas caso não fossem sistemáticas e governadas por regras.

Pesquisas vêm demonstrando que instrumentistas, quando solicitados a tocar com caráter expressivo distinto (alegria, tristeza, inexpressão, raiva, etc), demonstram, de alguma maneira, diferenças objetivas na compreensão da microestrutura da música. Além disso, ouvintes são capazes de reconhecer o caráter pretendido para cada performance, com grande precisão, muito mais que ao acaso (KENDALL; CARTERETTE, 1990; GABRIELSSON; JUSLIN, 1996). Sloboda (2005) argumenta que emoções em música são sustentadas por ricos conjuntos de sugestões culturais, históricas, estruturais e situacionais, que um evento musical pode trazer à tona. Tais sugestões fornecem um conjunto de condições que favorecem os momentos de tensão e repouso emocionais. Por isso mesmo, a resposta emocional à música é dinâmica, sendo que a natureza de interpretações específicas pode contribuir significativamente para a qualidade da experiência afetiva.

2.3.1 O controle motor e os movimentos do corpo em termos expressivos

Segundo Shaffer (1982), a conduta de gestos parece ser ditada por metas a serem atingidas. Essas serão alcançadas através de diferentes movimentos, dependentes da posição, tanto com relação aos movimentos precedentes, como aqueles que o seguirão. A performance instrumental é raramente fruto de uma sequência de movimentos rígidos, onde cada movimento é acionado de forma inflexível pelo movimento precedente. Esse é o resultado entre o plano mental, que especifica características resultantes pretendidas e um sistema de controle motor flexível disponibilizado pela experiência. Segundo Sloboda (2000b), essa conceitualização sobre o controle motor dos gestos explica muitos aspectos da performance instrumental. Por exemplo, ela dá sentido ao fenômeno de se conhecer exatamente o que uma passagem tocada à primeira vista deve soar, mas ser somente capaz de executar corretamente as notas e não os recursos expressivos, em conjunto. Nesse caso, o intérprete formou um plano adequado da música que ele está tocando. Nos termos dos três estágios propostos por

Sloboda, esse intérprete conseguiu os dois primeiros estágios: tem uma representação estrutural da música e atribuiu variação expressiva aos elementos da representação por referência ao seu “dicionário” de expressões. No entanto, ele não tem controle motor e expressivo dos gestos para fazer as mãos realizarem aquilo que ele sabe que deve fazer.

Davidson et al (1998) argumentam que performance expressiva é controlada, ao menos parcialmente, por gestos, preexistentes, em outros domínios não musicais da atividade humana (tais como movimentos e verbalizações de emoções). A aplicação desses recursos na performance musical pode ocorrer por um processo analógico de aprendizagem, onde a formatação do movimento ou gesto global é transferida de um domínio não-musical para uma estrutura musical em ato de simples reconhecimento, mais do que uma construção analítica nota-a-nota, ou de um processo de aprendizagem cumulativa. A verificação da adequação desta transferência pode ser feita através do monitoramento do efeito emocional sobre o intérprete “como ouvinte”, mais do que no nível analítico.

Davidson e Correia (2002) discutem o papel dos movimentos do corpo na construção, execução e percepção da performance musical. Eles exploraram a interface entre padrões técnicos de controle físico e aquilo que eles denominaram de habilidades expressivas. Esses autores argumentam que movimentos gestuais específicos compreendidos na interpretação funcionam como indícios emblemáticos e ilustrativos da atenção do intérprete no momento da performance. Para esses autores:

- i) alguns movimentos podem ser considerados como sendo responsáveis pela produção sonora, ou seja, em determinado momento, esses movimentos podem refletir os sons;
- ii) existem também movimentos do corpo que sugerem fonte para a geração de expressão musical;
- iii) outros movimentos são análogos àqueles de auto-estimulação observados na fala, que são normalmente utilizados para deixar o instrumentista mais à vontade no contexto social e poder desfrutar os sons.

Essas idéias corroboram com aquelas de Clarke e Davidson (1998). Esses autores argumentam que os movimentos do corpo não se limitam a refletir as características estruturais da música, mas relacionam-se também com as preocupações individuais do intérprete e com suas reações à música.

Pesquisas revelaram que existe um ponto central do movimento do corpo que age como referência para todos os outros movimentos se organizarem, sendo esse centro distinto para homens e mulheres (CUTTING et al, 1978; KOZLOWSKI; CUTTING, 1977). Davidson

e Correia (2002) propõem que tal princípio de referência (centro de gravidade) pode estar também atuando na performance musical. Analisando os movimentos de um pianista, Davidson e Correia notaram que os movimentos provinham da região do quadril. Dada à posição sentada do pianista, os quadris representam o fulcro de seu centro de gravidade e, por isso, parecem fornecer o ponto de articulação para todos os movimentos da parte superior do torso. Esse centro de gravidade, segundo Davidson e Correia, parece ser a localização central para a geração de toda a expressão corpórea.

Posições expressivas têm sido identificadas, relacionando o princípio de referência, onde o quadril é o centro do movimento, em conjunto com o movimento balanceado do corpo (DAVIDSON; CORREIA, 2002):

- i) Quando esses movimentos específicos foram intimamente examinados em relação à partitura, percebeu-se que estes somente ocorriam quando uma parte específica – as mãos – por exemplo, estavam livres para moverem-se, ou seja, quando estas não estavam presas aos detalhes técnicos da execução da música;
- ii) Os movimentos foram todos de natureza rotacional – movimento circulares de pulso e rotações do ombro, por exemplo;
- iii) Há uma tendência do intérprete em usar gestos que revelam um vocabulário pessoal. Esses movimentos parecem formar um vocabulário de gestos, de maneira a aparecer no decorrer de performances de diferentes estilos de música;
- iv) Todo músico usa seu corpo para interagir com seu instrumento no momento da performance. O corpo não é somente essencial para a manipulação física de um instrumento, mas é também vital na geração de idéias musicais expressivas. Além disso, o corpo parece ser crítico na produção e percepção de informação sobre as preocupações do intérprete na coordenação e projeção de idéias musicais que são comunicadas a uma platéia.

Essas pesquisas anteriormente discutidas investigaram o produto da performance, em termos físicos, gestuais e corporais do intérprete. Um outro conjunto de investigações e discussões tem-se preocupado em identificar e revelar características da representação na prática e performance instrumental.

2.4 A representação musical na prática e na performance instrumental

A representação musical é um componente psicológico muito enfatizado nas pesquisas em performance instrumental. Tendo em vista que a definição desse conceito é muito abstrato, Lehmann (1997) realizou uma analogia da representação musical com uma situação de projeção imaginária de um espaço físico: imaginar que estamos no escuro, em uma sala que nos é familiar, e estamos tentando achar o caminho da porta de saída. Dirigimo-nos para essa direção, tentando cuidadosamente evitar esbarrarmos nos móveis e objetos situados no caminho que teremos que percorrer. Esta simples tarefa demonstra que somos capazes de “gravar” em nossas mentes a localização do ambiente, assim como de projetar certas metas para atingir nosso objetivo-alvo (encontrar a porta). Além disso, é preciso salientar ainda, que poderíamos também ter e imaginar muitas outras informações suplementares da sala e sobre os objetos contidos nela, no que diz respeito à localização, proximidade, distanciamento entre eles, assim como espessura, densidade, relações de cores (da sala, dos móveis e objetos, assim como sua localização de uns em relação aos outros, por exemplo). Todas essas relações irão estar ausentes ou presentes em nossa imaginação em função tanto de nossa familiaridade com o ambiente, como também das metas que projetamos para lidar com a situação. O mesmo ocorre, por exemplo, quando estamos lendo, compreendendo e interpretando um texto, um artigo de jornal ou mesmo uma obra musical. Tendo em vista o aspecto altamente complexo e dinâmico da performance instrumental de uma obra musical, sua preparação exige concepção de uma interpretação musical em forma de imagens musicais que sustentam metas em termos de ações e pensamentos musicais. Tal exercício de construção e imaginação musical pode ser compreendido como a construção de uma representação da obra em preparação.

Segundo Gabrielsson (1999), a maneira pela qual instrumentistas expressam suas representações musicais de uma dada peça difere em função do tipo de música, do instrumento em questão, de suas experiências e conhecimentos próprios, personalidade e contexto. A representação musical pode ser gerada sob diferentes formas, inter-relacionadas, ou não. Além do imaginário mental, a representação musical pode ser evidenciada através da organização estrutural, ação motora, deslocamento espacial, humor e significado. No aprendizado de uma nova peça, parte-se de um esboço imaginário ou recuperam-se e modificam-se representações já armazenadas. As características estruturais da peça são cruciais, tanto em termos globais (hierárquicos, de encadeamento), como em relação à estrutura das várias unidades. Segundo esse mesmo autor, a aquisição de uma representação musical adequada da peça, acoplada a um plano de transformação dessa representação em

sons a partir das possibilidades técnicas disponíveis, é fator indispensável na performance musical.

Dessa forma, representação musical é um termo psicológico que se refere à apreensão, compreensão e concepção imaginária de uma obra musical, que é fundamentada em nossas experiências musicais prévias. Assim, o nível de representação musical da peça parece ser dependente, tanto da familiaridade que temos com a obra em questão, como também da compreensão e interpretação que fazemos dela, assim como das metas que estabelecemos para expressá-la. A compreensão que temos e desenvolvemos sobre a obra musical dependerá dos conhecimentos musicais que trazemos como fundamentos para nossa interpretação e argumentação sobre ela, seja essa verbal ou instrumental. Um outro fator que deve ser interveniente na construção da representação musical parece se encontrar intimamente ligado à percepção musical que se tem em ação nas situações de preparação e produção musical.

2.4.1 Os diferentes tipos de representação musical na prática e na performance musical

Durante o planejamento da performance musical, o intérprete tem de adquirir diferentes tipos de representações musicais. Ericsson (1997) considera três tipos de representações necessárias para mediar a performance, bem como para assegurar o progresso durante sua prática (Figura 5).

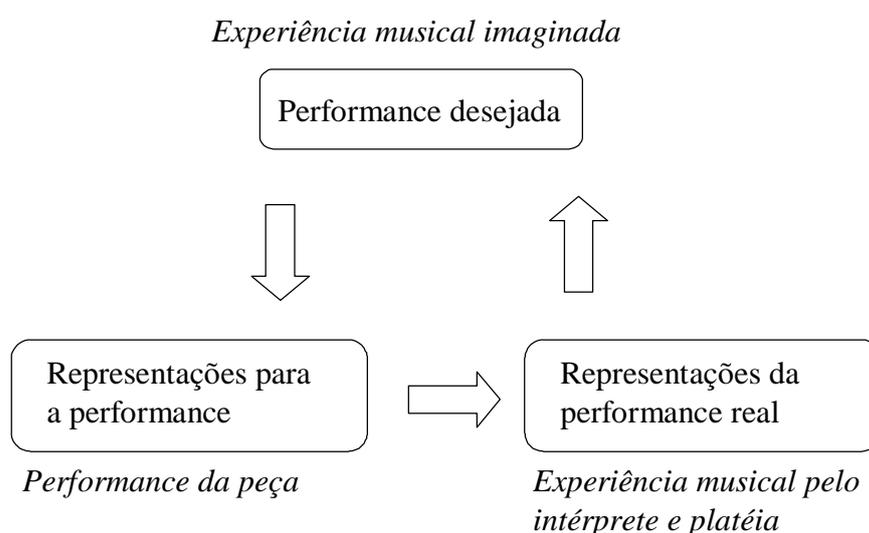


Figura 5. Modelo para a representação instrumental (traduzido e reproduzido de ERICSSON, 1997, p. 40)

De acordo com Ericsson (1997), inicialmente, o estudante de música deve imaginar a performance desejada que sustente as sequências de ações motoras necessárias para produzir a performance imaginada, em termos de ações potencialmente necessárias. Em segundo lugar, deve haver expectativas e intenções detalhadas durante a performance instrumental (representações para a performance). Finalmente, representações da performance são experienciadas tanto pelo intérprete, como pela platéia (representações da performance real), em termos de percepção de padrões sonoros, que são confrontados com aqueles que foram imaginados.¹⁸ Para Ericsson (1997, p. 40), na performance instrumental, todas essas representações devem estar intimamente interconectadas. Além disso, a interação frutífera entre esses três tipos de representações é particularmente importante para a criação de novas interpretações e imagens sonoras. Ao explorar alternativas em seus instrumentos, os músicos podem gradualmente refinar e desenvolver uma imagem, a qual eles são tecnicamente capazes de produzir seguramente. Quando Ericsson fala em imagem desejada, parece referir-se à necessidade de haver uma imagem artística tal qual aconselhada por Neuhaus (2002). Segundo esse modelo, os instrumentistas deveriam partir de imagens musicais desejadas da peça em preparação como meio de referência interna que sustente as intenções de performance. Assim, tal imagem poderia ajudar na reflexão sobre o produto obtido e a possível solução de problemas, visando reduzir discrepâncias entre o produto desejado e a performance real.

Para Lehmann (1997), a representação musical pode também ser compreendida no mínimo, sob três formas, duas das quais são análogas àquelas descritas por Ericsson (1997): a *representação da performance desejada*¹⁹ e a *representação da performance real*. O terceiro

¹⁸ Segundo Ericsson (1997), o estudante, com o auxílio de seu professor, precisa aprender a escutar os padrões de performance por ele criados, para determinar o grau de coerência entre esse produto e a performance desejada. À medida que o estudante progride em sua prática, a responsabilidade da imagem da performance final necessita ser assumida por ele mesmo, enquanto o professor toma, assim, o papel de um crítico. Durante o desenvolvimento musical, o estudante necessita internalizar meios de agir como seu próprio instrutor e construir habilidades, pré-requisitos e representações. Quando os estudantes tiverem dominado e atingido níveis básicos de habilidades, eles necessitam engajar-se na resolução de problemas, monitoramento e avaliação a fim de maximizar o aprendizado de novas habilidades musicais baseadas em seus conhecimentos e habilidades previamente adquiridos.

¹⁹ Um tipo de prática que parece estar intimamente ligada à *representação mental da performance desejada* é a prática mental. Rubin-Rabson observou que o ensaio mental, inserido na fase intermediária da prática de uma peça, é tão eficiente quanto dobrar o tempo de estudo. A análise mental, após o instrumentista ter estabelecido os critérios de interpretação, não parece trazer benefícios (RUBIN-RABSON, 1941, 1945). Esse autor, embora favorável à prática mental, sugere sua aplicação a unidades menores. Coffman (1990) relata que quanto menos desenvolvido é o nível do instrumentista e mais difícil a peça, mais importante torna-se a prática instrumental. De acordo com o *survey* de Freymuth (1993), a combinação entre prática física e mental pode ser considerada favorável. No entanto, o autor cita pesquisas onde a distinção entre prática mental e ação motora não foi nítida, uma vez que fora observado que o imaginário mental pode produzir atividade muscular similar àquela usada nos movimentos reais.

tipo de representação musical para Lehmann (1997) é a *representação mental de aspectos de produção*. Este tipo de representação, para o autor, acaba configurando a singularidade da performance de cada intérprete, pois essa encontra-se ligada à habilidade de performance física no instrumento com todos os pré-requisitos cognitivos e adaptações físico-motoras. Em iniciantes, as regras e padrões para gerar os programas motores são adquiridos através de aspectos mecânicos de produção, que no caso do piano, encontram-se, por exemplo, na escolha dos dedilhados, em relação à estrutura das passagens contidas na partitura. Especialistas têm esses padrões já automatizados e, em geral, estão preocupados com aspectos expressivos de produção.

Segundo Lehmann (1997), especialistas despendem todo o tempo de sua prática para adquirir e refinar aquelas habilidades que lhe permitirão refinar um aspecto em determinado domínio. Estudantes empregarão seu tempo para desenvolver vários aspectos de suas habilidades, simultaneamente. Embora músicos e professores estejam intuitivamente conscientes da existência de representação mental, a maneira não-sistemática na qual esses processos internos e suas aquisições são praticados, não permitem uma assimilação otimizada para fins de explicitação e uso instrucional. Muitas vezes, a aquisição ou disponibilidade de representação mental é vista como resultado de um talento inato, que explica as diferenças de aptidões, ao invés de compreender os produtos de performance como resultados da cristalização de uma habilidade, onde uma diversidade de práticas especializadas atuou para desenvolver representações distintas.

Lehmann e Davidson (2002) propuseram um modelo triangular de representação mental na performance a partir dos modelos postulados por Ericsson (1997) e Lehmann e Ericsson (1997). Esse modelo (Figura 6) também assume que a performance musical necessita de três tipos de representações mentais: (i) representação da performance alvo; (ii) representação de aspectos da produção; (iii) representação da performance no momento. Woody (1999) chamou esses tipos de representação, respectivamente, de “imaginação da meta”, “produção motora” e “automonitoramento”.

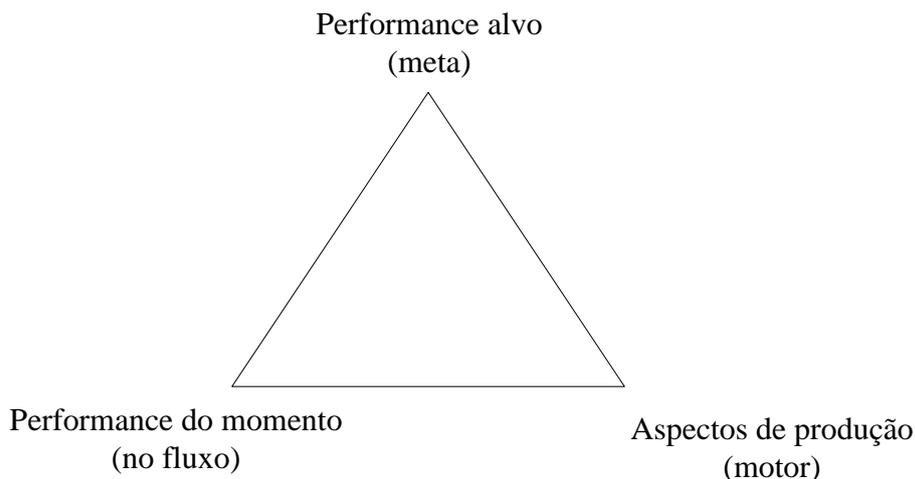


Figura 6. Modelo para a representação instrumental
(traduzido e reproduzido de LEHMANN e DAVIDSON, 2002, p.548)

Segundo a Figura 6, a representação da performance alvo (meta) capta tudo aquilo que o executante imagina internamente, incluindo decisões de como interpretar a peça. Essa representação é existente quando o estudante tem uma imagem aural do que será executado. A representação dos aspectos de produção, para Lehmann e Davidson, encontra-se vinculada ao conhecimento procedimental do intérprete em termos de como executar a música no instrumento. Para esses autores, a representação da performance em tempo real (no fluxo) é uma descrição interna daquilo que está sendo produzido no momento, assim como revela suas habilidades pessoais em termos de monitoramento e supervisão.

Pesquisas, a seguir apresentadas, observando produtos musicais de instrumentistas, evidenciam a representação musical em termos de organização estrutural, ação motora, deslocamento espacial, humor e significado.

2.4.2 A memória

Segundo Aiello e Williamon (2002), durante o último século vários pianistas e professores renomados de piano escreveram sobre a memorização em música (vide, por exemplo, GIESEKING; LEIMER, 1972). Três tipos de memória foram identificadas: memória aural, visual e cinestésica. A memória aural capacita o indivíduo a imaginar sons de uma peça, incluindo antecipação de eventos futuros na partitura e avaliações concomitantes de um progresso de uma performance. A memória visual encontra-se principalmente associada a imagens da página escrita. A memória cinestésica (memória tátil, do dedilhado ou motora) capacita músicos a executar complexas seqüências motoras automaticamente.

A memória cinestésica tem sido a mais questionada por pianistas profissionais. Entretanto, muitos deles relatam confiar nesse tipo de memória quando executam passagens virtuosísticas em tempo rápido, onde necessita-se de uma resposta mais automática (AIELLO e WILLIAMON, 2002). Conforme Aiello e Williamon (2002), a memória cinestésica tem sido bastante eficaz para capacitar tanto crianças como jovens músicos inexperientes na execução de peças sem partitura.

Estudos têm demonstrado a extensão com que músicos profissionais empregam a análise de partitura quando memorizam. Hallam (1997a) entrevistou 22 músicos profissionais de orquestra e 55 estudantes iniciantes em cordas. Segundo Hallam, as estratégias adotadas pelos músicos profissionais na memorização de uma peça estavam relacionadas, em parte, com a dificuldade da mesma. Quando a composição era breve e mesmo considerada mais simples, muitos desses músicos sentiam-se confiantes no processo automático, mas para memorizar peças mais longas, tais como um concerto, todos relataram abordagens mais analíticas. Contudo, estudantes iniciantes relataram memorizar somente através do processo de repetição e automático. Nenhum enfatizou que analisava a partitura cuidadosamente.

Na literatura tem-se demonstrado a importância da estrutura para a memorização (CHAFFIN et al, 2003; HALLAM, 1995, 1997a; AIELLO, 2001). Aiello (2001) investigou como pianistas experientes e estudantes de nível intermediário memorizavam as mesmas peças do repertório de piano. Nessa pesquisa, pianistas experientes foram mais capazes do que os estudantes em descrever como eles memorizavam em termos de estrutura musical, além de relatar, mais do que os estudantes, o uso de alguns aspectos de memória visual, aural e cinestésica. Já os estudantes tinham dificuldade em explicar como eles tinham memorizado as peças e relatavam, em grande maioria, que a peça fora memorizada por repetição.

2.5 Considerações finais

Durante essa revisão pôde-se observar inúmeros aspectos apontados na literatura com relação à prática e à performance instrumental. Sobre a performance instrumental foram revelados e discutidos aspectos sobre controle expressivo dos gestos (SHAFFER, 1982); a aplicabilidade de gestos de outros domínios à performance musical (DAVIDSON et al, 1998; DAVIDSON; CORREIA, 2002); os movimentos do corpo (DAVIDSON; CORREA, 2002); os fatores microestruturais que influenciam variações sistemáticas em tempo, dinâmica, timbre e altura (JUSLIN; PERSSON, 2002; SLOBODA, 2005); assim como os valores da performance de memória (WILLIAMON; DAVIDSON, 2002).

As discussões sobre habilidades técnicas e expressivas como componentes de especialização instrumental, acabam, na maior parte das vezes, não avançando a problemática da expressividade musical, uma vez que consideram técnica e expressão como dois blocos distintos, ainda que complementares. A crítica trazida por Howard (1989) e Ericsson (1997) sobre o mito de que habilidades técnicas sejam passíveis de serem aprendidas e que aquelas de cunho expressivo são relegadas à intuição ou aprendidas através da imitação, ainda que pertinente, deixa em aberto uma reflexão mais profunda sobre a complexidade da performance em termos de excelência técnico-instrumental. Essa complexidade foi, de certa forma, considerada por Sloboda (2005), ao se referir às relações intrincadas da técnica e da expressão musical em termos das diferenças muito sutis no posicionamento ou na manipulação do tempo dos movimentos durante a interpretação musical. Chiantore (2001) forneceu argumentos indicando que os aspectos expressivos da habilidade instrumental encontram-se inseridos na própria técnica, em termos artísticos.

As pesquisas sobre prática e performance instrumental têm trazido dados, em sua grande maioria, de dois grandes grupos: (i) tipos de abordagens da prática instrumental empregados por estudantes e profissionais; e (ii) produtos musicais, onde aspectos pontuais são revelados e discutidos. Os dados sobre abordagem da prática instrumental, tanto de estudantes iniciantes, como aquele de profissionais, encontram-se bem sistematizados. Na pesquisa com profissionais, os dados sugerem que esses dispõem de uma organização das sessões da prática para a performance de forma bastante direcionada, em termos de concentração, planejamento, memorização, monitoramento e avaliação. Entretanto, os dados de pesquisas anteriormente apresentados e discutidos, de modo global, negligenciam uma reflexão mais aprofundada sobre a relação epistêmica existente na construção de uma obra em preparação.

A síntese de Hallam (1997c) sobre a prática de iniciantes faz com que se possa hipotetizar que o objetivo musical desses estudantes, em contato com uma partitura, encontra-se bastante centrado no reconhecimento instrumental da peça em estudo. Em outras palavras, o escopo de suas intenções musicais encontra-se em uma primeira dimensão de apropriação e mobilização dos conhecimentos musicais. Além disso, não se pode negligenciar que essas dimensões podem constituir-se em fases da preparação, conforme observado nos trabalhos de Nielsen (1997) e Chaffin et al (2003).

Um avanço em termos de detalhamento conceitual vem sendo trazido pelas discussões e hipotetizações sobre três tipos de representação musical (ERICSSON, 1997; LEHMANN, 1997; LEHMANN; DAVIDSON, 2002). Embora com terminologia distinta, esses três tipos

de representações interconectadas revelam posturas distintas e complementares do intérprete que deve imaginar, produzir e perceber a obra *na* e *entre* a performance musical. Esses detalhamentos acabam trazendo uma consciência, tanto para educadores, como instrumentistas, sobre a complexidade dinâmica da execução musical como ato de produção e criação imaginativa.

O presente estudo assume que os bacharelados em formação profissional de música dispõem de uma relação epistêmica frente às experiências sistematizadas em relação aos padrões normativos da tradição da música clássica ocidental, e esses conhecimentos musicais são trazidos nas suas respectivas práticas através da preparação de seus repertórios pianísticos. A maneira pela qual isso ocorre foi investigada. O próximo capítulo apresenta a metodologia empregada nesta tese.

3. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Durante as reflexões sobre o delineamento de pesquisa, a fenomenologia começou a surgir como método filosófico para iluminar os princípios metodológicos, uma vez que, como método, propõe a observação dos fenômenos do conhecimento. Para Ozmon e Craver (2004), o método fenomenológico, no contexto educacional, considera que os estudantes agem de maneira consciente sobre as coisas que os confrontam e é preciso, portanto, compreender como essa consciência funciona.

Especificamente na área da Música, o método fenomenológico permite focalizar-se na experiência, ou seja, descrever como música é experienciada. Sua preocupação não é explicar o que ela significa, contém ou simboliza, nem estabelecer verdades absolutas ou universais, mas resgatar as riquezas da experiência musical vivida e experienciada (BOWMAN, 1998). O fundamento fenomenológico na presente pesquisa apresentou-se tanto como uma abertura de posicionamento pessoal frente à delimitação do problema, como um meio de balizar minha própria atitude nas situações de coleta e análise de dados.

Segundo Ferrara (1991), os ensinamentos de Heidegger nos mostram que a compreensão humana é marcada pela presença de uma pré-compreensão fundamental e preconceituosa. Essa pré-concepção é projetada ao fenômeno em observação, e tal projeção estabelece um horizonte, no qual o indivíduo pode compreender algo. Conseqüentemente, a compreensão está baseada na própria tradição cultural e intelectual daquele que observa e descreve. Essa perspectiva confere um componente relativista na fenomenologia, denominado, hermenêutica. Em outras palavras, os fenômenos são uma interpretação, pois nenhum método pode suspender completamente uma pré-concepção.

Na perspectiva trazida por Heidegger torna-se preciso procurar o sentido do ser. Este é existencial e primordialmente, afetividade, comunicação e compreensão (FERRAZ, 1991). Fenômenos nunca podem ser compreendidos, sem que sejam inicialmente interrogados.

Assim, ao longo da coleta de dados, os fenômenos detectados por minha percepção como pesquisadora foram questionados e elucidados na perspectiva fenomenológica e essa manifestação implicou um relacionamento intersubjetivo. Para Bicudo (1999), o fenômeno é sempre compreendido contextualmente a partir das intenções intersubjetivas.

Segundo Ferrara (1991), interpretações são realizadas por pesquisadores que não se anulam como seres culturais, mas encontram-se presentes em suas pesquisas. Este é um aspecto subjacente em qualquer descrição, onde a tradição histórica causa impacto e pré-conceito a toda experiência.

A presente pesquisa foi construída dentro de uma linha qualitativa interpretativa, segundo a qual se levou em conta os seguintes princípios:

- (i) A ação humana é considerada como significativa e intencional (BICUDO, 1999; SCHWANDT, 2006). Dessa forma, como pesquisadora, tentei compreender o conteúdo intencional que constituiu as ações dos voluntários, levando em conta a situação biográfica dos participantes e suas experiências armazenadas, assim como suas atitudes frente a projetos intencionalmente vivenciados;
- (ii) O compromisso ético perante os participantes, assim como a fidelidade com relação à experiência de vida (LÜDKE; ANDRÉ, 1986);
- (iii) O ponto de vista epistemológico que enfatizou a contribuição da subjetividade humana com relação ao conhecimento (COÊLHO, 1999; SCHWANDT, 2006). Nessa perspectiva, considere ser possível compreender intersubjetivamente o significado subjetivo das ações dos entrevistados (entender suas crenças, desejos e interesses, por exemplo), procurando colocá-los sob uma perspectiva objetiva.

3.1 A construção do método

A pesquisa qualitativa é uma atividade contextualizada de um observador no mundo, que concebe, organiza e interpreta aquilo que está sendo investigado (DENZIN; LINCOLN, 2003). Ao longo da presente pesquisa, o método de investigação foi uma construção que se modificou e se moldou a partir de diferentes ferramentas, métodos e técnicas de representação e interpretação ao longo de toda a construção do objeto em estudo.

Nessa abordagem qualitativa, parti de um esboço inicial que foi sendo reformulado durante o delineamento do método, através de estudos exploratórios nos quais foi avaliada a

potencialidade da problemática investigada, bem como da viabilidade dos instrumentos de coleta e análise de dados para a pesquisa. Tal posicionamento levou em conta certas pressuposições, necessárias para um esboço preliminar do problema, e estas estiveram abertas para serem constantemente reformuladas. Assim, os questionamentos preliminares foram:

- (i) Como são mobilizados os conhecimentos musicais pelos bacharelados de piano na preparação de seus repertórios pianísticos?
- (ii) Que conhecimentos estão aí envolvidos?
- (iii) Que estratégias são privilegiadas durante a preparação?

Esses questionamentos, aliados à necessidade de trabalhar com técnicas de pesquisa qualitativa, exigiram uma construção do método a ser utilizado. Duas possibilidades de coleta foram ponderadas no delineamento inicial. A primeira delas seria de observar (ou gravar) a preparação. Logo percebi que esse procedimento, de caráter invasivo, acabaria alterando a situação de prática dos possíveis voluntários, e poderia tender para uma postura totalmente oposta daquela que pretendia obter. Essa alternativa foi logo descartada. A segunda alternativa poderia ser baseada nos depoimentos dos estudantes sobre a forma que preparavam seus repertórios. Foi assim que me ocorreu criar momentos propícios, através de encontros regulares, em que os bacharelados me descrevessem como haviam preparado as peças de seus repertórios.

Os estudantes de piano têm encontros semanais com seu professor de instrumento, mas nem sempre têm a oportunidade de discutir problemas, anseios e descobertas da preparação. Pensei que essa situação de entrevistas, mesclando depoimentos verbais e performances instrumentais, pudesse ser favorável para compreender de que maneira havia ocorrido a preparação ao longo do semestre e, ao mesmo tempo, revelar indícios consistentes de conhecimentos musicais mobilizados durante a preparação. Assim, para a coleta dos dados ficou estabelecido que os depoimentos e as performances dos bacharelados seriam instrumentos de coleta fundamentais para a pesquisa.

A coleta de dados, baseada nos depoimentos, deveria contemplar dois aspectos:

- (i) A trajetória pessoal;
- (ii) Depoimentos sobre a preparação do repertório.

Para a trajetória pessoal, estabeleci um roteiro para uma entrevista semi-estruturada²⁰ (*entrevista de apresentação*), visando obter informações referentes às experiências musicais

²⁰ *Entrevista semi-estruturada* é constituída de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

prévias vivenciadas. Os depoimentos sobre a preparação deveriam fornecer indícios (verbais e de performance) da maneira pela qual o repertório estava sendo compreendido, avançado, problematizado e resolvido (ou não). A esse procedimento denominei de *entrevista sobre a preparação*. Para avaliar a potencialidade de obtenção dos dados a partir desse delineamento preliminar, foi realizado um primeiro estudo exploratório.

3.2 O primeiro estudo exploratório

Para esse primeiro estudo exploratório, realizado em um único encontro, contei com a colaboração de um estudante de 4^o semestre do curso de Bacharelado em Piano. A entrevista ocorreu no final de novembro de 2003, em uma única sessão com duração de cerca de 100 minutos. A sessão conteve duas partes:

- (i) *Entrevista de apresentação* (Anexo 1): relato sobre a trajetória pessoal (40 min.).
- (ii) *Entrevista sobre a preparação* (60 min.).

Para a *entrevista de apresentação*, foi seguido o roteiro preliminar (Anexo 1). A *entrevista sobre a preparação*, de natureza não-estruturada²¹, conteve uma única questão desencadeadora para proporcionar o diálogo: como você vem preparando seu repertório? O voluntário iniciou essa segunda parte da entrevista, detalhando como havia preparado as peças de seu repertório e como as estava compreendendo naquele momento, seguido da performance de cada peça abordada.

O repertório executado foi: 1^o movimento da Sonata Op. 2, n^o 3 de Beethoven, o Prelúdio *Voiles* de Debussy, e uma parte da Balada n^o 3 de Chopin. Pedi-lhe que me demonstrasse no piano aquilo que ele ia me relatando sobre como preparava, o que privilegiava na prática, e como estava compreendendo cada peça até aquele momento.

Essa coleta de dados foi registrada e

m vídeo e em áudio (*minidisk*-MD) e foi, posteriormente transcrita integralmente com a finalidade de refletir sobre a pertinência das perguntas e também para verificar minha própria postura frente a essa situação empírica de pesquisa, totalmente nova para mim.

Através desse estudo preliminar, percebi que a *entrevista de apresentação* sob forma de um roteiro semi-estruturado necessitava de alguns ajustes, embora não tivessem ocorrido

²¹ *Entrevista não-estruturada* é aquela na qual o pesquisador apóia-se em um ou vários temas, e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para em seguida poder permitir o diálogo em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 190).

dificuldades na compreensão das perguntas. Assim, ficou estipulado que o roteiro deveria contemplar os aspectos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Roteiro semi-estruturado para a *entrevista de apresentação*.

<ul style="list-style-type: none"> • Experiências prévias à universidade (trajetória pessoal formal/informal) <ul style="list-style-type: none"> Atividades musicais realizadas Cursos realizados (fundamentos teóricos /outros) Apresentações musicais Repertórios/compositores estudados Repertório de interesse Aspectos considerados importantes na formação prévia Carências sentidas na formação prévia Interesse de música como profissão • Experiências acadêmicas e extra-acadêmicas <ul style="list-style-type: none"> Trajetória acadêmica (início do curso, disciplinas cursadas) Atividades musicais na universidade Atividades musicais fora da universidade • Prática de estudo

Um ponto positivo, constatado através das transcrições e das observações de vídeo, foi que o voluntário não se mostrou cansado e eu consegui ser suficientemente clara nas perguntas que me vinham surgindo, conforme ele relatava como estava compreendendo as peças até então preparadas. Por outro lado, percebi que meu foco de atenção acabou ficando restrito ao conteúdo material relatado.

Com relação à *entrevista sobre a preparação*, constatei que faltou focar-me sobre os procedimentos da prática contextual utilizada, e principalmente captar o sentido e significado que ele dava para cada ação. Para Bogdan e Biklen (1994), uma característica da abordagem qualitativa é a atenção especial atribuída ao significado. Nessa mesma direção, Denzin e

Lincoln (2003) afirmam que o pesquisador qualitativo estuda um conjunto social para compreender o significado da vida dos participantes em seus próprios termos. Os modos de praticar, fazer escolhas, opções e mesmo compreender as peças em preparação estão ligados aos significados e sentidos atribuídos. Assim, durante a *entrevista sobre a preparação*, quando o bacharelado fez menção, por exemplo, à forma Sonata, faltou questionar-lhe os significados conferidos à forma Sonata naquele contexto.

Esse primeiro estudo exploratório apontou também a necessidade de incluir outras técnicas de coleta, complementares, que permitissem compreender melhor a perspectiva do estudante frente à preparação. Para tal, dois outros instrumentos de coleta foram acrescentados:

- (i) O registro de performances públicas durante a preparação (exames e recitais);
- (ii) Os depoimentos sobre as observações das performances em retrospectiva, através de trechos coletados ao longo das entrevistas, recitais e exames de final de curso.

A decisão por incluir registros de situações de performance públicas deveu-se ao fato que esses eventos encontram-se intrinsecamente presentes na formação desses bacharelados. O segundo instrumento, o registro sobre as observações de performance em retrospectiva, visou oportunizar situações de esclarecimento dos procedimentos empregados, além de permitir uma auto-avaliação do bacharelado sobre o percurso ao longo da preparação do repertório em questão. Esse procedimento foi denominado de *entrevista por estimulação de recordação*.²² Entretanto, percebi que esta técnica seria um ponto de indução, se colocada logo na sessão posterior a sua performance, porque o bacharelado ainda estaria com a peça em preparação. Ficou então previamente previsto que esta técnica deveria ser empregada somente ao final da preparação do repertório para não induzir esse processo.

Após o primeiro estudo exploratório, ficou estabelecido que a pesquisa seria constituída dos seguintes instrumentos e técnicas:

1. **Registro de depoimentos sobre a trajetória pessoal e sobre a preparação do repertório e de performances realizadas durante as entrevistas.** Esses registros seriam coletados através das seguintes técnicas:

- 1.1 Entrevista (semi-estruturada) de apresentação (vide Anexo 2)

²² A *entrevista por estimulação de recordação* consiste em uma técnica de pesquisa em que o entrevistado assiste à própria prática em vídeo e/ou áudio em todo o seu conteúdo e seqüência, sendo incentivado a refletir sobre sua atuação, suas escolhas e decisões (vide, por exemplo, PACHECO, 1995).

- Objetivo: conhecer as experiências e formação musical prévias ao início das coletas.

1.2 Entrevista (não-estruturada) sobre a preparação do repertório

- Objetivo: conhecer a compreensão, o avanço, a problematização e potenciais resoluções de problemas no repertório em estudo e identificar processos tácitos de conhecimentos musicais nas situações de performance para avançar o diálogo durante as entrevistas

1.3 Observação de vídeo e áudio das performances nas entrevistas

- Objetivo: extrair indícios de mobilização de conhecimentos nas performances durante as entrevistas de preparação.

2. Registro de performances públicas

2.1 Observação de vídeo e áudio

- Objetivo: extrair indícios de mobilização de conhecimentos nas performances públicas.

3. Registro do estímulo sobre a observação das performances públicas e durante as entrevistas

3.1 Entrevista de estimulação de recordação

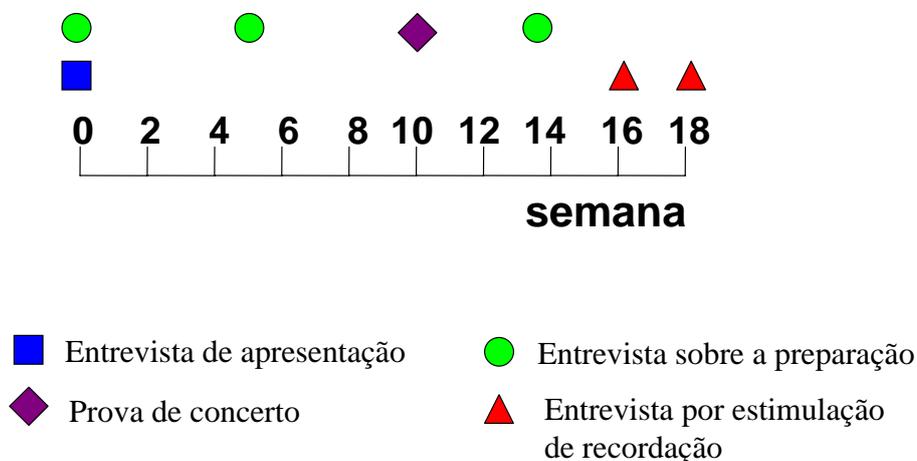
- Objetivo: oportunizar momentos de reflexão sobre a preparação do repertório.

A potencialidade e operacionalidade desse conjunto de técnicas de coleta de dados foram avaliados em um segundo estudo exploratório, a seguir brevemente relatado.

3.3 O segundo estudo exploratório

O segundo estudo ocorreu em seis sessões, ao longo de 18 semanas, durante o semestre acadêmico de 2004/2, com um voluntário que cursava o 7º semestre do Curso de Bacharelado em Piano. No primeiro contato, por telefone, o voluntário comentou que, naquele semestre, estava estudando quatro peças da *Fantasiestücke* Op. 12 de Schumann (*Des Abend, Aufschwung, Warum?, Traumes Wirren*) e o Concerto nº 3, Op. 37 de Beethoven. Além disso, em função de um Concurso para Jovens Solistas, teria de estudar a Sonata em Ré

M (KV 567) de Mozart naquele semestre. O Esquema 6 apresenta o cronograma das sessões desse segundo estudo exploratório.



Esquema 6

Nesse estudo exploratório, todas as entrevistas foram integralmente transcritas e, posteriormente, analisadas com o objetivo de verificar a potencialidade e pertinência das técnicas selecionadas. A realização desse estudo, antes de mais nada, permitiu-me adquirir experiência com a investigação empírica dentro de uma abordagem qualitativa. Com esse estudo avaliei também pontos críticos a serem refletidos no redelineamento da metodologia, e que serão a seguir comentados:

1. A coleta de dados foi totalmente definida a partir da disponibilidade do voluntário, visando não atrapalhar seus compromissos assumidos no semestre (aulas, recitais, concurso, por exemplo). Isso acarretou uma quebra na periodicidade das sessões de coleta, conforme se observa no Esquema 6. Percebi que, na pesquisa, seria fundamental tentar seguir um cronograma mais regular durante a etapa de preparação, de forma a garantir uma maior periodicidade entre os encontros;
2. As técnicas de pesquisa mostraram-se pertinentes e complementares, pois permitiram revelar indícios consistentes de mobilização de conhecimentos musicais;
3. A análise exploratória dos dados foi centrada sobre a lógica do discurso musical do voluntário. Para tal, sua interpretação foi comparada e justificada com base em literatura específica, com autores, tais como Lester (1989) para a abordagem analítica, Rosen (2000) para obra romântica, Lerdahl e Jackendoff (1999), como uma teoria para sustentar os

fundamentos da música tonal, entre outros. Esse procedimento, mesmo tendo uma intenção de posicionamento científico, acabou desconsiderando as particularidades dos significados atribuídos pelo voluntário em sua preparação. Leituras suplementares sobre a abordagem qualitativa, como a de Denzin e Lincoln (2003), por exemplo, trouxeram-me a percepção sobre as armadilhas das leituras em negativo, ao observar as evidências de mobilização do caso em estudo. A experiência desse estudo exploratório fez-me conscientizar que seria fundamental refletir sobre a mobilização de conhecimentos a partir dos significados que os próprios bacharelados atribuíam as suas experiências;

4. Minha postura na análise exploratória dos dados foi contaminada pela minha vivência prévia como professora de piano. Na qualidade de pesquisadora, o desafio estaria em condicionar-me, tanto nas entrevistas, como na análise de dados, a ater-me sobre aquilo que estava sendo relatado, em função de sua experiência pessoal com o conhecimento acadêmico até aquele momento vivenciado, e não no que eu considerava pertinente ou apropriado a ser atingido.

Esse segundo estudo exploratório suscitou-me uma necessidade de reflexão sobre que perspectiva estaria empregando o *como* em minha questão de pesquisa. Percebi, mesmo que muito tacitamente ainda, que a perspectiva do *como* permitiria abordar e centrar-me em práticas escolhidas e privilegiadas. Além disso, essa abordagem iria trazer para a discussão, as possibilidades de deliberação pessoal frente à mobilização de conhecimentos musicais não somente em termos de desejos, mas, principalmente, como ações intencionalmente experienciadas.

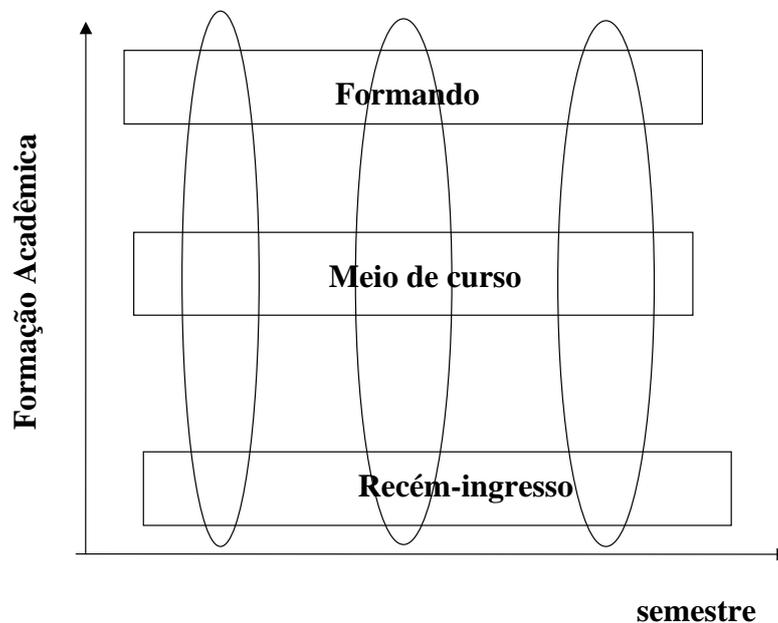
Em suma, esse segundo estudo exploratório, além de advertir-me sobre certos cuidados que deveria tomar na qualidade de pesquisadora, durante a coleta de dados, demonstrou que:

- (i) As técnicas escolhidas foram pertinentes e forneciam dados potenciais para a investigação;
- (ii) A regularidade entre as sessões era algo fundamental para a observação do avanço da preparação do repertório;
- (iii) O estudo de caso surgiu como uma estratégia de pesquisa adequada.

3.4 O delineamento final da pesquisa

3.4.1 O estudo longitudinal em corte transversal

Para aprofundar a perspectiva desse estudo, foi escolhido investigar três bacharelados em momentos distintos da formação acadêmica: um no início, um no meio e outro no final do curso. Essa perspectiva mostrou-se pertinente para refletir sobre possibilidades distintas de mobilização levando em conta experiências pessoais frente à formação acadêmica. Tal escolha, em conjunto com aquela de realizar entrevistas ao longo do semestre de preparação, acarretou um delineamento de pesquisa totalmente inédito, ao nosso conhecimento. O Esquema 7, a seguir, esboça esse delineamento:



Esquema 7

O Esquema 7 demonstra o delineamento metodológico que contemplou um estudo longitudinal, através da investigação sobre a preparação do repertório ao longo de um semestre acadêmico, em corte transversal, na medida que os investigados pertenciam a momentos diferenciados da formação acadêmica.

Os procedimentos de delimitação do universo da pesquisa começaram pelo contato com as IES da região Sul do Brasil, que dispunham de curso de Bacharelado em Instrumento (Piano).

3.4.2 A delimitação do universo da pesquisa

A delimitação do universo da pesquisa foi realizada a partir do contato, por *e-mail*, com cinco instituições de ensino superior (IES). Para essas instituições foi enviada uma carta (Anexo 3), explicando os propósitos da pesquisa, assim como a garantia do anonimato, tanto da instituição acolhedora, como dos potenciais casos interessados em participar da pesquisa. A partir desse primeiro contato, três instituições aceitaram participar da pesquisa. Duas (Instituição **A** e **B**), dentre essas três instituições, enviaram-me listas dos bacharelados em piano, com endereço, *e-mail* e telefone, para que eu pudesse fazer o convite pessoalmente. A terceira IES (Instituição **C**) fez uma seleção prévia e enviou-me, por *e-mail*, o endereço e o telefone de oito voluntários que se dispuseram a participar da pesquisa. Uma carta-convite foi então enviada para todos os bacharelados das Instituições **A** e **B**, explicando os propósitos da pesquisa e a importância de sua potencial participação (Anexo 4). Na IES **A**, do total de 23 alunos de bacharelado matriculados, 11 aceitaram participar. Na IES **B**, do total de 18 matriculados, 11 também aceitaram participar. E conforme já mencionado, na IES **C**, oito foram voluntários. Assim, nessas três Instituições, obtive um total de 30 voluntários para a pesquisa.

Dessa forma, entrei em contato, por telefone, com esses 30 voluntários para apresentar-me e explicar-lhes, mais uma vez, como seria realizada a pesquisa, além de sanar algumas dúvidas e curiosidades surgidas com a primeira correspondência. De forma geral, no contato telefônico, a receptividade e disponibilidade para participar da pesquisa foi bastante positiva.

Depois desse primeiro contato, combinei de enviar-lhes um questionário (Anexo 5), que solicitava tanto informações gerais sobre suas respectivas experiências prévias à universidade e ao longo dessa, como detalhamento sobre sua situação acadêmica naquele momento que iniciaria a pesquisa. Com o retorno dos questionários obtive um perfil desses voluntários, e a seleção preliminar da amostra acabou sendo definida em função de três critérios:

- (i) A idade (média) de ingresso na universidade;
- (ii) O professor de instrumento distinto;
- (iii) A situação acadêmica em seriação adequada.

A escolha de bacharelados de professores de piano distintos foi para evitar a presença de características comuns nos casos, potencialmente oriundas da influência do mesmo professor na formação e experiência dos bacharelados. Dessa forma, somente a IES **A** permaneceu como possibilidade real, em função da amostra de voluntários(as) conter maior

número de alunos inseridos nesses critérios então definidos. Dentre os 11 voluntários para a pesquisa da IES A, três eram de 1º semestre, três do 3º semestre, dois do 5º semestre, dois do 7º semestre e um formando. Desses 11 voluntários, a maioria havia ingressado com média de 18 anos de idade. Apenas dois, dentre os voluntários, haviam ingressado na universidade com idade superior a 20 anos. Finalmente, levando em conta que o interesse da pesquisa também contemplava a relação do bacharelado com determinado momento acadêmico, foi fundamental que apenas os voluntários que se encontrassem na seriação prevista no currículo da instituição fossem selecionados. De acordo com esses critérios, três bacharelandos foram escolhidos:

- (i) Nikolai, 1º semestre, 17 anos de idade;
- (ii) João, no 5º semestre, com 20 anos de idade; e
- (iii) Sérgio²³, um formando com idade de 21 anos.

3.4.3 Os estudos multicaseos

Por se tratar de três bacharelandos e, portanto, de três casos, optei pela realização de estudos multicaseos. Na literatura, quando o pesquisador estuda duas ou mais unidades, certos autores adotam o termo de estudos de casos múltiplos ou multicaseos (*multiple case studies*) (BRESLER; STAKE, 1992; BOGDAN; BIKLEN, 1994). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), embora existam diferenças quanto à terminologia utilizada, as características e princípios dos estudos multicaseos são os mesmos do estudo de caso, ou seja, estuda-se a unidade de maneira aprofundada.

O estudo de caso foi um meio que permitiu estudar em profundidade as múltiplas facetas envolvidas na mobilização de conhecimentos musicais de casos estudados. Para Stake (1994, 1995) “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha daquilo que será estudado” (p. 435).

A perspectiva do estudo sobre a mobilização de conhecimentos de bacharelandos(as) de piano fez conscientizar-me que meu interesse sobre esses casos foi de cunho instrumental, conforme a definição de Stake (1995)²⁴. Isso significa que aqueles bacharelandos escolhidos,

²³ Os nomes dos três bacharelandos são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos.

²⁴ Stake (1995) considera a existência de três tipos de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O intrínseco é aquele em que o objeto de pesquisa reside no interesse do próprio caso. No estudo de caso instrumental, o caso particular é examinado com o intuito de fornecer um meio, uma reflexão sobre um tema ou redirecionar uma generalização. O caso em si é de interesse secundário, atuando como um meio de apoio e facilitando a compreensão sobre algo. O estudo de caso coletivo é aquele onde o estudo instrumental é estendido a vários casos. Eles são escolhidos para adquirir-se maior compreensão, melhor teorização sobre a coleta dos casos, para situações mais amplas.

embora fizessem parte de um grupo, não foram selecionados por serem representativos desse grupo. De acordo com Stake (2003), o potencial para se aprender através de um estudo investigado em profundidade constitui-se em um critério superior ao da representatividade. Entretanto, não se pode negligenciar que a especificidade da situação acadêmica de um graduando de início, de meio e de final de curso, contemplou também um interesse intrínseco pelos casos estudados.

De acordo com Stake (2003), nos estudos multicase, o foco da pesquisa não deveria ser a comparação, mas a especificidade de cada caso. Por essa razão, nos estudos multicase, a tendência é traçar relações em termos de dimensões gerais, uma vez que cada caso se caracteriza por suas próprias particularidades. Além disso, segundo Stake, a comparação poderia comprometer a descrição profunda e detalhada dos casos, obscurecendo o conhecimento que pode ser construído a partir de cada caso em si.

3.4.4 Técnicas de coleta de dados

O Esquema 8 resume as quatro técnicas utilizadas na pesquisa.

Entrevista semi-estruturada	Entrevista de apresentação
Entrevista não-estruturada	Entrevista sobre a preparação do repertório
Observação de vídeo	Observação da interpretação das peças; identificação de processos tácitos (não-verbais de conhecimento musical)
Entrevista por estimulação de recordação	Reflexão do graduando sobre suas performances

Esquema 8

De acordo com o Esquema 8, foram empregadas como técnicas de pesquisa: (i) a entrevista semi-estruturada (para a *entrevista de apresentação*), (ii) a entrevista não-estruturada sobre a preparação; (iii) observação de vídeo das performances durante as entrevistas e daquelas realizadas em situações públicas, e finalmente, (iv) a *entrevista por*

estimulação de recordação, onde os bacharelados observaram e refletiram sobre os momentos da preparação coletados, assim como suas performances públicas.

A entrevista constitui-se uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa. É por meio desse instrumento que o pesquisador procura abordar, em profundidade, a forma do entrevistado ver o mundo, suas intenções e suas crenças. Essa técnica resulta de uma negociação entre entrevistador e entrevistado, colocando-os frente-a-frente com suas subjetividades, o que faz com que sejam necessárias explicações sobre os enunciados colocados através dos depoimentos dos entrevistados (PACHECO, 1995; RUQUOY, 1997; MANZINI, 1991).

Essencialmente, dois tipos de entrevistas foram empregados, conforme anteriormente relatado: (i) entrevista semi-estruturada para a coleta de dados referentes à trajetória pessoal dos bacharelados e (ii) entrevista não-estruturada para aquisição dos depoimentos sobre a preparação do repertório. A entrevista semi-estruturada focalizou-se sobre as experiências musicais prévias dos bacharelados em termos dos seguintes tópicos: experiências prévias ao ingresso na Universidade, experiências acadêmicas e extra-acadêmicas e práticas de estudo comumente empregadas, conforme Quadro 1 e Anexo 2. Esse tipo de entrevista foi considerado, durante os estudos exploratórios, como fundamental para o conhecimento da trajetória prévia dos bacharelados.

A entrevista não-estruturada sobre a preparação do repertório foi propositalmente escolhida para permitir que a perspectiva da preparação afluísse naturalmente a partir dos depoimentos dos bacharelados. Nesse tipo de entrevista, para garantir que aspectos pontuais da preparação viessem a ser abordados, utilizou-se um roteiro (Anexo 6), que deveria ser empregado entre as entrevistas, como instrumento balizador de potenciais questionamentos a serem explorados nas sessões seguintes. Esse roteiro foi construído a partir dos aspectos da preparação emergidos como relevantes durante o segundo estudo exploratório.

A observação de vídeo foi uma técnica que se revelou pertinente tendo em vista que a dinâmica da preparação apresentou muitos produtos em desenvolvimento. Segundo Loizos (2004), o vídeo “tem uma função óbvia de registro de dados, sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (p. 149). Por isso mesmo, a observação de vídeo foi aproveitada tanto na fase de coleta e análise de dados pela pesquisadora como, ao final do conjunto de entrevistas sobre a preparação, pelos bacharelados, sob forma de *entrevista de estimulação de recordação*.

A *entrevista de estimulação de recordação* teve por finalidade principal observar a perspectiva de reflexão dos bacharelados sobre os produtos de suas performances, assim como demonstrou ser também um potencial instrumento para explicitação e esclarecimento de procedimentos tacitamente adotados nos momentos da preparação. Segundo Pacheco (1995), neste tipo de entrevista a atitude do pesquisador equivale à observação participada, ou seja, aquela em que o entrevistador participa questionando o observado para acrescentar aspectos das observações dos fenômenos.

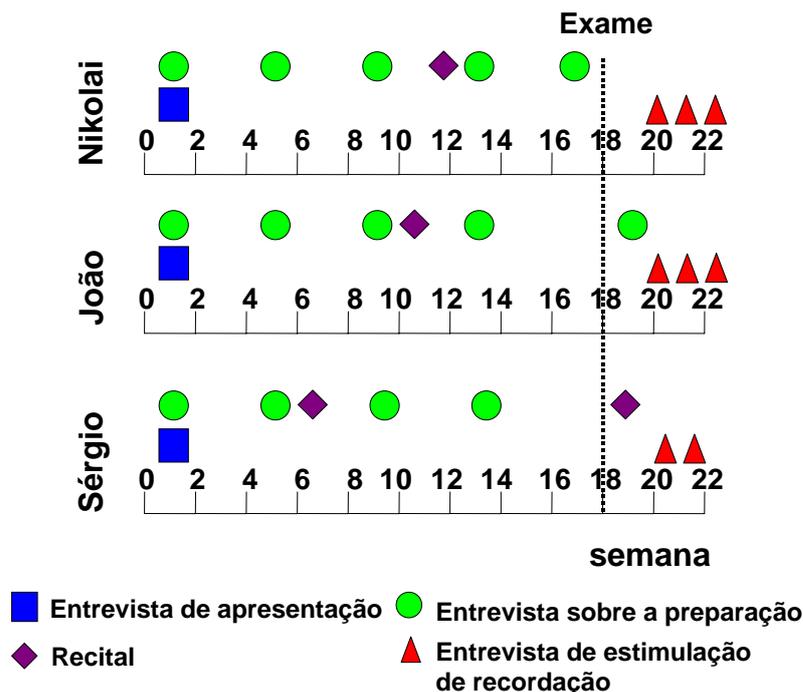
3.4.5 A etapa de coleta de dados

As coletas de dados ocorreram ao longo de 22 semanas, ou seja, estiveram compreendidas ao longo da preparação do repertório realizadas no semestre acadêmico 2005/1, e estenderam-se no período de férias subsequente, ocorrendo, mais especificamente entre início de abril a início de agosto de 2005. A Tabela 5 apresenta o repertório preparado pelos três casos.

Tabela 5. Repertório preparado pelos três casos.

Caso	Repertório
Nikolai	Bach – Prelúdio e Fuga, BWV 853 em Mi b m, do Cravo Bem Temperado volume I Haydn – Sonata em Lá M, Hob XVI:30 Chopin – Estudo no. 6 em Mi b m Chopin – Noturno Op. 27 n.º. 1 em Dó # m Mignone - Congada
João	Beethoven – Sonata Op. 22 Schumann – Carnaval de Viena Op. 26 Ravel - Sonatine
Sérgio	Bach – Prelúdio e Fuga, BWV 848 em Dó # M, do Cravo Bem Temperado volume II Beethoven - Sonata Op. 90 Brahms - Intermezzo Op. 118 n.º. 1 Brahms - Rapsódia Op. 79 n.º. 1 e n.º. 2 Liszt – Valsa Mefisto n.º. 1 Schubert – Improviso Op. 142, n.º. 3

O Esquema 9 apresenta a cronologia das sessões de coleta.



Esquema 9

De acordo com o Esquema 9, durante o semestre acadêmico, as entrevistas sobre a preparação ocorreram regularmente, em uma periodicidade média de duas semanas e meia cada encontro. De uma maneira geral houve duas fases de coleta: a da preparação do repertório, e a de estimulação de recordação. No primeiro encontro, a *entrevista de apresentação* (Anexo 2) ocorreu em conjunto com a *entrevista sobre a preparação* do repertório²⁵, em função do semestre acadêmico já se encontrar na terceira semana. As entrevistas sobre a preparação do repertório ocorreram, basicamente, para os três casos, nas quatro primeiras sessões. Nikolai e João solicitaram uma entrevista suplementar nessa fase. A 5ª sessão de Nikolai ocorreu dias antes do exame final (18ª semana). Já João, após o exame final, por sentir que havia tocado pouco nessa ocasião, manifestou interesse de mais um encontro para poder mostrar seu progresso. Essa entrevista ocorreu na mesma semana do exame, como a de Nikolai, só que após a realização deste. Nikolai fez questão também que eu fosse conhecer seu estúdio de estudo, onde tem seu piano e seu computador. Essa entrevista (cronologicamente de número 6 para Nikolai) não foi computada como uma *entrevista sobre*

²⁵ Cabe lembrar que essa entrevista foi de cunho não-estruturado, partindo da única questão desencadeadora: “Como você vem preparando seu repertório?”

a *preparação do repertório*, pois se configurou como um convite do bacharelado para visitar seu *locus* de estudo.

Segundo o Esquema 9, as *entrevistas de estimulação de recordação* iniciaram duas semanas e meia após o término do semestre acadêmico. Com Nikolai e João foi preciso três entrevistas para essa segunda fase da pesquisa, sendo que na terceira delas foi realizada também uma entrevista semi-estruturada, para o detalhamento de aspectos ainda pendentes e não totalmente elucidados durante a fase de preparação. Tanto Nikolai, como João, participaram de um recital durante o semestre. Para Sérgio, todo o processo de entrevista foi mais sintético: quatro entrevistas para fase de preparação e duas entrevistas de estimulação, sendo que na segunda dessas foi também realizada uma entrevista semi-estruturada para esclarecer certos detalhes sobre sua preparação que ainda não haviam sido esclarecidos. Apesar disso, suas entrevistas foram plenas de detalhes sobre seus procedimentos de preparação. Além disso, de acordo com o Esquema 9, Sérgio realizou dois recitais ao longo do semestre.

Nas entrevistas de estimulação, os três bacharelados assistiram todas as suas performances registradas, e ficaram livres para decidir sobre sua autorização ou não desses vídeos ou parte deles como documentos para a pesquisa. Não houve exclusão de trechos nos três casos. Especificamente, na prova de final de semestre, foi obtida a autorização dos três bacharelados (Anexo 7), e de todos os membros da banca (Anexo 8).

Todas as entrevistas foram registradas em áudio e vídeo, e depois foram posteriormente transcritas na íntegra. A transcrição de cada sessão foi reunida sob forma de um caderno de entrevista (CE), precedido da inicial do caso, numerada de acordo com a sessão. Assim por exemplo, JCE3, significa caderno de entrevista nº três de João. No caso das entrevistas por estimulação, os cadernos foram denominados CEEst.

Seguindo princípios éticos perante os participantes da pesquisa, passei-lhes todo o material transcrito para eventual correção ou exclusão de partes ou de determinados depoimentos que quisessem omitir. Sérgio foi o único que realizou algumas modificações em termos de expressão verbal, na fase de preparação do repertório. Com os três casos, comprometi-me de passar-lhes a descrição dos casos, para que eles pudessem fazer, eventualmente, sugestões sobre a maneira que seu caso fora relatado. Procurei deixá-los à vontade e mais uma vez reafirmei a importância de suas sugestões nessa fase da pesquisa. Sérgio e João retornaram os textos referentes ao relato de seus respectivos casos com observações bastante positivas sobre a descrição realizada. O modelo de carta de cessão encontra-se no Anexo 9.

3.4.6 A etapa de análise de dados

Após a transcrição das entrevistas, iniciei uma etapa de leitura e organização preliminar dos dados de cada caso, realizando uma primeira redução das entrevistas,²⁶ através de uma categorização por temáticas abordadas. Assim, foi realizada uma etapa de descrição de cada caso, ao final da qual foi realizada uma análise preliminar. Para a elaboração dessa análise preliminar de cada caso, organizei os dados para cada obra preparada, a partir de três fontes distintas: os relatos verbais sobre a preparação (o que descreveu e/ou comentou sobre cada movimento ou a obra em preparação); os relatos da observação de cada bacharelado sobre sua própria interpretação durante as entrevistas de estimulação, e as peculiaridades de sua interpretação musical, segundo minha ótica pessoal.

A terceira fonte de análise de dados (peculiaridades das interpretações das peças em estudo), foi um grande desafio pessoal e teve que ser construída, refinada e mesmo reformulada ao longo da exploração dos dados. Dessa vez, procurei uma postura totalmente distinta daquela que havia realizado para a análise do 2º estudo exploratório, pois já havia sentido que o desafio pessoal como pesquisadora seria de evitar a leitura em negativo dos dados. Por isso, percebi que os depoimentos sobre a preparação, em cada caso, auxiliavam-me a direcionar meu olhar para suas respectivas performances durante as observações dos vídeos. Ao observar e tentar descrever as peculiaridades de cada performance, eu me sentia guiada por suas respectivas falas, e a relação de cada bacharelado com as obras em preparação surgiu como pontos de reflexões sobre suas opções e possibilidades pessoais de interpretação em cada momento em questão. Através desse procedimento analítico, percebi que para cada obra e, em certos casos, mesmo em cada movimento, os posicionamentos e escolhas eram bastante distintos, e por isso mesmo, foi fundamental refletir sobre toda a obra em preparação ao longo do semestre. Mesmo que uma determinada obra não tenha sido preparada em profundidade, a diversidade de situações permitia pontos comuns e distintos de reflexão sobre suas respectivas mobilizações de conhecimentos musicais.

3.4.7 A transversalização dos dados

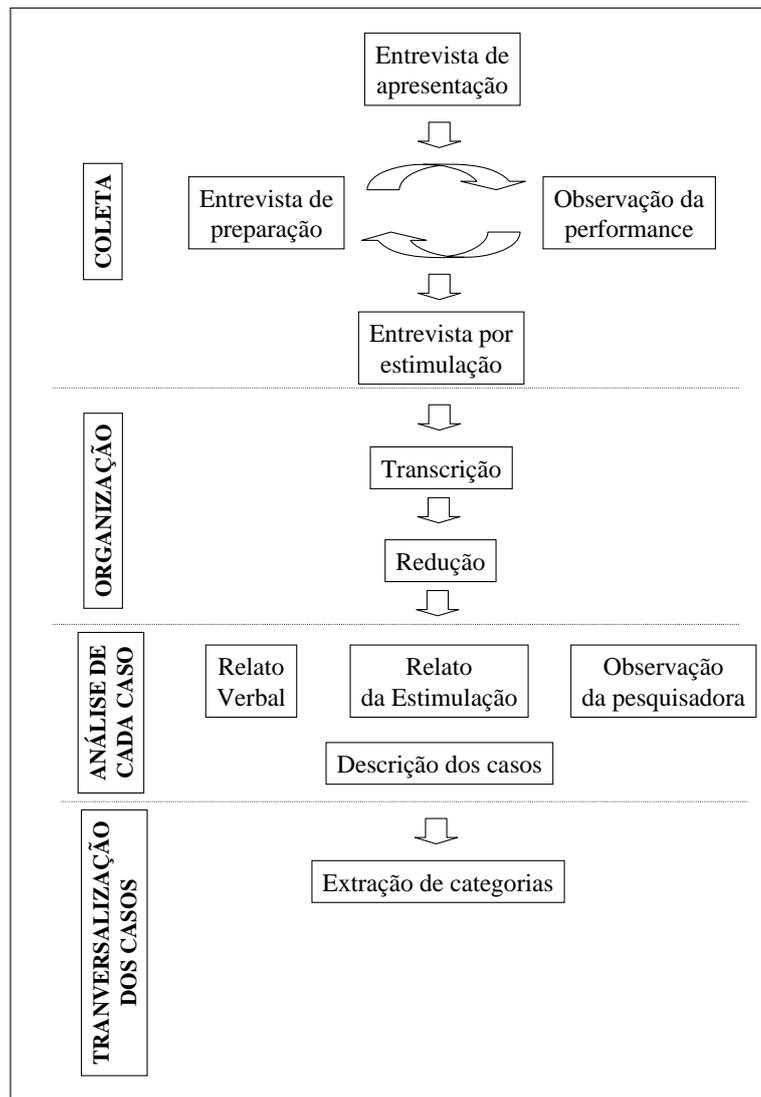
Com uma aproximação à etapa de transversalização dos três casos, tracei pontos comuns abordados, tentando demonstrar posicionamentos e perspectivas convergentes e divergentes, procurando respeitar as particularidades de cada caso. Nesse primeiro olhar

²⁶ A redução de dados define-se por processo de seleção, focagem, simplificação e abstração do material recolhido. Trata-se de uma forma de resumir um certo número de excertos das entrevistas (MAROY, 1997).

procurei extrair aspectos evidentes sobre a preparação que poderiam ser discutidos em relação aos casos estudados. Era como se eu os olhasse levando em conta uma visão panorâmica sobre o todo, extraindo certos aspectos que pudessem ser discutidos transversalmente, em termos de suas respectivas peculiaridades. Esses aspectos considerados foram:

- (i) grau de autonomia frente à preparação;
- (ii) atitude durante a preparação: organização, planejamento, estratégias pessoais/interpessoais;
- (iii) direcionamentos que fundamentaram a preparação: metas/objetivos da preparação; estratégias,
- (iv) concepções musicais que sustentaram a preparação.

O Esquema 10 resume, de forma sintética, os procedimentos metodológicos adotados no decorrer da presente pesquisa.



Esquema 10

Esse tratamento preliminar de dados me permitiu avançar e aprofundar a reflexão sobre os três casos. Esses aspectos explorados em aprofundamento crescente trouxeram a possibilidade de refletir sobre os significados experienciados que esboçavam perspectivas de mobilizações de conhecimentos musicais.

A seguir, nos próximos três capítulos, apresentarei a descrição e as considerações analítico-interpretativas de cada caso estudado. Todos os três casos são descritos a partir de quatro grandes categorias em comum:

- (i) a trajetória pessoal;
- (ii) características das práticas de estudo;
- (iii) a preparação do repertório;
- (iv) o olhar em retrospectiva sobre a trajetória no semestre.

As especificidades de suas respectivas formações e experiências musicais, prévias e acadêmicas, trouxeram-lhes aspectos muito peculiares no detalhamento de cada uma dessas grandes categorias, o que reforça a perspectiva de estudos multicasos.

4. NIKOLAI DAHL:

O BACHARELANDO DE MEIO DE CURSO

4 NIKOLAI DAHL: O BACHARELANDO DE INÍCIO DE CURSO

4.1 A trajetória de Nikolai

Nikolai Dahl²⁷, natural do interior do Rio Grande do Sul, interessou-se por música desde os cinco anos de idade:

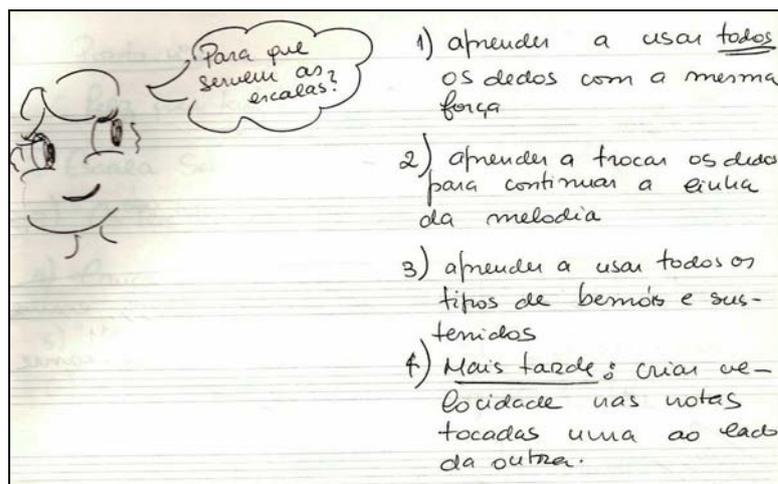
Até os cinco anos, eu (...) fui morar com a minha avó, que tinha piano na casa, e daí eu comecei a buscar [os sons] no piano, e assim tocava (...), [e] não queria sair (...) [risos]. E eu pedi para ter aulas de piano, e daí, como ela tinha uma amiga que era professora, (...) eu comecei a ter aula com ela com seis anos (NCE1, p. 1).

O interesse despertado por Nikolai surgiu a partir de um prazer sonoro e tímbrico, proporcionado pela exploração e experimentação do instrumento.²⁸

Nikolai disponibilizou-me alguns cadernos com anotações de sua professora da época em que estudava piano na sua cidade natal.²⁹ No primeiro caderno, datado de 1996, Nikolai tinha oito anos. As aulas pareciam enfatizar experiências de leitura musical, assim como aquelas de realização de mecanismos instrumentais, com exercícios de Czerny e Hanon, além de canções, aparentemente selecionadas por sua professora. As anotações nesse caderno demonstram ainda que sua professora incentivava a regularidade na prática instrumental, assim como explicava o porquê de se praticar um determinado mecanismo instrumental. O Exemplo 1 ilustra esse último aspecto comentado:

²⁷ Nikolai escolheu esse pseudônimo em função de sua paixão pelo Concerto nº 2 de Rachmaninov, que foi dedicado a Nikolai Dahl. Rachmaninov dedicou essa obra a seu médico psiquiatra que ajudou-lhe a recuperar-se de distúrbios mentais (WALKER, 1984).

²⁸ Certos autores consideram o prazer sonoro e tímbrico, proporcionado pela exploração e experimentação do instrumento como interesse intrínseco pela música (Vide, por exemplo, DELZELL e LEPPA, 1992; BOYLE et al, 1993; O'NEILL e BOULTON, 1996). Entretanto, McPherson e Davidson (2006) argumentam que pesquisas vem demonstrando (vide, por exemplo, McPHERSON e DAVIDSON, 2002) que não há um fator único que explica o porquê de uma criança querer aprender um instrumento.



Exemplo 1. Trecho extraído do caderno de Nikolai datado de 1996.

De acordo com o Exemplo 1, pode-se perceber que a importância da prática de escalas, apresentada pela professora de Nikolai, foi justificada pela perspectiva sobre o desenvolvimento da habilidade manipulativa crescente, e que tal prática iria trazer-lhe um suporte para atingir a virtuosidade instrumental.³⁰

Desde os nove anos de idade, aproximadamente, ele participava anualmente de apresentações musicais na escola onde estudava.³¹ Nessa escola, por volta dos 12 anos de idade, já participava de um conjunto instrumental, composto por flautas, violinos e piano, o qual considerava “interessante”. Nikolai fez parte desse grupo instrumental por cerca de quatro anos, participando de ensaios semanais de cerca de uma hora de duração (NCEEst3, p. 15). Ele frequentou ainda aulas de canto por um período de dois anos e participou de grupo de teatro e de danças típicas (NCEEst3, p. 18).

Aos 11 anos, frequentou aulas, em grupo, de teoria musical em curso ministrado por sua professora de piano:

Ela tinha uma turma onde ela dava aula de Teoria e Percepção para alunos de seminário da Igreja Batista... Daí eu entrei nessa turma... só que era meio chato, porque eu tinha 11 anos e a turma tinha 19, 20, 21. E daí, eu não fiquei. Eu fui nos primeiros três meses, digamos assim, e parei, interrompi e não participei mais (NCE1, p. 2).

²⁹ Nikolai disponibilizou-me três cadernos com anotações de suas aulas de piano, datados de 1996, 2000 e 2001.

³⁰ Sloboda e Davidson (1996), investigando estudantes que obtiveram melhor desempenho, constataram que esses despendiam tempo em prática “formal”, como escalas, peças e exercícios técnicos. Entretanto, McPherson (2005), em suas pesquisas, observou que crianças necessitam encontrar um balanço entre esses dois elementos: disciplina de prática para desenvolver-se *versus* a liberdade da prática pelo prazer pessoal.

³¹ Nikolai disponibilizou dois registros desses eventos, que contaram com sua participação em conjunto instrumental e em performance solo. No primeiro registro, sem data, Nikolai apresenta-se em solo e aparenta, segundo ele mesmo, cerca de nove anos de idade. No segundo registro, datado de 2000, Nikolai tinha 12 anos. Esse evento artístico anual da escola era denominado *Noite dos talentos*, e os alunos faziam apresentações de música e de teatro.

Os outros dois cadernos, datados de 2000 e 2001, quando Nikolai tinha 12 e 13 anos, respectivamente, trazem informações sobre o conteúdo material de seus estudos: ele continuava a realizar exercícios envolvendo a prática de mecanismos instrumentais (como, por exemplo, os métodos de Hanon, Pischna, e Czerny); e estudava peças do repertório clássico da música ocidental como, por exemplo, alguns Minuetos de Bach e uma Sonatina de Clementi, assim como uma peça do repertório popular da música brasileira (*Tico-tico no fubá*, de Zequinha de Abreu). Com 13 anos, seu repertório incluía *Invenções a duas vozes* de Bach e a Sonata em dó maior de Mozart (KV 545), entre outras.

Nikolai prosseguiu seus estudos de piano com essa mesma professora até a idade de 14 anos:

Enfim, toda a base que eu tive foi ela [professora H.G.] que me iniciou. Mas aqui [na Universidade] eu vejo muito mais método, sabe? A coisa não é tão intuitiva, sabe? É mais bem estruturada. Acho que os professores se relacionam, conversam, trocam mais idéias... Lá, é uma cidade pequena e tem só duas professoras de piano que não se falam (NCE1, p. 2).

O interesse em fazer a Faculdade de Música foi impulsionado por um recital de um pianista em sua cidade natal:

Dezembro de 2002, o Miguel Proença fez um recital comemorativo de 40 anos de carreira (...) em várias cidades (...). E eu assisti aquele recital (...) , [e] eu falei: Oh! Eu quero fazer isso também! [risos]. Eu nunca tinha assistido [um pianista tocar]... Eu sempre tive aula, toquei em várias apresentações (...). Desde os sete anos eu fazia recital no final do ano, aquela coisa toda... Mas eu nunca tinha assistido um pianista tocar, [e] era o que faltava assim, sabe? (...) Ele tocou *Prelúdios* de Chopin, uns três *Prelúdios* de Chopin, a *Fantasia Triunfal sobre o Hino Brasileiro* de Gottschalk, *Noturno* de Chopin nº 2. Recital para interior, as músicas mais pops do repertório erudito [risos]. Mais conhecidas possível... Ele tocou [também] Ernesto Nazareth, coisas assim bem palpáveis (NCE1, p. 2-3).

Posteriormente, ele teve a oportunidade de participar de um *Masterclass* em Porto Alegre, com esse mesmo pianista, que lhe aconselhou a procurar uma orientação mais específica (NCE3, p. 2).

Com 15 anos de idade, Nikolai mudou-se para a casa de uma tia para poder realizar um curso de Extensão Universitária por dois anos (NCE1, p. 2). Nesse período, teve aulas com três professores de piano: um professor, que logo lhe passou para um aluno seu, e no ano seguinte, prosseguiu seus estudos de piano, ainda no curso de Extensão, com um outro professor, que posteriormente foi o mesmo do primeiro semestre da Faculdade. Nessa época,

tentou ingressar em um curso de Teoria e Percepção Musical, mas logo se desinteressou e acabou desistindo (NCE1, p. 2-3).

Nikolai demonstrou ter predileção por obras de compositores românticos: “a gente já está mais acostumado a escutar (...) Chopin, Schumann... Eu gosto de Chopin, tenho um monte... E tenho também no computador várias músicas dele... Ah! Rachmaninov, eu escuto bastante (NCE1, p. 19).” Esse é o seu compositor predileto:

Eu tenho uma (...) identidade com as peças de Rachmaninov. (...) É o compositor com quem eu mais me identifico, e eu sempre escuto como se eu soubesse o que vem depois... E isso não torna previsível ou chato, eu não me canso de escutar... Eu tenho em casa um programa [do computador] que conta quantas vezes eu escutei cada música, sabe? Então, assim, só no último mês, eu devo ter escutado umas 80 vezes [risos] o Concerto n.º 2, e o n.º 3. Eu não canso. Eu tenho várias gravações de pessoas diferentes tocando ... E eu sempre escuto como se eu soubesse o que vem depois ... e não só os Concertos, as outras obras também (NCE4, p. 20).

No momento da entrevista, Nikolai encontrava-se com 17 anos de idade e estava matriculado em seu primeiro semestre do Curso de Bacharelado em Piano, cursando seis disciplinas, a saber: Piano, Contraponto, História da Música, Fundamentos da Música, Percepção Musical, Laboratório de Prática de Piano (NCE1, p. 4).³²

4.2 As características de sua prática de estudo

Ao descrever sua prática de estudo, Nikolai fez muitas comparações do que fazia anteriormente com o que estava descobrindo nesse primeiro semestre da faculdade. Assim, comentou:

Aquela forma intuitiva que eu tinha, até o início desse ano, que era uma coisa que eu construí por falta de orientação, talvez... Era aquela coisa sistemática, que a maior parte das pessoas faz, que é: estudar escalas e exercícios no início do ensaio, daí cronologicamente avançando: começa aquela coisa do Barroco, daí Clássico, Romântico... É! Fazia aquele bloco, e daí (...) pegando a peça nova, e dando aquela sensação que o repertório ia ficando cada vez mais bonito, e no final os dedos tocam bonitos ... Só que isso não estava mais funcionando muito bem agora, (...) [pois] o repertório ficou mais difícil (NCE1, p.5).

Um primeiro aspecto que transparece nesse depoimento é a descrição da prática como um “ensaio”, onde no final “os dedos tocam bonito”. Além disso, Nikolai faz menção a “escalas e exercícios” em uma etapa inicial de aquecimento em sua prática diária. Além disso,

³² Nomes fictícios das disciplinas. A disciplina de Laboratório de Prática de Piano é ocasionalmente denominada por Nikolai como *Masterclass*.

comentou não gostar mais de fazer exercícios diários como Hanon e Czerny, por exemplo, pois não era “muito agradável” ficar escutando uma forma “repetitiva” (NCE1, p. 4).

Durante o semestre de investigação, Nikolai precisou ficar muitas horas no instrumento, pois sentia ser esse o seu “funcionamento”. Assim, não corroborava com um professor de piano de sua Universidade quando esse argumentava que o tempo de prática instrumental deveria ser mais reduzido e melhor aproveitado. Nikolai comentou que ao longo do semestre estudou piano a maior parte de seu tempo: se ele não estava na Faculdade, ele estava em casa estudando piano (NCE4, p. 19), onde dispunha de um quarto, que fora transformado em estúdio.³³ Nesse ambiente, uma das situações de prática mostrou-se bastante peculiar:

Quando eu fecho o estúdio e ligo a luz [negra], a única coisa que eu consigo ver dentro do estúdio é o teclado do piano e a partitura. O resto tudo desaparece. Fica tudo escuro, tudo preto. Por isso que eu uso a caneta fosforescente, porque daí, com a luz negra, isso fica em dois níveis: a partitura ali atrás, as minhas marcações aqui na frente, e o piano. Só o teclado, o resto desaparece.(...) O ambiente fica completamente psicodélico. É divertido! Fica bem menos cansativo (NCE4, p. 16-17).

Nesse depoimento anterior, Nikolai pareceu recorrer ao uso de marcações na partitura com caneta fosforescente e à luz negra para fins de garantir sua atenção e conferir maior resistência à prática diária:

Nikolai considera ser importante, e mesmo necessário, mostrar o produto musical para outras pessoas: “se tu te fechas muito, tu ficas ali estudando e não sai, não mostra... tu não te enxerga (NCE4, p. 2).”

De forma complementar a sua prática instrumental, Nikolai demonstrou seu interesse por obras de técnica pianística. Por exemplo, ele mostrou-me o livro *A técnica pianística – uma abordagem científica*, de Richerme (1996), e comentou:

Eu achei ele interessante, mas (...) trata mais especificamente do funcionamento mecânico, (...) do braço, do corpo. Da mecânica que a gente usa para tocar o piano, com detalhes de nomes de tendões, nervos, músculos, tudo. Ele sugere também uma dinâmica de estudo, com exemplos... Não segui as orientações dele, exatamente como ele sugeriu. [São] alguns exercícios de extensão de dedos, que ele fala também, justificando cientificamente quais são os corretos, e porque são corretos. E quais que não seriam adequados, e porque não seriam adequados. Isso eu acho que é a parte mais interessante (NCE6, p. 9)!

³³ Nikolai, durante as entrevistas, descreveu seu ambiente de estudo e, posteriormente, tive a oportunidade de visitá-lo. Ele transformou uma peça em estúdio com o piano, o computador, uma mesa e um bebedor de água, um telefone. McPherson e Davidson (2006) consideram o espaço físico como ponto relevante para favorecer os processos de monitoramento da prática.

Ele também abordou aspectos de um outro livro, obtido via Internet, sobre prática instrumental:

[O autor é] Chuag C. Chang... deve ser Chinês. (...) [O livro chama-se] “Fundamentals of piano practice”. (...) [Ele] é subdivido [em]: objetivo da técnica pianística, técnica *versus* música, interpretação, (...) e depois vai por itens de procedimentos. Eu acho bem interessante! Isso aqui que ele coloca, eu achei que faz sentido para mim: *Goals, Practice, Improvement*. Que é o que a gente melhora após a prática, sabe? Aquilo que a gente faz no piano continua acontecendo depois. Às vezes, a gente estuda bastante, e rendeu aquilo, mas não rendeu tudo ainda, sabe? Tem algum avanço que você fez ainda depois... e daí, você só percebe depois. E daí ele explica isso! Esse é interessante, e é um livro inteiro [disponível na rede] (NCE6, p. 3).

Ao longo do semestre, Nikolai gravou sua prática em áudio no computador para posteriormente escutar. Além disso, ele explorou uma câmara acoplada a seu computador (*webcam*), situado ao lado do piano, para poder olhar a posição das mãos no teclado. Segundo ele, o computador desempenhava o papel de um espelho (NCE6, p. 8).

Assim eu já vejo o pulso [como está]... porque, por incrível que pareça, o belo e o correto estão muito próximos um do outro, né? Parece que quanto mais bonito, mais elegante, mais orgânico, mais natural, melhor é o funcionamento, mais resistência você tem, mais bonito é o som (NCE6, p. 8).

4.3 A preparação do repertório

O repertório de Nikolai para o semestre 2005/1 foi constituído das seguintes peças, escolhidas pelo seu professor: Prelúdio e fuga de Bach, em mi b m, BWV 853 do 1º volume do *Cravo Bem Temperado* (CBT I); Sonata em Lá M de Haydn, Hob. XVI:30; Estudo de Chopin Op. 10 nº 6 e a *Congada* de Mignone. Ao longo do semestre, Nikolai incluiu o Noturno Op. 27 nº 1 de Chopin e o Prelúdio Op. 3, nº 2 de Rachmaninov. O Noturno de Chopin havia sido estudado há cerca de dois anos, e nesse semestre, Nikolai sentia-se mais confiante para retomá-lo, e o Prelúdio de Rachmaninov foi uma peça que estudou no período de Extensão Universitária e que gostava de manter em seu repertório e tocar durante as entrevistas.

4.3.1 A apresentação das peças do repertório

O Prelúdio de Bach (CBT I, BWV 853) foi a primeira peça que Nikolai executou na primeira entrevista. Apresentou-a com mãos juntas, em andamento muito lento, não demonstrando, nessa ocasião, nenhum tipo de problemática que vinha enfrentando. Na época,

somente comentou que tinha sido a primeira peça que havia lido, e “já com mãos juntas” (NCE1, p. 10). A performance, nesse momento, mostrava-se ainda frágil e continha alguns erros de notas e de ritmos. Nikolai demonstrava intenção de ser expressivo com gestos um pouco exagerados e sua atenção era distribuída entre o teclado e a partitura.

Nessa primeira entrevista, quanto à Sonata de Haydn, Nikolai comentou:

Na verdade, essa Sonata é a peça discordante dentro do meu repertório, que eu estou preparando agora... Bom, é a única peça em tom maior (...), ela é alegre, sabe? (...) Tem várias coisas que eu quero fazer e [outras] que preciso fazer. Pois é, eu tinha uma resistência com Barroco e com o Classicismo, mas isso (...) eu não sei, se está quebrando ou já quebrou... (...) Eu sei que é diferente, sabe? Precisa ser visto de uma forma diferente. E também, como em cada uma das peças muda de acordo com o período, o estilo, o compositor, a forma como [se] chega na partitura, é diferente! Acaba sendo diferente! E a forma como tu chegas depois no piano, acaba sendo diferente [também] (NCE1, p. 13)!

Nessa ocasião Nikolai comentou ainda que vinha tentando se aproximar do estilo clássico, e que estava escutando algumas Sinfonias de Haydn (NCE1, p.19). Na segunda entrevista, o primeiro movimento da Sonata de Haydn encontrava-se globalmente vencido, em termos de leitura de notas, embora apresentasse problemas de fluência instrumental. Os gestos físicos eram ainda um pouco exagerados e sua performance foi de cor (vide DVD 1, faixa 2). O sentido de insatisfação pessoal com a preparação desse movimento foi aí explicitamente verbalizado.

Em relação à Congada, no início do semestre, afirmou que já havia resolvido “muitas coisas”, mas estava tudo muito “fragmentado” (NCE1, p. 14). Posteriormente, na terceira sessão, ele tocou a peça e, nesse momento, apesar de sentir que havia problemas a serem resolvidos, pelo menos tinha “uma idéia geral”, “uma idéia do todo” (NCE3, p. 7). Nessa mesma entrevista, ele teve a impressão de que havia levado apenas dois dias para ler a peça antes de apresentá-la naquele momento (vide DVD 1, faixa 16). Ele mencionou, inclusive, que “a topografia da Congada” era muito fácil: “Se tu olhares para o teclado, quando tu estudas ela, lê ela três vezes, tu sabes ela de cor (NCE4, p. 16-17)”. Para Nikolai, a Congada é muito “repetitiva, apesar de modular³⁴ três ou quatro vezes... três vezes” (NCEEst1, p. 27).

Nikolai gostou bastante do Estudo de Chopin, Op. 10, nº 6 e associou-o àquele em Mi M, nº 56, de Cramer, que havia estudado antes de entrar na Faculdade. Ele ilustrou essa semelhança tocando o Estudo de Cramer durante a primeira entrevista, alegando serem

³⁴ Por “modular”, Nikolai refere-se aqui à mudança de armadura (NCEEst1, p. 27).

análogos no trabalho “com vozes” (NCE1, p. 14). A título de ilustração serão exemplificados trechos iniciais desses dois estudos:

Arioso moderato $\text{♩} = 116$

56.
(41.)

dolce espress.

Exemplo 2. Estudo de Cramer nº 56 (comp. 1-7).³⁵

Etude in E-flat Minor
Op. 10, No. 6

Andante. ($\text{♩} = 69$)

Ebm

p

sempre legatissimo

43

(PEDAL)

dolce

UT

Exemplo 3. Partitura de Nikolai do Estudo de Chopin Op. 10 nº 6 (comp. 1-5).

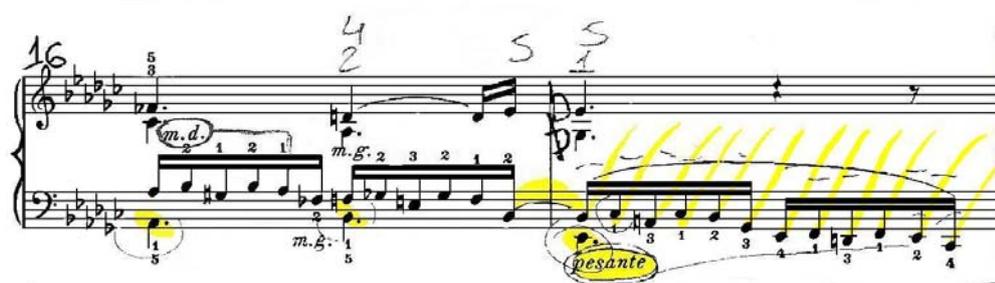
De acordo com os exemplos acima, observa-se que esses Estudos valorizam realmente a independência de planos sonoros distintos. Para Nikolai, Chopin articula o Estudo Op.10, nº

³⁵ Esta edição japonesa (Zen-On) contém sugestões de Hans von Bülow, em alemão, e traduzidas para Japonês. Segundo Bülow, esse estudo enfatiza uma textura a quatro vozes, como um quarteto de cordas (p. 7).

6 de forma mais aprofundada e romântica do que Cramer (NCE1, p. 14). Nikolai comentou ainda que prezava escutar gravações das peças que estava estudando, mas ainda não havia encontrado uma gravação desse Estudo de Chopin, que lhe tivesse agradado.

O Estudo de Chopin foi tocado de ponta-a-ponta desde a primeira sessão. Entretanto, era notório que Nikolai encontrava-se ainda em etapa de leitura instrumental da peça. A carência de fluência instrumental nesse Estudo persistiu até a terceira sessão, talvez pela performance de cor. Mesmo assim, Nikolai, desde a segunda entrevista, parecia estar refletindo sobre o sentido das partes, assim como a maneira que ele ia expressá-las:

No Chopin, eu tive [uma idéia] (...). Como isso [mostra o tema, comp. 1-8] repete três vezes: uma [vez] no início, outra logo após essa [toca comp. 10-17] A segunda vez que essa idéia é transmitida, [ela] termina com um *pesante* (...) [Exemplo 4] Então, nessa segunda vez, eu pensei, gradativamente, em colocar mais voz no baixo [tenta mostrar-me na partitura]... Acho que está circulado... [procura na partitura] oh, tá! [mostra-me]. (...) Então, talvez, nessa segunda repetição, [penso em] dar uma atenção para a harmonia (NCE2, p. 9).



Exemplo 4. Partitura de Nikolai do Estudo Op. 10 nº 6 de Chopin (comp. 16-17).

Nesse depoimento, Nikolai demonstra sua intencionalidade em conferir diversidade na retomada da segunda apresentação temática. Interessante observar que Nikolai está se atendo a detalhes na partitura, e refletindo sobre eles, justamente nessa peça que encontra prazer em estudar. Além disso, ele também parece estar procurando justificativas para suas escolhas de interpretação (vide DVD 1, faixa 14).

O Noturno Op. 27 nº 1 em Dó#m de Chopin foi uma peça que Nikolai retomou de seus estudos prévios. Ele havia tentado tocar essa peça em 2002, mas não conseguiu vencê-la na época. Nesse semestre, ele retomou-a por conta própria. Essa peça foi tocada pela primeira vez na segunda entrevista, de cor, durante várias vezes (vide DVD 1, faixa 13). Nessa ocasião, ele apareceu com a partitura toda marcada com caneta fosforescente colorida. Ele estava estudando a uma semana e meia e havia praticado, de ponta-a-ponta, de modo “separado”, “no sentido de notas certas no lugar certo” (NCE2, p. 4). A partir de então, tinha a intenção de

“tocar mais piano, ter mais controle e fazer tudo mais limpo” (NCE2, p. 3). Ele detalhou que essa peça tinha gênero, pois sentia ser “mulher” (NCE2, p. 4). Ele considerou também que, embora tivesse estudado anteriormente muito superficialmente, a peça acabou, de certa forma, “melhorando sozinha” (NCE2, p. 4).

Na partitura desse Noturno, Nikolai escreveu por extenso a tonalidade “dó sustenido menor” (Exemplo 5).

The image shows a handwritten musical score for Chopin's Nocturne Op. 27, No. 1. The title is "Deux Nocturnes." with "Dó sustenido menor" written in cursive above it. The composer is identified as "F. Chopin, Op. 27." The tempo is marked "Larghetto. $\text{♩} = 42$." The dynamics include "pp" (pianissimo) and "sotto voce". The instruction "sempre legato" is written below the accompaniment. The score is divided into three systems, with measures 1, 4, and 7 circled in blue. Vertical yellow lines connect notes between the melody and accompaniment staves, indicating that the accompaniment plays the same notes as the melody. The key signature is D minor (two flats).

Exemplo 5. Partitura de Nikolai do Noturno de Chopin Op. 27 n° 1 (comp. 1-10).

Interessante observar no Exemplo 5 que, nessa peça em que Nikolai estudou praticamente sozinho, o tipo de marcação da tonalidade foi distinto das outras peças, marcadas com cifras (vide Exemplos 3 e 6). Além disso, assinalou, em praticamente todas as notas da seção A (comp 1-26), linhas verticais, unindo as notas da melodia com aquelas a serem tocadas no acompanhamento.

4.3.2 As abordagens de prática e as sugestões do professor

A complexidade sentida no repertório do primeiro semestre da Faculdade e a crença sobre a necessidade de estudar piano por muitas horas fez com que Nikolai buscasse novas abordagens para sua prática. Com relação à complexidade do repertório, comentou:

Enfim, o repertório ficou mais difícil, e essa coisa de começar pelo início da partitura não estava mais adiantando, e eu disse assim: Bom, já que não dá mais pelo início, vamos começar pelo fim [risos]. E daí, realmente, foi uma brincadeira que eu fiz, que deu certo. [Quando] eu estudo agora, eu busco, pelo menos estudar o mais difícil primeiro, começar geralmente pelo final, e resolvendo a peça de trás para frente (NCE1, p. 5).

Para Nikolai, essa maneira que encontrou para estudar foi algo muito lógico de se pensar, pois fazia o mesmo em “provas do ensino médio”, onde pegava, primeiramente, o mais difícil (NCE1, p. 6).³⁶ Essa busca por novas abordagens da prática demonstra sua luta pessoal para vencer o repertório em preparação.

No Prelúdio de Bach, o desafio de leitura instrumental começou com a própria tonalidade da peça. Além de ter colocado explicitamente na partitura a cifra “Ebm”, ele sentiu necessidade de desenvolver aquilo que ele denominou de “pensamento de harmonia”, pois precisava lembrar “topograficamente em termos do instrumento, aonde ia cair cada nota” (NCEEst1, p. 11). Assim, a leitura instrumental dessa obra em mibm exigiu-lhe esforços na localização cinestésica da tonalidade no teclado.

Nesse mesmo Prelúdio, Nikolai assinalou na partitura, de ponta-a-ponta, uma subdivisão binária na unidade de tempo do compasso ternário (“1 E 2 E 3 E”), conforme é ilustrado no Exemplo 6.

Exemplo 6. Partitura de Nikolai do Prelúdio em Mibm do CBT1 (comp. 1-4).

³⁶ Rohwer (2002) investigou as estratégias de prática de 276 instrumentistas, com idade entre 14 e 18 anos, em três escolas de nível médio do Texas (EUA). A sexta estratégia mais empregada foi a iniciativa de parar de praticar do início da peça.

No entanto, tal procedimento não foi suficiente para compreender o Prelúdio em termos rítmicos:

(...) Mas olha só! Um e dois e três (...). O que acontecia era, por exemplo, de eu fazer, semicolcheia muito longa, sabe? (...) Eu estou tentando me lembrar o quê [o] professo[r] sugeriu para mim no Prelúdio... Eu acho que eu cheguei a fazer, durante algumas vezes, mas não foi [muito] (...) uma espécie de trêmulo na mão esquerda com o tempo das notas menores. Por exemplo, (...) em vez de fazer o arpejo, eu fazia um trêmulo com valor de semicolcheias, comparando no metrônomo, para conseguir. (...) O metrônomo, eu acho que estava usando ele na pulsação das semínimas... É semínimas! Então, eu tinha seis por compasso.(...) Dentro daquele universo de dificuldades que eu tinha que vencer ali, ajudou bastante... (NCEEst1, p.10-11)

Nikolai considerou que essa maneira de praticar, sugerida por seu professor, auxiliou sua compreensão rítmica, embora não tenha persistido por muito tempo. Para ele, o estudo com metrônomo ajudou bastante. Entretanto, ponderou que teria ajudado ainda mais se o tivesse utilizado com maior frequência (NCEEst1, p. 10-11).

Nikolai sentiu bastante dificuldade na preparação da Fuga, pois considerou que tecnicamente exigia-lhe muito mais, principalmente, pela necessidade de apresentar a mesma fluência em todas as vozes. Um desafio suplementar na leitura dessa peça era a “densidade de notas”, pois ao longo dela, “nenhuma [voz] ficava parada”(NCE1, p. 9). Seu professor sugeriu trabalhá-la gradualmente:

A sugestão que [o] professo[r] me deu para a Fuga foi a seguinte: que eu trabalhasse muito bem dois ou três compassos por dia, porque o nível de dificuldade dela era o mesmo do início ao fim... Ela não ficava mais difícil. (...) Só que isso era muito chato. (...) Então, é óbvio que eu não fiz isso! O que eu fiz foi me estrebuchar para conseguir fazer a primeira página, e daí daqui a pouco, as últimas três páginas (NCEEst1, p. 15).

Apesar de não utilizar a sugestão de leitura gradual de seu professor, Nikolai optou por aquele procedimento de “vir de trás para frente” (NCE1, p. 8). A partitura da Fuga, conforme Exemplo 7, contém ainda o dedilhado bastante marcado, e ele justificou o porquê dessa opção: “[Assim] (...). eu posso começar em qualquer lugar (NCE1, p. 8).”

FUGA VIII
A 3 VOCI

Exemplo 7. Partitura de Nikolai da Fuga em Ré#m do CBT1 (comp. 1-12).

Uma outra abordagem de leitura empregada na Fuga foi o estudo de vozes isoladas e de mãos separadas. Seu professor desaconselhou o estudo de mãos separadas, pois a voz do contralto iria ficar dividida entre as duas mãos. Ele sugeriu que já juntasse as três vozes, e que procurasse variar o timbre, por exemplo, tocando em *staccato* a voz central. Nikolai não se sentiu à vontade com esse procedimento e continuou o estudo com mãos separadas, pois “encaixando as duas partes, pareceu bem mais interessante (NCE4, p. 5).” Em outras palavras, Nikolai preferiu continuar praticando com mãos separadas, para depois juntar as três vozes.

No 2º movimento da Sonata de Haydn, comentou que para compreendê-lo teve a idéia de mudar o acompanhamento, à maneira de um Prelúdio de Chopin (NCE1, p. 20). Na escritura de Haydn, esse 2º movimento é uma melodia acompanhada, onde o baixo contém arpejos ascendentes (vide Exemplo 8).

Exemplo 8. Partitura de Nikolai do 2º movimento da Sonata em Lá maior de Haydn (comp. 165-169).

Nikolai realizou ao piano um arranjo desse 2º movimento, onde os arpejos foram substituídos por acompanhamento de uma nota no baixo, seguido de acordes (Exemplo 9)

Exemplo 9. Transcrição do acompanhamento realizado por Nikolai, para o tema do 2º movimento da Sonata em La M de Haydn (NCE2, p. 6).

Através dessa abordagem (Exemplo 9), Nikolai identificou e alterou o acompanhamento, originalmente notado em arpejos em sentido horizontal (Exemplo 8), e privilegiou os agrupamentos em sentido vertical. Segundo ele, depois de ter praticado dessa maneira, passou a considerar esse 2º movimento “a parte mais bonita da Sonata” (NCE2, p. 6. Vide DVD 1, faixa 1).

Em momentos iniciais de aproximação com as obras, Nikolai demonstrou duas preocupações: vencer as partes para chegar ao todo e uma abordagem de leitura, respeitando um andamento mais próximo àquele em que a peça seria realizada no produto final. Com relação à etapa cumulativa de junção das partes, Nikolai comentou:

Quando eu estudo uma música, eu estudo partes. Eu vejo o que é difícil para mim até que ela se transforma num todo, numa coisa inteira. E daí as partes deixam de ter um significado isolado. Elas passam a pertencer a esse todo. Daí eu não tenho mais como desmembrar (NCE4, p.9).

Em relação à abordagem de prática de leitura em andamento próximo àquele que vai tocar, justificou:

É! Eu prefiro começar numa velocidade rápida, o suficiente para que eu consiga tocar todas as notas certas. Mas não lento demais, a ponto de meu cérebro morrer. (...) É, porque senão, eu vejo que tem vários movimentos que funcionam lento mas não funcionam rápido... Então, se eu começar de uma peça sempre do lento, (...) na medida em que eu vou acelerando, eu vou ter problemas, porque eu vou ter que modificar os movimentos... Então, eu vou estudar movimentos errados na verdade! (...) Partindo da velocidade que eu idealizo para peça e indo a partir dela para mais lento... eu vou conservar o movimento certo, adequado ao andamento, e vou trazer mais lento para buscar a ação (NCE1, p. 23).

Durante essa entrevista, Nikolai demonstrou como era essa sua abordagem de leitura, onde tentava começar em uma velocidade que conseguisse tocar, tentando evitar que “seu cérebro não morresse”. Naquele momento, senti que tal procedimento parecia dar-lhe a sensação de avançar essa etapa de leitura, que para ele parecia, ainda, um pouco árdua. Quanto à concepção de praticar em um andamento próximo “ao produto final”, Nikolai não soube detalhar explicitamente se alguém havia lhe sugerido esse procedimento de prática, e comentou: “Eu acho que é uma soma de um monte de coisas... Não dá para dizer: Fulano me ensinou (NCE1, p. 23).” Richerme (1996, p. 150) sugere esse tipo de procedimento argumentando que a leitura muito lenta pode induzir a movimentos totalmente distintos daqueles que são empregados quando a peça tem de ser executada a tempo.

Nikolai também explicou duas outras abordagens de prática realizadas a partir do momento que a peça encontrava-se globalmente lida: o estudo com mãos separadas e a prática do todo. No primeiro caso, detalhou:

Mãos separadas é uma forma de conseguir a técnica mais rápida, sabe? Sem o *stress* e também, dá para estudar mais tempo, uma mão, depois outra linha, outra mão... Pode ir intercalando elas mais vezes... cansa menos. Mas é uma coisa que, claro! Se eu tivesse algum problema sério, e eu visse que esse problema está na mão direita, [e] que eu não estou conseguindo tocar tal coisa. E daí, claro, eu vou repetir (...) Isso é uma forma de estudar aquilo que já foi trabalhado. Não é assim que eu vou pegar uma peça [para ler] (NCE5, p. 4).

No 1º movimento de Haydn, Nikolai realizou essa abordagem:

O [1º movimento do] Haydn (...) eu estudei bastante mãos separadas. Não é difícil juntar. É bem tranquilo.(...) Teve vários trechos que não funcionavam muito bem, e que eu precisei trabalhar isoladamente. (...) Aqui no início [comp. 1-3, Exemplo 4], o que acontecia com frequência é de engasgar as notas na mão direita, (...) e eu tentei trabalhar bastante a articulação, levantando bem os dedos para deixar as coisas bem claras (NCEEst1, p. 8-9).



Exemplo 10. Partitura de Nikolai do 1º movimento da Sonata em Lá maior de Haydn (comp. 1-3).

No trecho acima (Exemplo 10), Nikolai apontou a prática de articulação de dedos como um meio de refinar certas passagens instrumentais. Na explicação da abordagem da peça como um todo, Nikolai formulou a seguinte hipótese de situação de prática:

Digamos que eu cheguei em casa, eu toquei ela [a Fuga] do início ao fim, e vi que tive um problema, eu errei algumas notas... eu errei muito, digamos, é uma suposição, do comp. 41 até o 43... [Tem] problemas ali. Eu vou passar por cima desses problemas, e vou até o final, de qualquer forma. Daí, chegando no final, eu vou voltar para esses três compassos, e vou pegar de um compasso antes ou dois, dependendo da frase, dependendo do que está acontecendo. Daí eu pego desses, um ou dois compassos, e toco bem lentamente [a passagem], para dar tempo de pensar, sobretudo, e daí acelero (NCE5, p. 4).

A prática de estudo do trecho problemático de maneira “bem lentamente” ajuda-lhe a “pensar”, a *refletir-na-ação*³⁷ sobre aquele pequeno trecho para poder observar qual o problema que lhe está impedindo de avançar. Pode-se dizer que existe uma dimensão de prática reflexiva nessa abordagem de Nikolai, mesmo estando ainda preocupado com a fluência da passagem instrumental.

4.3.3 As inquietações sobre a prática e a busca pelo significado nos momentos de leitura instrumental

Em meados do semestre acadêmico, Nikolai comentou:

Na verdade, eu estou reaprendendo a estudar... só que isso para mim, até um tempo atrás, era uma coisa meio angustiante... daí, eu cheguei à conclusão que é um somatório de coisas. Eu vou reaprender a estudar a cada repertório novo, sabe? Então, sempre foi assim, e não vai ser agora que vai mudar (NCE3, p. 5).

³⁷ Esse termo é utilizado por Schön (1987) a um tipo de ação que, acionada por um problema a ser resolvido, favorece a elaboração de um plano de ação, podendo conter ciclos de ajustes, e finalmente, percepção das consequências dessa reflexão.

Esse depoimento foi feito porque confessou que ficou preocupado com a preparação das peças que não estavam “acontecendo”:

Eu ficava angustiado: Bah! Eu não devo estar estudando direito, porque está demorando... não está acontecendo. Mas, [por outro lado] eu acho que essa coisa de padronização do estudo (...) é extremamente antiartístico... Transforma a música, pelo menos no meu ponto de vista, numa coisa muito... que não é música, sabe? Coisa muito mecânica (...). Para eu aprender uma música, eu preciso agir assim, e depois assim. Acho que não existe isso. Pelo menos, comigo não funciona. (...) Eu conheço gente que tem método de abordagem. (...) Mas eu não consigo definir a minha forma de estudar. (...) Cada música é uma música. (NCE3, p. 5)

Nikolai demonstrou, ao longo de todo o semestre, uma certa necessidade de verbalizar sua preocupação com a preparação das peças (Vide DVD 1, faixa 19). A ansiedade por algumas peças não estarem “acontecendo”, parecia ter relação com a etapa de vencê-las em termos de leitura instrumental.

Para Nikolai algo considerado como “fundamental” foi a busca pelo sentido naquilo que precisa estudar e conhecer. Ele lutou bastante para “sentir” e “fazer sentido” no 3º movimento da Sonata (NCE2, p. 6):

Ela [a peça] tem que fazer sentido para mim (...) Fazer sentido para mim não é uma coisa objetiva, de harmonia, e dó-ré-mi-fá-sol-lá-si, sabe? É uma coisa de sentimento. Eu tenho que sentir a música. Se eu consigo sentir, eu decoro. E Haydn, sabe? Haydn, não. O 3º movimento, eu não consigo sentir ainda. Não tenho amor (NCE2, p. 6)!

Nesse momento, o problema relacionava-se ainda com a leitura e compreensão musical desse movimento (Vide DVD 1, faixa 4). Além da peça não lhe fazer sentido ainda, ele comentou que estava sendo difícil reter o tema desse 3º movimento, dizendo: “Eu até posso começar ... [a cantar o início]” (NCE2, p. 11). Para ele, a capacidade de reter a melodia de uma peça em estudo, assim como de poder cantá-la, eram pontos importantes na etapa de compreensão e domínio sobre a peça. Um outro aspecto relevante seria conseguir decorar (NCE2, p. 11).

Na sessão seguinte, ele ainda continuava acreditando que se decorasse esse 3º movimento, a peça iria fluir e “acontecer” (NCE3, p. 3). Mesmo assim, ele ponderou que, nesse momento da preparação, já tinha entendido “a proposta” (NCE3, p. 3). Entretanto, nesse momento, sua performance ainda demonstrava problemas em termos de coordenação instrumental dos elementos em nível básico de decodificação notacional, com acentos em

partes fracas do tempo e relativa insegurança mesmo na execução do tema. Além disso, sua performance apresenta instabilidade crescente a cada variação (Vide DVD 1, faixa 5).

Na quarta entrevista, Nikolai, apesar de continuar enfrentando aspectos básicos de leitura instrumental, mencionou o sentido da dança aí contido:

É um Minueto. [Toca comp. 1-2 do Minueto]. Ainda penso em começar em tempo *moderato*. (...) É [que] o ritmo vai acelerando. Porque os valores vão ficando cada vez menores. Quer dizer, cada variação tem valores de notas menores. Então, chega no final, ele está mais rápido... a coisa é que eu preciso manter o pulso, eu preciso também encontrar uma forma de acertar as notas (NCE 4, p. 11)!

Nessa descrição sobre as dificuldades desse 3º movimento de Haydn, Nikolai demonstrou ter uma noção bastante factual sobre a diversidade de padrões rítmicos aí existentes. Com relação ao 1º movimento dessa Sonata, os problemas enfrentados eram de outra natureza. Desde o segundo mês do semestre acadêmico, Nikolai sentia necessidade de encontrar uma maneira para expressar suas intenções interpretativas:

O 1º movimento (...), eu não estou confortável com a questão do ritmo. Porque tem trechos que pedem (...) energia, sabe? Só que, ao mesmo tempo, se eu vou tocar isso assim... [toca o trecho do comp. 38-47, *allegro*, semínima: 104]. Isso vai exigir que eu toque o início [comp. 1-2, mostra o começo no mesmo andamento] e vai ficar embolado, sabe? Então, (...) é uma questão de como [fazer], (...) porque o andamento está ali, é *Allegro!* Mas, como eu vou conduzir. Porque se eu começar assim... [toca comp. 1-7, em andamento *moderato*, semínima: 70]. Fica tudo muito mais claro. Mas daí, eu vou chegar aqui [toca a seção **B**, os comp. 38-39 no mesmo andamento *moderato*]... Não tem *feeling*, sabe? Então, se ele colocou, duas coisas (...) no mesmo tempo [andamento], eu acho que ele quer uma coisa maior ali [comp. 38-47]... E para ser essa coisa maior, [e] chegar ali, é difícil, sabe (NCE2, 11-12)?

Para expressar a “energia” pretendida, parecia-lhe que o andamento do segundo grupo temático teria de ser mais rápido. No entanto, mostrou-se ciente de que não poderia alterar o andamento e se questionava como iria “conduzir”. O problema sentido por Nikolai, nesse momento, pode estar relacionado com a ausência de experiência em manipulação de fatores estruturais no contexto. A expressão do caráter depende da gama de fatores estruturais locais que estarão sendo manipulados pelo intérprete no contexto, como agógica, articulação, sentido melódico e textura (Vide, por exemplo: CLARKE, 1988; GABRIELSSON, 1988; GABRIELSSON; LINDSTRÖN, 2004).³⁸

³⁸ Sloboda (2005) argumenta que habilidades expressivas desenvolvem-se ao longo das experiências vividas pelo intérprete no decorrer de sua vida. Em estudos anteriores, esse autor demonstrou que intérpretes com várias décadas de experiência de realização apresentaram superioridade em consistência e eficiência em expressividade comparados com aqueles de somente uma década de experiência (SLOBODA, 2000b).

Posso também argumentar que esses problemas de gerenciamento de recursos de expressão sentidos por Nikolai relacionam-se ainda com o conhecimento procedimental sobre a manipulação e a coordenação de recursos expressivos. É esse conhecimento que o músico trás para a experiência de preparação, na medida em que seleciona modos ou procedimentos de realização instrumental para sua execução em função dos eventos que quer salientar. Nikolai sente o problema e quer expressar o caráter enérgico no segundo grupo temático desse 1º movimento. Contudo, sua perspectiva para resolução desse problema encontra-se amarrada, e até mesmo limitada ao andamento que tem de ser mantido. Parecem faltar-lhe ainda os meios de realização, sob forma de conhecimento procedimental, para expressar a intenção pretendida (Vide DVD 1, faixa 3).

Outra dificuldade sentida por Nikolai foi a identificação com o estilo “conservador do classicismo”, embora considerasse que esse tivesse muita “carga emocional”. Contudo, o estilo não permitia “livre expressão” (NCE 2, p. 14):

Isso lembra meus bisavós, sabe? Aquela coisa: eles sentem, eles amam, eles sentem raiva, mas eles guardam para si. E daí eles morrem de câncer. Mas, é mais ou menos assim como funciona. (...) É uma coisa mais contida. Eu imagino que eles, tendo o mesmo cérebro que eu, vivendo no mesmo mundo que eu... eu imagino que eles devam sentir também... mas não é uma coisa assim como eu... (NCE 2, p. 14)

No entanto, não foi somente no estilo “conservador” que Nikolai sentiu dificuldade para se expressar. Em sentido totalmente oposto, o caráter interpretado como alegre, contido na *Congada*, também foi um desafio:

Eu partilho da opinião (...) de que a música, ela induz as pessoas a desenvolverem determinado tipo de sensação, sentimento. Então, essa [*Congada*] é uma peça alegre. E é, praticamente, como um todo! E trabalhar a alegria não é tão simples. Eu não sei... eu acho mais fácil trabalhar o som melancólico e triste, do que uma coisa assim alegre e festiva (NCEESt1, p. 30)!

Nesses depoimentos, Nikolai apresenta seus princípios estéticos de música como metáfora dos sentimentos humanos (SWANWICK, 1994). Ao final do semestre acadêmico, comentou que além do caráter alegre, a *Congada* dispunha também de um espírito de “danças africanas” (NCEESt1, p. 30).

4.3.4 As mudanças de direcionamento durante a preparação

Um pouco antes do registro da terceira entrevista, Nikolai participou de uma prova de meio de curso, onde o Prelúdio de Bach foi uma das peças interpretadas. Nessa ocasião, ele

comentou que não gostou de seu desempenho e alegou que o “piano não cantava” (NCE3, p. 1) Entretanto, ficou surpreso com a avaliação da banca que, globalmente, havia considerado boa sua execução. Nessa ocasião foram feitas duas observações: o andamento estava lento demais e a execução dos ornamentos precisava ser revisada.

A partir dessas sugestões, Nikolai passou a sentir bastante dificuldades em lidar com um novo andamento, totalmente distinto daquele que havia concebido e já se acostumado. Para ele, o andamento lento no Prelúdio de Bach, que escolhera inicialmente, era muito mais nostálgico e expressivo³⁹ (Vide DVD 1, faixa 8).

Nikolai sentiu também que, com esse novo andamento, sua capacidade de percepção no momento da performance diminuía. Ele mesmo comentou: “Eu não consigo ouvir ela, tão rápido, sabe (NCE3, p. 2)?” Por sugestão da banca, ele deveria chegar ao dobro do andamento que estava tocando (ou seja, a semínima em 100 ou 104 batidas por minuto, aproximadamente). Em relação aos ornamentos, Nikolai percebeu que precisaria, conforme sugestão da própria banca, procurar referências sobre a ornamentação em Bach. Entretanto, a partir de conversas com seu professor, foi decidido que ele, naquele instante, continuaria realizando-os da mesma maneira, ou seja, começando todos os ornamentos a partir da nota real.

O aspecto talvez mais significativo na interpretação do Prelúdio de Bach nessa terceira entrevista é que, mesmo não se sentindo confortável com o andamento, Nikolai procurava ser expressivo: por exemplo, os arpejos do acompanhamento (comp. 1-4) foram realizados com gestos arredondados e circulares, gerando expressividade em termos de tensão e repouso nos agrupamentos melódicos. Um outro ponto que persistiu em sua execução foi o relativo equilíbrio sonoro entre melodia e acompanhamento. O aspecto expressivo de sua interpretação parecia centrar-se na ênfase sobre o diálogo da linha melódica articulada entre o baixo e o soprano (comp. 4 a 9, por exemplo). A compreensão e comunicação do sentido de diálogo aí contido acabaram enriquecendo sua interpretação nesse trecho, pois tornaram a textura mais densa, pela oposição e o alargamento dos registros grave e agudo, sustentados pelos blocos sonoros do acompanhamento em arpejo (Vide DVD 1, faixa 10).

³⁹ Segundo Juslin (2004), a associação do caráter triste para um andamento lento, assim como alegre para um andamento rápido, é considerado como um “conhecimento comum” no vocabulário expressivo de instrumentistas (p. 316). Segundo Adachi e Trehub (1998), esse tipo de recurso expressivo (andamento rápido: caráter alegre; andamento lento: caráter triste) foi também encontrado na performance de crianças de quatro a 12 anos de idade.

4.3.5 Os fundamentos para compreensão e imaginação musical

A noção de Fuga provém das informações transmitidas por seu professor durante as aulas de piano. Para Nikolai, na Fuga deve existir uma ênfase nas repetições, quando elas surgem, pois tem um “caráter imitativo” (NCE1, p. 9).

Na partitura do 1º movimento de Haydn, está anotado: “Desenvolvimento” (comp. 61). Para Nikolai, desenvolvimento é como uma narrativa: “o início, a exposição das personagens; o desenvolvimento, mais dramático, mais difícil” (NCE2, p. 8). Entretanto, ele explicou que esta anotação apenas é uma maneira de situar a parte no todo, pois para ele “as partes deixam de ter um significado isolado” depois da peça estudada (NCE4, p. 9). Nikolai lembrou-se que antes de conhecer a terminologia da forma Sonata, seus professores anotavam nas partituras: “1, 2 e 3 ; [ou] início, meio e fim”, para demarcar as partes das peças que tocava (NCE2, p. 8).

Ao referir-se ao aspecto formal no 3º movimento de Haydn, Nikolai explicou que apesar de ser um “tema e variações”, ele não iria ficar enfatizando a cada variação: “Olha, aqui está o tema!” Ele explicou que se fizesse isso teria o risco de se tornar “repetitivo”, “chato”, pois o tema já havia sido mostrado no início (NCE 4, p. 11). Seu professor, ao contrário, insistia que a idéia do tema sempre fosse mantida a cada variação (NCEESt2, p. 12).

Desde o início do semestre, Nikolai fez alusão a associar outras referências tímbricas ao 1º movimento da Sonata de Haydn. Nessa época, havia escutado o Concerto de Haydn para trompete e orquestra, pois era esse timbre que gostaria de “inserir” nesse 1º movimento (NCE1, p. 19). Quase no final do semestre acrescentou:

No primeiro [movimento], eu acho que dá para ter uma idéia de orquestra mesmo. Não sei, acho que têm cordas aqui. [Toca os comp. 26-28, 1º movimento do Haydn]. Geralmente são três vozes (sic). As partes mais dramáticas, eu não sei, eu acabo pensando em sopros! [Toca comp. 22 à 32 e diz:] se bem que aqui também pode ser sopro (NCE4, p. 10).

A título de ilustração, a referida passagem executada por Nikolai é apresentada no Exemplo 11:

Exemplo 11. Partitura de Nikolai do 1º movimento da Sonata em Lá maior de Haydn (comp. 22-32).

Embora Nikolai tivesse admitido que a associação de timbres distintos àquele do piano nesse 1º movimento poderia tornar suas idéias musicais mais ricas, ainda parecia-lhe pouco provável que o próprio compositor tivesse cogitado tal aspecto. Ele mesmo questionou se essa associação não seria algo advindo de professores, pois não havia encontrado referência sobre esses aspectos nos livros que consultou:

Na verdade é assim: idéia de orquestração é uma coisa que a gente é estimulado a ter pelos professores. Só que é uma coisa que às vezes atrapalha. (...) Nem no livro tá! (...) Haydn queria que isso soasse para um instrumento de teclado. Senão ele teria condições de escrever para outros instrumentos. Tanto que ele escreveu sinfonias, oratórios... Se ele escreveu para teclado é porque ele queria isso para teclado. Claro! Enriquece ter idéia de orquestração, (...) porque, na verdade, não é só um monte de notas e marcações, e harmonia... É a mensagem (NCE 4, p. 10)!

Nikolai detalhou aspectos da função da Sonata no período Clássico, frutos de suas leituras:

A proposta era trazer a música que era exclusivamente de corte para as famílias nobres, (...) que não tinham condição de ter uma orquestra dentro de casa, mas tinham um piano. Então, elas faziam música através dessas Sonatas. Por isso que elas trazem essa idéia de orquestração, eu acho. Porque realmente é a classe média. (...) Acho que Sonata é mais ou menos por aí. É uma tentativa de trazer, de tornar acessível a música durante aquele período (NCE 4, p. 9-10).

Na citação acima, é interessante observar que Nikolai se contradiz um pouco em relação à afirmação anterior, na qual considerava que associação tímbrica era algo proposto por professores, e que não constava nos livros. Essa contradição pode demonstrar o quanto seu conhecimento encontra-se ainda com um certo acúmulo de informações factuais. De forma implícita, a partir de suas leituras, Nikolai trouxe uma justificativa das referências orquestrais às sonatas para piano de Haydn, uma vez que essas estariam potencialmente desempenhando um papel de orquestra para a classe média.

Quase ao final do semestre, Nikolai relatou que tocou o Estudo de Chopin no *Masterclass*⁴⁰ e um professor comentou que a sensação passada era de “vozes interiores” em conflito (Vide DVD 1, faixa 15). Ele gostou dessa alegoria, pois esse Estudo transmitia-lhe exatamente essa idéia de “discussão quase contínua” e de “lamento”(NCE5, p. 8).

[Esse Estudo] me passa uma coisa assim de lamento, sabe? E de agonia também. (...) Eu não sei se as pessoas no mundo inteiro lidam bem com isso, mas eu não, sabe? (...) E esse estudo, eu achei particularmente interessante por isso, porque ele transmite essa coisa. Como é agonizante tu ter que conviver com o conflito interno (NCE 5, p. 9)!

Para Nikolai, parecia ser muito importante esse tipo de alegoria expressiva sugerida pelo professor, pois lhe trazia mais sentido e significado para a sua própria interpretação. Nesse depoimento, Nikolai expressou mais uma vez sua tendência em valorizar o discurso simbólico contendo a relação da música como metáfora dos sentimentos humanos.

4.3.5.1 O significado da performance de cor

Nikolai demonstrou valorizar a performance de cor, pois essa, provinha “do *core*, do coração” (NCEest1, p. 5). Ele argumentou que nesse caso, com o coração, ele estava sendo auxiliado pelos cinco sentidos e mais um sexto (NCEest1, p. 6):

Eu consigo decorar aquilo que eu consigo sentir. (...) O que é a sensação, o sentir? É um subproduto dos nossos cinco sentidos, mais um sexto sentido, que é (...) a unidade desses cinco sentidos. (...) E, eu não poderia depender só auditivamente, da memória musical, ou só visualmente, ou só cinestésicamente, porque tem que ser em

⁴⁰ Disciplina coletiva de piano regular da IES em que estuda.

conjunto. E daí, entra coisas mais subjetivas porque às vezes, as dificuldades técnicas, eu só consigo transferir no momento que eu vínculo a passagem com uma sensação. Ou com algumas coisas extramusicais, alguma coisa de fora. Por isso que eu dizia (...) que para me ajudar a tocar Haydn, em pensar em algo de corte. De caça... e realmente, eu acho que é por aí, que para conseguir o *feeling*, sabe (NCEESt1, p. 6)?

Assim, ele continuou explicando seu posicionamento:

Às vezes tu acabas apelando para coisa que não está ali no papel. E uma memória, ela, querendo ou não, ia ficar presa ao que está escrito na partitura. Eu acho que quem apela demais para memória acaba demais se vinculando novamente ao papel, ao concreto. E que já nem é mais concreto, porque já passou por editor, já não reproduz perfeitamente a idéia do compositor...Tem que vincular com sentimento. Sentir no coração mesmo, daí a coisa vem num sentido mais amplo. O global, assim, torna-se corporificado (NCEESt1, p. 6).

Ao tocar de cor, Nikolai não somente se liberta da partitura, como também tem mais energia disponível para avaliar o produto que está sendo executado. Em outras palavras, de uma certa maneira, o aspecto perceptivo e cinestésico não precisam concorrer com as exigências visuais. Toda vez que Nikolai tocava sem partitura (Vide o Noturno ou a *Congada*, DVD 1, faixas 13 e 17, respectivamente), desde que sua performance estivesse de cor, ele demonstrava ser muito mais exigente frente ao refinamento da qualidade sonora do produto resultante. Naquele momento, parecia inclusive que suas imagens musicais estavam mais refinadas que sua capacidade de realização.

4.4 O olhar em retrospectiva sobre sua trajetória no semestre

Ao final do semestre acadêmico, Nikolai refletiu sobre as disciplinas que cursou nesse seu primeiro semestre da Universidade:

Naturalmente, elas mesmas se dividem em disciplinas teóricas e disciplinas práticas. Tem um lado, as que envolvem papel e caneta, e o outro, as que envolvem o piano de forma mais direta: Piano; e indireta: o *Masterclass*, porque não é sempre que tu tocas. Mas está sempre relacionado com o instrumento, e sempre alguém vai tocar (NCEESt3, p. 9).

Para Nikolai, a disciplina de Contraponto exigiu-lhe a aproximação ao modalismo. Assim, buscou na Internet gravações de cantochão, e acabou sentindo um envolvimento bastante intenso. Para ele, História da Música, “embora tenha sido trabalhado essencialmente o período antigo”, permitiu-lhe conhecer as origens da música ocidental. Ele sentiu que “mesmo ainda estando longe do piano”, foi muito interessante (NCEESt3, p. 10). Considerou que não se dedicou para as disciplinas de Percepção e de Fundamentos da Música por falta de

interesse pessoal durante esse seu primeiro semestre acadêmico, e assim comentou: “Eu deixei de lado! Não era [ainda] o momento!” (NCEESt1, p. 13)!⁴¹

4.4.1 Reflexões sobre os problemas de leitura durante a preparação

Na entrevista de estimulação de recordação, as observações de seus registros das primeiras sessões trouxeram-lhe reflexões sobre seu nível de desenvolvimento em leitura instrumental nesse seu primeiro semestre da Universidade:

Bom, como eu te disse, eu entrei no Bacharelado em Piano sem saber ler partitura. Isso é algo fantástico! Eu realmente, tinha bastante dificuldade para entender a harmonia. Para entender o que estava acontecendo! Então, ler uma cadência, ou ler uma seqüência de notas, era absurdo, porque eu lia notas, notas, notas e eu tinha que sentir uma por uma. Era um esforço de coração muito grande (NCEESt1, p. 10).

Para Nikolai, os aspectos relativos à compreensão rítmica eram ainda mais problemáticos: “E até as durações, sabe? Muitas vezes foi uma coisa assim! Vamos lá, vamos ver como vai soar.(...) Eu erreí muitas vezes até chegar mais ou menos perto do que seria o correto” (CEESt1, p.10). Através desse depoimento, Nikolai demonstra sua fragilidade frente a desafios de leitura rítmica, com procedimentos de tentativa e erro.

Ao assistir sua performance do Estudo de Chopin, lembrou-se que, ao longo desse semestre, acabou sistematizando erros em uma passagem que depois foi difícil corrigir.

No Chopin, um erro que eu estudei: aqui, bem grande um círculo [assinalado na partitura, comp. 7, Exemplo 12]... foi um erro estudado, e foi corporificado. (...) Então, depois para corrigir, deu muito mais trabalho do que se eu tivesse na primeira vez que passei por ali, percebido! Olha, tem alguma coisa que não é assim... Então, eu vou ali, e vou ver como é, e vou resolver. Assimilei notas erradas que ficaram incorporadas um semestre, e daí, depois, demorou até conseguir acertar, pois o ouvido estava acostumado, sentindo a música (NCEESt 2, p. 18-19).

⁴¹ Das seis disciplinas matriculadas nesse semestre, Nikolai acabou sendo reprovado, por excesso de faltas, em duas delas: Percepção Musical e Fundamentos da Música.

The image shows a musical score for Chopin's Etude Op. 10, No. 6. The score is written for piano and includes various performance markings such as *m.d.*, *m.g.*, *cresc.*, and *sempre legato*. Handwritten annotations in blue and black ink are present, including numbers (1, 2, 3, 4) and symbols (S, 15, 4, 3, 4, 3, 1) above the notes. A large green circle is drawn around a specific section of the music, and a yellow highlight is under the bass line in the same area. The number '7' is written in the top left corner, and '15' is written above the staff.

Exemplo 12. Partitura de Nikolai do Estudo de Chopin Op. 10, nº 6 (comp. 7-9)

Ao refletir sobre o processo de leitura do Noturno, Nikolai ponderou que se baseou mais em mecanismos de “memória” do que em uma leitura atenta à notação da partitura.

Como eu tinha uma memória dela, há alguns anos atrás. Eu acho que, [no] meu primeiro instante esse ano, eu recorri muito pouco à partitura. E busquei mais no registro da memória mesmo. Enfim, de cor. Veio! Mas vieram coisas erradas juntas também. Então, por exemplo, o movimento da mão esquerda, se for ler na partitura, geralmente ele começa no *sol*. (...) Só que eu estava evidentemente, pelas gravações [que ouvi agora], começando em *dó*. Ela começa no *sol* (sustenido) e termina no *dó* (sustenido), mas eu estava começando no *dó* (sustenido) e terminando no *sol* (sustenido). (...) E daí, o que acontece? Acontece que tudo fica um desconjunção (NCEESt3, p. 3).

Esse “registro da memória”, a que Nikolai se referiu parece constituir a imagem aural e cinestésica que ele reteve da peça como um todo. Ele tocou esse Noturno preliminarmente e essa imagem ficou retida de alguma forma. Nessa sua retomada da peça, entretanto, Nikolai parece ter recorrido a uma performance quase que de ouvido. Seu desejo pela performance da peça, acabou fazendo com que passasse rápido demais sobre a partitura, que foi apreendida em sentido quase que figurado. O fato de ter se baseado nessa imagem aural e cinestésica, acabou, provavelmente, levando-o a repetir alguns mecanismos viciados anteriormente. Segundo Nikolai, esses erros, acima relatados, somente foram percebidos aos poucos, e acabaram sendo muito difíceis de serem posteriormente corrigidos.

Apesar de perceber que a prática deveria estar voltada à resolução de problemas, Nikolai parece ser consciente que necessitava ainda de ajuda externa para identificá-los:

Os problemas são solucionáveis, sabe? Às vezes as pessoas não percebem isso. Às vezes [posso] não perceber o erro, ou não ser avisado pelo erro, e corporificar o erro. Viver o erro (...). É! Tem problemas específicos nos compassos tal e tal. O problema é... qual é o problema? Às vezes eu não sei qual é o problema. Às vezes o problema

é exatamente esse: não saber qual é o problema. Daí a coisa fica um pouco mais complicada. Mas, em geral, tu sabes qual é o problema. Em geral tu sabes: é... vamos fazer um pouco mais devagar e dar uma olhada (NCEEst2, p. 18).

Na Fuga, Nikolai refletiu sobre seu processo de estudo, arrependendo-se sobre a abordagem adotada:

Eu cometi um crime com essa Fuga! Ela é linda, ela é bárbara! Agora ela está me satisfazendo, de certa forma, mas eu fiquei mais ou menos uns quatro meses estudando a primeira página. Só a primeira página! (Vide DVD 1, faixa 9) Entende? Obviamente, quando eu cheguei na prova, ficou evidente que a primeira página estava muito boa, e que as outras três estavam, pelo menos, inferiores à primeira página! (Vide DVD 1, faixa 12) (...). É! São coisas que não seriam aceitáveis agora. (...) Eu preciso fazer uma leitura da peça inteira, nem que eu ainda não tenha condições de tocar ela bem. Óbvio! Mas eu tenho que ler ela inteira, para dizer: olha aqui é difícil! Aqui é complicado! Aqui eu vou precisar despende mais tempo (NCEEst1, p. 14-15).

Ao assistir o 4º registro, no qual ele começou a tocar a Fuga completa, ele tentou encontrar as razões de ter demorado tanto para ir adiante na leitura:

A luta era o medo de seguir adiante, de ir para a segunda página, porque, querendo ou não, deu muito trabalho fazer aquela primeira página. Acho que são sextas. Vamos ver [pega a partitura]. Aí, oh! É aqui! [comp. 12. Vide Exemplo 7]. Isso aqui era muito difícil! Então, até a própria coordenação dos dedos era uma coisa muito complicada para mim. Eu entrei sem base nenhuma, sabe? Sem conseguir coordenação das coisas que agora eu olho e considero relativamente simples, fáceis... Não tem grande mistério aqui! Mas o interessante disso é que tudo o que a gente estuda, a gente leva, a gente vai adiante! Todas as dificuldades que eu venci aqui, eu vou agora poder utilizar depois (NCEEst1, p. 15).

Como se pode observar, as considerações de Nikolai foram mais de ordem reflexiva sobre seu processo de preparação do que sobre o produto que estava observando. De acordo a citação acima, ele demonstrou acreditar no papel cumulativo das experiências adquiridas. Sua impressão sobre esse primeiro semestre foi a de que houve uma mudança de perspectiva em relação à preparação de seu repertório. Assim, Nikolai afirmou:

Antes (...) eu tinha um problema na música, mas continuava tocando ela do início ao fim, e o problema continuava ali, eu continuava estudando com o problema até que o problema passava a fazer parte da coisa. Daí, eu tinha uma música e problemas incorporados.(...) E agora, nesse último semestre, eu comecei a ver a coisa sob outro prisma. Se o problema está ali, deve existir alguma resolução. A descoberta dessa resolução passou a ser o estudo em si, sabe? Os problemas vão surgindo, e as resoluções são feitas, e o nível do conhecimento do repertório vai progredindo (NCEEst2, p. 17).

4.4.2 As reflexões sobre os procedimentos adotados e conselhos recebidos

A observação do 2º registro do Prelúdio de Bach (Vide DVD 1, faixa 8) suscitou-lhe reflexões sobre as relações contextuais envolvidas nas escolhas realizadas durante a preparação. Escutando-se, Nikolai comentou: “Esse andamento [lento] ia ficar muito bom se não fosse piano. Se fosse um violino! (...) Agora sim [percebi], assistindo aqui! É, daria para prolongar bastante a nota com o *vibrato*.” (NCEEst1, p. 6). É interessante observar que somente nesse momento ele parece ter compreendido o porquê da sugestão de mudança de andamento feita em seu exame de meio de semestre. Foi somente quando assistiu sua performance do Prelúdio que percebeu que o andamento lento idealizado seria inviável no piano, pois não resultava em termos de qualidade sonora. Além disso, nesse momento, ele parece admitir, tacitamente, a coerência do andamento mais rápido sugerido pela banca.

No Estudo de Chopin percebeu que estava tocando “desencontrado” e lembrou-se de uma conversa com seu professor:

Agora eu ouvi que estava desencontrado (Vide DVD 1, faixa 14). O baixo e a voz [a melodia]. E esse desencontro foi uma coisa que a gente conversou. Porque alguns intérpretes escolhem fazer assim. (...) Academicamente não é algo muito bem aceito, não muito tolerado. A minha primeira concepção foi dessa forma. Bom, eu estava tocando tudo desencontrado, não só no Chopin, no Haydn também. Então, depois eu acabei escolhendo por tocar encontrando as vozes [sic: sincronização das mãos], pelo menos, em determinados pontos específicos (NCEEst 2, p. 15).

Na citação acima, nota-se que Nikolai percebeu, somente no momento da estimulação, que não estava tocando simultaneamente certas passagens indicadas na partitura.

No Noturno percebeu “ter coisas desencontradas” também, e admitiu que esse problema foi uma falta de “compreensão” inicial, pois não “sabia” que estava executando dessa maneira (NCEEst3, p. 2). A falta de ciência sobre a simultaneidade dos movimentos verticais parece evidenciar a insuficiência da percepção e automonitoramento sobre aquilo que está produzindo, bem como a carência de coordenação motora sobre o tempo do eventos, em agrupamentos harmônicos.

Nikolai refletiu sobre as sugestões de seu professor e de colegas sobre a necessidade de enfatizar na Fuga, sempre as entradas do tema, seja esse como sujeito, seja como resposta:

O que [o] professo[r] me passou logo na primeira aula é que a Fuga se caracteriza pela imitação. (...) É, de repente, todo um pensamento [de que] algumas pessoas sugerem que a voz principal [o sujeito], (...) que é cantada no início e que surge depois com várias variações sobre diversas formas ao longo da Fuga, deveria ser sempre enfatizada. Eu discordo absolutamente disso. Acho que não é bem por aí. Daí (...) eu senti, no convívio com os colegas, (...) [que existia] essa idéia de enfatizar esse pensamento. Mas isso eu considero sendo algo reducionista. Porque eu

já mostrei o que é [o tema] nos três primeiros compassos. Eu não preciso agora ficar repetindo tudo isso aqui. Isso é duvidar da capacidade de compreensão da mente humana. (...) Tem tanta coisa acontecendo aqui, que é muito mais interessante explorar todas elas. Talvez daqui, sei lá, 20, 30 anos, (...) eu tenha plena consciência de todas as formas que eu posso trabalhar aqui, e de todas as formas [possíveis] (NCEESt1, p. 17-18).

Mesmo tendo questionado as sugestões de seu professor e de colegas em relação à Fuga, Nikolai pareceu admitir que ainda não tinha critérios estabelecidos sobre o que privilegiar ao longo de sua performance. Com relação ao seu desempenho global, frente a essa Fuga, considerou-se satisfeito em “termos de som e de notas no lugar”. Sentiu ainda que teria sido preciso decorar o seu repertório, para estudá-lo melhor (NCEESt1, p. 3-4).

No 1º movimento do Haydn, Nikolai refletiu sobre sua necessidade de dividir as partes como estratégia de prática:

Era uma tentativa de subdividir o todo, para ver se ficava mais fácil compreendê-lo. (...) Agora, isso já tem um sentido muito maior. Tem toda uma analogia com outras questões. (...) Início, meio e fim. Uma narrativa, aqui tem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. É uma estrutura, uma forma. Isso é interessante! Isso ajuda a criar relações dessas três grandes partes com outras partes menores, e essas partes menores entre si. Então, eu acho que eu faço mais subdivisões que só as três. (...) Mas agora, eu assistindo ao vídeo, eu achei que ficou meio exagerado. Não ficou legal, não ficou bonito. Até porque, de certa forma, termina um pensamento aqui [compasso 16; meia-cadência]. Até porque, depois retoma, numa forma já conhecida (NCEESt1, p. 6-7).

Na citação acima, é interessante observar que Nikolai, no momento da entrevista de estimulação, pareceu compreender esse movimento de Haydn de forma muito mais ampla, mais próxima de si, pois considerou que as partes tinham um sentido maior dentro e entre elas. Obviamente houve mudança de perspectiva, mas o que será que impulsionou isso? Um aspecto provável seria que sua experiência da elaboração das partes trouxe alterações em sua maneira de pensar. Além disso, seu conhecimento experiencial sobre a peça fez com que sentisse e percebesse o todo ainda fragmentado. Por outro lado, isso também sugere que a sua representação mental concebida e idealizada parece estar mais refinada que o produto musical que consegue obter, porque só percebeu como estava fazendo quando assistiu o registro.

A observação da performance da 5ª sessão desse 1º movimento de Haydn lembrou-lhe também o pensamento simbólico sobre a idéia de caça, explicando que sua intenção era de transmitir a idéia de entusiasmo, algo que considerou “difícil de se comunicar” (NCEESt2, p. 8). Essa dificuldade em transmitir a idéia de entusiasmo, fez com que ele pensasse em alterar a unidade de tempo e não em manipulá-la, matizá-la. Para ele, em suas possibilidades de realização instrumental, as coisas limitaram-se a ser ainda pretas, brancas, vermelhas, sem

matizes e nuances possíveis. A imaginação muito provavelmente já existia. Contudo, o conhecimento procedimental para realizá-las precisaria ser ainda desenvolvido.

Com o Estudo de Chopin, Nikolai considerou ter aprendido a fazer *rubato*:

Foi muito bom esse Estudo. Foi muito produtivo, eu aprendi bastante coisa. Eu não sei se deu muito certo, mas eu aprendi a fazer *rubato* com esse Estudo. Pelo menos eu tentei. Na questão do equilíbrio, das acelerações e desacelerações. Manter a balança. Manter os dois pratos em equilíbrio. E como é inevitável ter que fazer isso. Parece que se tu não reteres no prato de onde tu partiste, a sensação é desconforto que acaba surgindo (CEESt2, p. 13).

Nikolai, na citação acima, está mostrando que com esse Estudo de Chopin, começou a ter noção sobre a manipulação do tempo através do recurso do *rubato*. Sua alegoria da balança em equilíbrio se refere a uma unidade que vai estar sustentado o todo: apesar do tempo poder ser dilatado ou comprimido, o todo precisa ser sustentado por compensações em determinados pontos, a exemplo de como estariam os pratos da balança, quando um peso é alterado e o fiel tenha que ser equilibrado com o outro peso.

4.4.3 Percepções sobre os momentos da preparação

Nikolai abordou aspectos globais de expressão pessoal no Prelúdio de Bach durante a observação dos dois primeiros registros da preparação: “Eu estou achando que eu estou com o banco um pouco baixo. Assistindo a gravação, [eu percebo] o pulso alto. (...) Eu ainda não estava satisfeito. Eu ainda não estava confortável. Não tinha ainda achado o meu ponto (NCEESt1, p. 6-7)”. No registro do recital, Nikolai percebeu que acelerou o andamento durante a performance. Além disso, lembrou-se que alguns pontos o contrariavam no momento do recital: a sensação de que a performance com partitura estava lhe atrapalhando, a acústica da sala que não era adequada e a impossibilidade de experimentar o piano com antecedência (NCEESt1, p. 20).

Dentre as performances do Prelúdio de Bach, o 5º registro foi aquele que mais lhe agradou (Vide DVD 1, faixa 11):

Acho que, realmente, o que mais me chamou a atenção nessa vez foi o som. Eu gostei do som, [e] do ritmo também. Eu não sei essa versão, quando foi? [A 5ª!] Ela já me convence muito mais que as outras, tanto que a minha atenção não se desviou. (...) Não necessariamente por um motivo específico, mas o todo ... Gostei! Gostei! A melhor, até agora, sim! Eu acho (NCEESt1, p. 24)!

Na citação anterior, podem-se observar dois aspectos no discurso de Nikolai: o vocabulário empregado e o fato dele salientar que nesse registro sua atenção não havia se

desviado. Pelo vocabulário utilizado, parece que Nikolai, apesar de preferir essa sua interpretação, verbaliza suas idéias de forma ainda muito vaga, pois comentou que gostou “do som” e “do ritmo também”. Quanto à impressão de que sua atenção não havia sido desviada, trata-se de um indício de um certo nível de concentração graças à sensação de satisfação frente à performance realizada, mesmo não sabendo justificar o porquê.

Na 5ª sessão ocorreram dois registros dessa Fuga de Bach. Ao observar sua performance no primeiro desses dois registros, ele comentou que a impressão que passava é de que estava mais ansioso e seus movimentos estavam exagerados. Além disso, Nikolai percebeu que estava alterando o andamento. Já com relação ao 2º registro dessa 5ª sessão, achou-o bem mais fluente (NCEESt1, p. 25).

Durante as observações dos registros da Sonata de Haydn, Nikolai assistia sua performance, fazendo apenas comentários esparsos. Com relação ao registro do 1º movimento da Sonata, Nikolai percebeu que na 1ª sessão o andamento estava instável. Pontualmente, comentou que a pausa do comp. 8, ao longo de toda a preparação, demorou bastante a ser respeitada. Teve também a impressão que fez pouco musicalmente, principalmente em termos melódicos. Ele explicou que a Sonata deveria ter sido mais delineada, mais cantada, “isso no sentido do direcionamento” das melodias (NCEESt2, p. 2). Nikolai comentou ainda que muitos de seus movimentos eram desnecessários (Vide, por exemplo, DVD 1, faixa 2). Parecia um “*ballet* meio exagerado” (NCEESt2, p. 3). Somente no registro da quinta entrevista, ao final do semestre, é que ele novamente comentou que os movimentos gestuais já estavam bem mais reduzidos (NCEESt2, p. 8. Vide DVD 1, faixa 6).

Com relação ao 2º movimento dessa Sonata, poucos foram seus comentários. Segundo ele, finais de frase eram inexistentes. Com relação ao 1º registro, em tom de brincadeira, disse que preferia muito mais o acompanhamento *à la Chopin*, que ele havia feito para estudar, do que o outro que estava na partitura e que teve de fazer (NCEESt2, p. 9).

No 1º registro do 3º movimento de Haydn (3ª sessão), sua impressão foi de que se encontrava em momento de muita ansiedade (Vide DVD 1, faixa 5). Com relação ao registro do Exame de final de semestre, ele relatou que o comentário geral da banca foi que estava muito pobre ritmicamente (Vide DVD 1, faixa 7). Seu professor havia aconselhado a usar metrônomo, mas ele resistiu, pois parecia algo “insuportável”. No entanto, ele mostrou-se consciente da necessidade de ter de “desenvolver, de alguma forma (...) um ritmo interior, auto-sustentável, uma coisa que não se influencia por densidade [de notas]” (NCEESt2, p.11-12). Interessante observar que, no Prelúdio de Bach, Nikolai conseguiu usar metrônomo, ainda que por pouco tempo. Nesse 3º movimento da Sonata, talvez pareceu-lhe “insuportável”

porque o metrônomo exigiria uma única pulsação, o que acabaria tornando as variações cada vez mais densas e complexas, em função da diversidade rítmica. Nikolai lembrou também que, no momento da prova final, sua intenção era fazê-lo “elegante”, e que teve a impressão que não havia realizado.

Na observação da Congada, Nikolai fez comentários gerais sobre a ausência do 1º compasso na performance da 1ª sessão e a dificuldade encontrada para realizar o compasso final em polirritmia (comp. 164), por exemplo (DVD 1, faixa 16). Além disso, considerou que o desafio da peça foi em “perder o medo de saltar, de fazer ritmos diferentes” (NCEEst1, p. 27). Na prova de final de semestre teve a impressão de muito pouco conforto durante a situação de performance. Ao assistir o registro de sua performance, considerou que havia sido melhor que esperava (Vide DVD 1, faixa 17).

Nikolai não ficou satisfeito com o registro do Noturno do recital, pois o resultado soou-lhe afobado. Em sua concepção, esse Noturno tem um caráter íntimo, e não poderia ser “esfregado na cara do público dessa forma” (NCEEst3, p. 4). Para Nikolai, esse Noturno trouxe, essencialmente, um melhor controle sobre a mão esquerda, além de ampliar sua extensão. Aliado a isso, acredita que teve a oportunidade de estudar saltos na mão esquerda.

Finalmente, Nikolai refletiu sobre a dificuldade de ser músico, de lidar “com coisas complicadas, com a perfeição, com o divino.”

[Perfeição], não sei te explicar.(...) É o que está em desenvolvimento.(...) É que é um conceito complicado. Não é uma coisa tão objetiva, palpável. Mas, de certa forma, eu acredito que o músico, não só o pianista – o músico! O músico ideal seria aquele perfeito veículo de comunicação entre o divino e o terreno, físico. (...) Então, acaba sendo uma espécie de vigilância quase [que] contínua, no que tu estás pensando, enquanto tu estás fazendo aquela música, e daquilo que tu tá fazendo com o teu corpo, para que tu consigas, da forma mais perfeita possível, te harmonizar com aquela idéia, com aqueles princípios de divindade e transmitir aquilo de forma mais sincera possível. Só que isso não é uma coisa simples. Deveria ser (NCEEst2, p. 11)!

Nikolai, na citação acima, por um lado mostra-se consciente da dificuldade do instrumentista em lidar com o momento da performance e da necessidade de monitorá-la continuamente. Entretanto, por outro lado, ele demonstra alimentar uma crença sobre o lado mágico do artista.

4.5 Considerações analíticas

Os primeiros momentos de aproximação de Nikolai com o seu repertório do semestre acadêmico suscitaram-lhe sentimentos de proximidade e distanciamento das peças que foram

escolhidas por seu professor. O sentimento resultante foi de imposição, o que lhe acarretou um desdobramento das peças entre aquelas consideradas obrigatórias do programa do semestre, inicialmente sem interesse intrínseco, e as outras, pertencentes a um grupo de obras que desejava tocar ou manter em seu repertório. Do primeiro conjunto, o Estudo Op. 10 n° 6 de Chopin e o Prelúdio e Fuga BWV 853 de Bach acabaram revelando identidade com seu interesse pessoal. A Sonata de Haydn em LáM foi uma obra que Nikolai teve de aprender a gostar. A aproximação à *Congada*, que parecia ser um desafio durante sua preparação, acabou tornado-se um pouco cansativa, o que fazia-lhe cogitar em afastá-la, pelo menos temporariamente, de seu repertório. As peças pertencentes ao “repertório pessoal” foram mantidas em paralelo durante o semestre. Fazem parte deste segundo grupo: o Noturno Op. 27 n° 1 de Chopin e o Prelúdio Op. 3 n° 2 de Rachmaninov.

Na literatura, Renwick e McPherson (2002), em um estudo de caso com uma jovem clarinetista, observaram que o tempo de prática era 11 vezes superior na peça de sua escolha, em comparação ao tempo dedicado àquelas selecionadas pelo professor. Além disso, foi notória a diferença em qualidade da prática da estudante: enquanto as peças escolhidas pelo professor eram estudadas de ponta-a-ponta, aquelas que foram escolhidas por ela mesma recebiam muito mais atenção, inclusive foi constatada uma maior dedicação pessoal na correção de erros. No caso de Nikolai, observa-se um comportamento semelhante, pois foi dada atenção especial ao Noturno, não somente em termos de dedicação na prática, mas também pelas tentativas de compreensão do fraseado de certos trechos, haja vista as marcações feitas por ele mesmo na partitura. Nikolai se mostrou bem mais exigente em termos de qualidade sonora desejada para a obra. Na estimulação, foi inclusive a peça em que ele se mostrou também mais crítico (NCEEst3, p. 5-7). Entretanto, a falta de orientação do professor nesse Noturno acabou fazendo que alguns problemas de decodificação notacional em termos básicos persistissem ao longo do semestre.

Na preparação do repertório, o tempo necessário para atingir a leitura instrumental global das peças variou. No presente trabalho, esse tempo necessário foi classificado, para fins de discussão, em: curto, médio e longo. Tempo curto de leitura foi aquele cuja peça foi executada integralmente, com relativa fluência até o registro da 2ª sessão (no início do 2º mês do semestre acadêmico). Tempo longo de leitura foi aquele em que a peça foi integralmente tocada a partir da 4ª sessão (quase ao final do semestre acadêmico). A Tabela 6 apresenta as diversas peças do repertório, classificadas nesses termos.

Tabela 6. Classificação das peças do repertório de Nikolai em termos de tempo de leitura instrumental.

Tempo de leitura instrumental		
Curto ^a	Médio	Longo ^b
Prelúdio de Bach	Congada	Fuga de Bach
Sonata de Haydn: 1º. Mov.		Sonata de Haydn: 3º. Mov.
Sonata de Haydn: 2º. Mov.		
Noturno de Chopin		
Estudo de Chopin		

^a: Execução da peça com relativa fluência até a 2ª sessão; ^b: Execução da peça com relativa fluência a partir da 4ª sessão

De acordo com essa classificação apresentada na Tabela 6, peças lidas em curto espaço de tempo foram: o Prelúdio de Bach, o 1º e 2º movimentos da Sonata de Haydn, o Estudo e o Noturno de Chopin. A *Congada* foi vencida em um tempo médio. Peças lidas após um tempo longo de dedicação foram a Fuga de Bach e o 3º movimento da Sonata de Haydn.

Um aspecto comum nas peças vencidas em curto espaço de tempo é que quase todas elas dispõem de textura de melodia acompanhada; a única exceção é a textura a três vozes do Estudo de Chopin. Cabe lembrar que, para Nikolai, o aspecto da melodia “ser cantável” é um fator fundamental para a apropriação da obra. No primeiro movimento de Haydn, existem agrupamentos recorrentes, tanto em termos de células e/ou motivos como de frases ou seções, que podem ter ajudado em sua aproximação inicial. No segundo movimento, a aproximação à partitura, e mesmo à etapa de leitura, parece ter sido alavancada pela mudança do acompanhamento, que constituiu-se em uma estratégia capaz de proporcionar um sentido pessoal à peça estudada.

As peças que exigiram longo tempo de leitura instrumental foram duas peças com características bastante distintas: Nikolai sentiu tanto a complexidade da escritura contrapontística da Fuga de Bach, como um certo distanciamento em relação ao tema do 3º movimento da Sonata de Haydn. A primeira denota falta de familiaridade com a escritura, e a segunda, um distanciamento por ausência de significação pessoal. Na Fuga, Nikolai comentou que a “densidade de notas” tinha sido um problema desde o início, provavelmente devido à falta de familiaridade com essa textura contrapontística barroca. Além desta ser sua primeira Fuga, Nikolai tinha em seu repertório pessoal apenas uma *Invenção a três vozes*, como textura

mais complexa⁴². Já a economia de recursos empregados no delineamento do tema do 3º movimento da Sonata de Haydn, parece ter-lhe dificultado sua compreensão e retenção, pois ele sentia que não tinha onde “se agarrar” (CE4, p. 7). Nesse movimento de Haydn, o uso variado de padrões rítmicos, em complexidade crescente, ao longo das variações, retardou ainda mais sua compreensão e domínio sobre as estruturas rítmicas.

As marcações nas partituras, em certos momentos, mostraram-se como recurso gráfico-visual adicional para auxiliar sua atenção. Quanto mais complexa parecia a estrutura, mais detalhes foram adicionados por Nikolai. Na Fuga, Nikolai comentou que a “densidade de notas” era um problema que estava enfrentando. Dessa forma, as marcações buscavam amenizar o desgaste pessoal no momento da leitura, e de certa forma, parece ter funcionado como agente facilitador do percurso. Essa foi uma estratégia pessoal de tentar agilizar seu processo de leitura, e mesmo para evitar erros. Dentre as estratégias catalogadas por Rohwer (2002) em sua *survey*, a marcação da partitura, no caso, com lápis, foi uma das estratégias de prática, mais freqüentemente empregadas por jovens instrumentistas.

O cuidado com o dedilhado, no caso da Fuga, marcado de ponta-a-ponta, evidencia um posicionamento voltado à sistematização dos movimentos instrumentais. Segundo Parncutt e Troup (2002), a otimização de um dedilhado emerge de um compromisso entre fatores físicos, anatômicos, motores e cognitivos em conjunção com as considerações interpretativas. Na literatura, pesquisas têm demonstrado que a escolha do dedilhado vai depender do nível de especialização instrumental do intérprete. Iniciantes focam totalmente as dificuldades anatômicas e fisiológicas, mas não têm a experiência e o conhecimento necessário para escolher uma variante mais fácil para sua necessidade no momento (CLARKE et al, 1997). No caso de Nikolai (vide Exemplo 7), a escolha do dedilhado na Fuga ocorreu de modo a favorecer a fluência anatômica da passagem, seguindo algumas indicações sugeridas pelo editor, com vistas a garantir melhor eficiência na independência das vozes. A marcação explícita na partitura do dedilhado pode representar uma disciplina e um cuidado visando à sistematização dos movimentos instrumentais. Cabe ainda salientar que suas experiências prévias no instrumento ainda não lhe permitiram ousar a ensaiar outras possibilidades de dedilhado, justamente pelo fato que a compreensão e o domínio instrumental da escritura contrapontística eram ainda um grande desafio a ser enfrentado.

⁴² Durante a 1ª sessão, Nikolai comentou ter tocado somente uma *Invenção a três vozes* de Bach, mais precisamente a de nº. 7, em mi m (NCEI, p. 9).

A dificuldade sentida no 3º movimento da Sonata de Haydn foi totalmente distinta na Fuga. Nesse movimento, ele não sentiu necessidade de carregar a partitura com anotações, provavelmente por haver menor densidade de notas. No entanto, o tema foi difícil de ser compreendido. Ele, então, marcou aquilo que percebia em termos de idéias musicais para ajudá-lo, talvez, a reter e a compreender o tema. Trata-se de um recurso analítico tácito, demonstrando uma tentativa de compreensão através da segmentação da melodia.

Exemplo 13. Partitura de Nikolai do 3º movimento da Sonata em Lá maior de Haydn (comp. 1-16).

O tema apresentado no Exemplo 13 foi segmentado por Nikolai em nove agrupamentos (Vide DVD 1, faixa 18).⁴³ A 1ª frase, de oito compassos, foi segmentada em cinco agrupamentos. A lógica dessa frase ficou um tanto comprometida. Interessante observar que na 2ª frase (comp. 9-16), o 8º segmento (comp. 13) foi subdividido em dois, mais considerou uma única unidade. Esse segmento é análogo aos comp. 5-6, em direcionamento melódico, sendo simplesmente transposto harmonicamente (tonalidade da dominante).

⁴³ De acordo com Lerdahl e Jackendorff (1999), “o processo de agrupamento é muito comum em muitas áreas da cognição humana” (p. 3). Um indivíduo espontaneamente segmenta os elementos ou eventos em algum tipo de agrupamento. Quando este quer tornar compreensível uma obra, ele tenta saber quais são as unidades e quais, entre estas, estão agrupadas em conjunto e quais não estão. Pode-se dizer, então, que o processo de agrupamento deve ser considerado como componente básico da compreensão musical.

Embora se trate de entidades estruturalmente análogas, Nikolai aborda-as praticamente desconsiderando sua similaridade. É curioso observar que no 1º segmento os comp. 5-6 (Exemplo 12) encontram-se em sistemas distintos, e isso pode ter influenciado sua percepção sobre o sentido lógico da frase. No caso, essa percepção parecer ter sido mais visual do que aural.

4.5.1 As características e as estratégias da prática

A prática de Nikolai conteve aspectos apresentados por Hallam (1997b, 1997c), característicos daquela de iniciantes. O primeiro aspecto foi a inconsciência sobre erros, sendo dependente de auxílio externo para identificá-los. Nikolai, em seus depoimentos, comentou que durante sua preparação houve momentos de “não perceber o erro” ou “não ser avisado” e “corporificá[-lo]” (NCEESt2, p. 18). Ele exemplificou que logo na primeira página do Estudo de Chopin (comp. 7) ocorreu uma “sistematização do erro”, que depois foi muito difícil de ser corrigido. Comentou também, em outra ocasião, que o mesmo ocorreu com o Noturno de Chopin (NCEESt3, p. 3). Esses erros mencionados por Nikolai foram de precisão de notas.

Durante a preparação, Nikolai teve também outros erros englobando detalhes de imprecisão rítmica e falta de coordenação de movimentos simultâneos nos mecanismos verticais (sincronização das mãos), por exemplo. Mesmo tendo sido comentados por Nikolai (a partir de identificação de seu professor ou da banca nos Exames), esses erros não foram totalmente corrigidos. Nikolai apontou problemas de ritmo em todo o 3º movimento da Sonata de Haydn e que tocava “desencontrado” em certas partes do 1º movimento dessa Sonata ou do Estudo de Chopin, por exemplo. Seus comentários são de cunho geral parecendo mais se tratar de uma conscientização informativa da existência de problemas em determinados trechos. Saber que existe o problema pode não significar sua total compreensão, nem mesmo saber sua resolução. Com isso, a identificação do problema é somente um primeiro momento da tarefa, pois a potencialidade desse problema vir a ser resolvido durante a prática apresenta-se como uma questão muito complexa e que carece um tempo interior para que esse possa ser resolvido, envolvendo um trabalho físico, motor, emocional e cognitivo para resolvê-los.

A segunda característica que Nikolai compartilha com os iniciantes é a prática da peça de ponta-a-ponta. Aqui é preciso fazer uma consideração: para Nikolai, uma parte substancial de seu estudo envolve o reconhecimento instrumental da peça em preparação. Assim, ao aproximar-se de uma obra, ele vence as partes para chegar ao todo. Uma vez que a

peça é compreendida como um todo, não consegue mais fragmentá-la (NCE4, p. 9). Por isso, pode-se entender que uma das características perseguidas em sua prática é a capacidade de execução da peça como um todo. Na Fuga de Bach, por exemplo, ele comentou que esse era o modo de praticar, depois que a peça estava integralmente lida, para poder decorá-la e se acostumar com a execução da peça do início ao fim (NCE5, p. 4). O estudo de partes, para ele, ocorre na etapa de leitura quando essa, por sua vez, não pode ser feita de outra maneira.

Outras características da prática de iniciantes apontada por Hallam (1997b; 1997c) são: abordagem por compreensão gradual de notas, ritmos e aspectos expressivos; problemas de identificação de seções e correção por repetição de notas isoladas. Na prática de Nikolai, a correção de erros ocorreu, segundo seus depoimentos, não pela repetição de notas isoladas, mas de segmentos isolados (NCE5, p. 4). Analogamente a um iniciante, Nikolai leu e compreendeu as peças por coordenação e apropriação gradual da dimensão das notas, e depois, de ritmos. Entretanto, ele procurou ser expressivo desde os momentos iniciais das peças em preparação. Na primeira entrevista, o aspecto de ênfase na leitura das notas foi perceptível, por exemplo, através dos depoimentos referentes à preparação do Estudo de Chopin. Quando Nikolai demonstrou-me nessa ocasião como era seu procedimento de leitura nessa peça, sua intenção preliminar parecia ser de vencer as notas em um movimento *quasi andante*, para que seu “cérebro não morresse” (NCE1, p. 23). Nessa sua intenção de leitura, ele privilegiou primeiramente a coordenação dos movimentos instrumentais em termos de precisão de notas, com estruturas rítmicas ainda bastante livres. Da mesma forma, na primeira apresentação da *Congada*, na terceira entrevista, o foco de atenção pareceu centrar-se sobre a compreensão de estruturas melódicas, tanto que quando terminou de tocar, considerou ter realizado “uma caricatura de Congada” (NCE3, p. 6).

A prática de Nikolai foi caracterizada por um grande número de horas de dedicação. Nessa quantidade substancial de horas, ele manteve três dos quatro fatores apresentados por Hanischmacher (1997), embora com certas especificidades um pouco diferenciadas. Existe uma dimensão da prática de Nikolai que conteve um fator *básico*, cujo intuito foi de manutenção de programas motores. No caso de Nikolai, esse fator *básico* foi associado com aquele do tipo *criativo*, pois as atividades por ele experienciadas não foram a de prática de mecanismos instrumentais, mas a prática de peças de sua predileção e, inclusive, aquelas de grande desafio instrumental. Por exemplo, desde a primeira entrevista, Nikolai comentou estar praticando, em horas de lazer, trechos do 2º Concerto de Rachmaninov (NCE1, p. 24). Nessa prática de cunho lúdico, Nikolai exercitou seus programas motores. E esse tipo de trabalho,

nessa etapa, proporcionou-lhe familiaridade com o instrumento, alavancados por situações de prazer (Vide, por exemplo, SLOBODA, 2005; McPHERSON, 2005).

Dentre os fatores de Hanischmacher (1997), Nikolai dispôs também de um fator *construtivo* em sua prática, principalmente no sentido da abordagem da peça em preparação visando seu reconhecimento, procurando intensamente encontrar meios de atingir um domínio crescente do todo (CE4, p. 9). Um exemplo disso pôde ser identificado na preparação da *Congada*, onde ocorreu uma construção gradual de sua compreensão pessoal: partindo do foco sobre as estruturas melódicas (3ª sessão), aos poucos foi mostrada uma conscientização crescente da necessidade de valorização de outros aspectos, corrigindo detalhes de imprecisão rítmica contidos em sua primeira abordagem. Contudo, o fator principal de sua prática parece ter sido o *criativo*. Nikolai manteve peças de seu repertório estudadas anteriormente (como o Prelúdio Op. 3, nº.2 de Rachmaninov, por exemplo), e prezou poder executá-las, sempre que possível, nas entrevistas. Além disso, essa vertente criativa encontrou-se manifestada nas estratégias utilizadas para suplantar dificuldades encontradas durante a prática.

Nikolai empregou diferentes estratégias em sua prática de estudo, que poderiam ser classificadas em três grupos. As estratégias relacionadas ao *locus*, ao processo de estudo e à experiência de performance. Com relação à primeira, criou um ambiente de prática como recurso estratégico, visando garantir um maior envolvimento com o estudo diário. Cabe aqui lembrar que Nikolai sentia necessidade de muitas horas de prática e, portanto, precisava dispor de uma resistência não somente física, mas também intelectual para poder se concentrar. Para tal, combinou recursos de marcação com caneta fosforescente na partitura, com iluminação em luz negra de seu local de estudo. O resultado foi uma atmosfera exótica que lhe incitou a disposição e o desejo de praticar, aliado ao fato de que o foco da atenção restringiu-se às marcas fosforescentes e ao teclado.

O segundo grupo envolveu a prática como processo e foi dominada por estratégias que visavam atingir a leitura instrumental das peças em preparação. Com relação à leitura instrumental, pareceu vivenciar um dilema: por um lado seu nível de especialização músico-instrumental ainda encontrava-se limitado em termos de capacidade de apropriação e de domínio de estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas. Ao mesmo tempo, teve necessidade de sentir e encontrar um sentido holístico naquilo que estava lendo, independente do domínio das estruturas contidas na obra. Nessa dicotomia, Nikolai criou tanto estratégias criativas que agilizaram sua compreensão e intensificaram o significado pessoal, como estratégias de natureza ilusória a fim de amenizar a tarefa ainda um tanto árdua a ser vencida. Assim, criou um acompanhamento para o 2º movimento da Sonata de Haydn que lhe lembrou um Prelúdio

de Chopin, o que lhe permitiu compreender, encontrar sentido pessoal, além de agilizar o processo de leitura instrumental. Acompanhamento distinto daquele da partitura foi também criado para refinar o domínio sobre as estruturas rítmicas no Prelúdio de Bach. Ainda sob forma de jogo, o trabalho de leitura de “trás para frente” (NCE1, p. 5) funcionou como um mecanismo ilusório de avançar a leitura. Para Nikolai, ler principalmente os compassos finais das peças desempenhou um jogo que lhe permitiu realizar uma tarefa árdua de leitura, que na frequência diária levou-o a sua conclusão.

Um terceiro tipo de estratégia esteve atrelada a seu desejo de ser pianista. A experiência de performance pública foi valorizada e promovida como uma situação de prática. Essa estratégia foi explorada ao longo de todo o processo de preparação. Durante as entrevistas, em nenhum momento relutou em apresentar peças que estivessem ainda em etapas iniciais de leitura. Nikolai realizou um recital, por iniciativa própria, sem consentimento de seu professor, além de tocar frequentemente na disciplina de *Masterclass*, e solicitou uma entrevista extra para poder tocar mais uma vez antes de seu Exame de final de semestre. Todos esses momentos foram aproveitados como situações de experiência de performance.

Nikolai empregou esse leque de estratégias com o intuito principal de sentir e encontrar sentido, de alguma forma, naquilo a que estava apropriando. A compreensão sobre os fenômenos experienciados foi alavancada por suas *emoções cognitivas*. O aspecto “cognitivo” desse termo refere-se às teorias filosóficas da emoção e não ao sentido das vertentes psicológicas. Enquanto teorias psicológicas referem-se à cognição como mecanismos de processamento de informação, teorias filosóficas empregam esse termo para expressar as relações intrincadas entre crenças, intenções, imaginações, desejos e estados da consciência, que estão associados às idiossincrasias emocionais do fenômeno experienciado pelo ser humano (JUSLIN; SLOBODA, 2004). Quando se fala em estados da consciência experienciados por emoções cognitivas, significa que o sentido lógico não se encontra dissociado do sentido expressivo. Para Nikolai, os aspectos lógico e expressivo encontravam-se intrincados, pois em muitos momentos demonstrou sua emoção em relação aos eventos, aos fatos, buscando o sentido e, de certa forma, analisando-os, mesmo que tacitamente.

As estratégias anteriormente discutidas encontram-se muito atreladas a suas crenças, intenções, disposições e imaginações imbuídas no seu modo de ser. A luminosidade fosforescente na partitura resultante da excitação pela luz negra confere uma atmosfera quase que mágica para a situação de prática. Quando Nikolai alterou o acompanhamento do 2º movimento da Sonata de Haydn *à la Chopin*, ele aproximou-se da obra com base nas suas sensações impregnadas pelos seus valores da música erudita ocidental do estilo romântico.

Esse acompanhamento foi considerado inclusive por Nikolai como muito mais bonito que aquele do próprio compositor. Além disso, ao longo das entrevistas, ele demonstrou claramente preferir músicas do período romântico, comentando inclusive que gostaria de tocar todas as obras para piano de Rachmaninov.

As estratégias de experiência de performance pública encontravam-se também movidas por emoções cognitivas. O ato da performance foi cultuado por Nikolai, pois esse evento permitiu a comunicação com os outros, evitando assim que viesse a se fechar em seu próprio mundo. Foi notório seu deleite com a sua própria performance em público. Na finalização de uma interpretação, Nikolai despendia um certo tempo para sair do piano. Ele alegou que essa atitude provinha do desejo de “prolongar” ao máximo o momento da performance. Nessa experiência de performance pública, Nikolai encontrou ainda um contato mágico com aquilo que ele denomina uma ligação “entre o divino e o terreno” (NCEESt2, p. 11). Sua crença pessoal é que existe uma certa divindade na performance instrumental que é acentuada e vivenciada através da experiência de performance pública. Segundo Heidegger (1958), na antiguidade Grega a Arte servia para o diálogo entre o divino e o humano (p. 146). Não se tratava nem de um objeto de prazer estético, nem de produção cultural. Whitehead (2003) considera que quando a produção artística passa do reino produtivo da *poiesis* para o domínio estético da *praxis*, a *poiesis* atinge as condições de tornar o fazer artístico sagrado. Assim, a concepção de performance instrumental de Nikolai reverencia o intérprete como fonte do fazer artístico sagrado, sendo aquele que pode revelar o divino potencialmente contido na Música.

4.5.2 O aprofundamento a partir da performance de cor

Para Nikolai, a etapa de aprofundamento das obras em preparação envolveu a performance de cor. Tocar de cor pareceu ajudar-lhe a se libertar da partitura, assim como observou Sloboda (2000, p. 68) em relação à prática de iniciantes. Nikolai pareceu necessitar da performance de cor para se concentrar sobre a intenção desejada, sem ter de distrair-se com o recurso visual da leitura na partitura. Ao tocar de cor, os aspectos perceptivo e cinestésico não precisam concorrer com as exigências visuais. Toda vez que Nikolai tocava sem partitura, desde que sua performance de cor estivesse dominada, ele demonstrava ser muito mais exigente com o refinamento da qualidade sonora do produto resultante no momento. A impressão era de que sua capacidade técnica encontrava-se naquele instante aquém de suas intenções, sugerindo que sua representação mental estivesse mais refinada que sua capacidade de execução. Nikolai demonstra ter sua representação mental em termos de performance

desejada ou imaginada, segundo os modelos de Ericsson (1997) e de Lehmann (1997). Nesses modelos anteriormente apresentados, os autores procuram explicar que esse tipo de representação, embora seja complementar, pode surgir de maneira isolada como no caso de Nikolai.

Nikolai demonstrou prezar a performance de cor, pois essa encontrava-se vinculada a poder “sentir”, e envolvia seus “seis sentidos”. Esse sexto sentido, para ele referia-se à “unidade” dos outros cinco (CEESt1, p. 4). Para ele, o significado da memória encontrava-se associado ao pensamento lógico-racional, enquanto o “tocar de cor” a “coisas subjetivas” (p. 4). Nikolai associou o tocar de cor ao coração e explicou-o em termos dos sentidos. Na filosofia, os sentidos estão ligados à percepção sensível, e esta à intuição frente aos fenômenos na medida em que esses são experienciados. Carrascoso (1999) adverte-nos sobre os perigos de atribuir-nos nossos pensamentos subjetivos unicamente aos sentidos e à intuição, pois assim acabamos tornando os fenômenos experienciados muito pouco manipuláveis. Embora a filosofia considere que a intuição exista, e ela envolva os sentidos, não podemos deixar nossos pensamentos subjetivos estarem unicamente atrelados à intuição, pois assim estaríamos admitindo a possibilidade de fazer coisas com base em idéias quase que mágicas, inexplicáveis, e tenderíamos a cair em um processo de tentativa e erro. Nikolai associou o momento de ter decorado a peça a um “acontecer”, e esse foi um indício de sua crença pessoal em um momento mágico, e de certa forma, pouco intencional de sua parte.

A literatura aborda a performance em termos de memorização, e essas discussões trazem possibilidades de reflexões sobre a necessidade de performance de cor de Nikolai. Gembris e Davidson (2002) argumentam que a memorização de uma peça jamais é algo isolado, mas fruto da interação de, no mínimo, três dimensões articuladas, a saber: aurais, visuais e cinestésicas. Assim, os sentidos, como Nikolai afirmou, estão também compreendidos nos processos de memorização. Na revisão de Hallam (1997b), a autora constatou que iniciantes tendem a memorizar pelo tempo sobre a prática. E por essa razão, os mecanismos de performance de cor de Nikolai parecem mesmo se aproximar daqueles da prática de iniciantes.

Nikolai, em muitas ocasiões, demonstrou ser mais crítico às qualidades expressivas em momentos de performance de cor. Em todos os registros do Noturno, e na maioria das peças que ele tocou de cor, ele mostrava ser bem mais exigente com a qualidade sonora que pretendia obter. Na *Congada*, na prova, tocando de cor, ele se libertou muito mais e pode concentrar-se na comunicação do caráter expressivo que pretendia. Pesquisadores têm argumentado que a memorização de uma obra musical trás vantagens para desenvolver

maneiras peculiares de transmitir idéias expressivas e poder comunicá-las para a platéia (BERSTEIN, 1981; HALLAM, 1995). Segundo Davidson (1993, 1994), a performance de memória possibilita um maior alcance visual do teclado no caso do piano, além de permitir ao instrumentista, livre da partitura, disponibilizar maior atenção para a performance, bem como possibilidade de automonitoramento qualitativo concomitante. No caso de Nikolai, percebe-se que a memorização funciona como um fator de aprofundamento sobre sua própria imaginação musical, mesmo que suas possibilidades manipulativas do momento não permitam ainda realizá-las.

Os procedimentos de prática até aqui discutidos persistiram ao longo de toda a preparação do repertório. A seguir, será discutido em que perspectiva ocorre o aprofundamento das peças em preparação.

4.5.3 As possibilidades e perspectivas de aprofundamento sobre o conhecimento pessoal

A Sonata de Haydn foi a peça em que Nikolai obteve maior suporte externo através das relações interpessoais na Universidade. Segundo Nikolai, essa foi a peça em que seu professor de piano “mais participou” (NCEEst2, p. 8). Sugestões interpretativas foram também recebidas de outros professores de piano durante os Exames e nos encontros da disciplina de *Masterclass*. Com o estudo dessa Sonata de Haydn, Nikolai pode tomar ciência sobre algumas das exigências referentes ao estilo clássico. De certa maneira, as informações acumuladas por Nikolai oportunizaram uma dimensão de aprofundamento de sua base experiencial com uma Sonata de Haydn. Nessa consideração, não estou amarrada aos produtos das performances registradas nas sessões, mas levo em conta, principalmente, os recursos manipulados para alavancar sua base experiencial com estilo clássico.

Nikolai buscou, através de suas consultas pela Internet, referências sonoras sobre o estilo clássico: escutou Sinfonias, Concertos e Sonatas para piano de Haydn, assim como Óperas de Mozart. A partir disso, e estimulado por seu professor, ele refletiu sobre a possibilidade de trazer analogias tímbricas de outros instrumentos para o piano, apesar desse aspecto permanecer como informação ainda enigmática, pois Nikolai teve dúvidas se Haydn concebeu ou não tal analogia tímbrica quando escrevia para piano. Mesmo assim, ele encontrou, no primeiro movimento, uma certa proximidade de referência sonora orquestral com cordas e sopros (mais precisamente, trompete). No entanto, essas informações ficaram ainda em um plano bastante factual.

Nas escutas das obras de Haydn através da Internet, Nikolai também comentou que percebia uma clareza na comunicação das frases, e por isso mesmo, ele buscou refinar a

articulação melódica no 1º movimento da Sonata de Haydn, desde o início do semestre. Nesse movimento, ele tentou trabalhar não somente a clareza dos movimentos instrumentais, mas também demonstrou intenção em finalizar as frases mantendo o fluxo do discurso musical (NCE1, p. 19). Assim, ele percebeu que no estilo clássico a expressão pessoal deveria enfatizar a elegância e a clareza dos eventos musicais, mesmo sentindo um certo distanciamento em relação à expressão de suas emoções. No 1º movimento, o sentido da articulação em termos de frases, das grandes partes (“início, desenvolvimento, e final”) foi até certo ponto perseguido (NCE2, p. 7). Quanto ao 3º movimento, a experiência em termos de “Tema e variações” foi bastante tumultuada, principalmente devido a uma carência de disciplina para a compreensão lógico-racional sobre a diversidade de estruturas rítmicas aí delineadas, e alcançar um equilíbrio sobre o fluxo dos eventos.

Outro recurso manipulado por Nikolai foi a consulta de obras de História da Música. Isso permitiu obter informações sobre o período clássico, o contexto histórico da Sonata, além de situar a peça estudada dentro da cronologia das obras de Haydn (CE4, p.9-10). No entanto, a apropriação dessas informações parecem ter permanecido no plano de informação factual, interpretando o papel da Sonata como meio de expressão da época.

O processo de aprofundamento da performance da Sonata de Haydn parece ter sido decorrente do tempo de estudo sobre a obra que suscitou diferentes necessidades de expressão pessoal, que foram perseguidas até o final do semestre. E para tal, Nikolai dispôs de duas estratégias de prática: a repetição dos movimentos e o envolvimento simbólico com a sugestão de “caça, caçada e baile”, respectivamente criados para os três movimentos (CE4, p. 8-9). Nessa etapa, Nikolai viu-se com pouca margem de recurso pessoal, e acabou obtendo limitado progresso instrumental. Sua performance melhorou em termos de fluência, e não apresentou grandes modificações em expressão de caráter conforme pretendido. Por outro lado, é preciso salientar que a relação simbólica da caça permitiu-lhe afinidade com o material, que a partir de então, teria um significado referencial, e pareceu propiciar um envolvimento maior com a obra.

Em sua performance, do ponto de vista harmônico, o sentido cadencial das terminações de frases e de seções encontravam-se presentes. Além disso, Nikolai expressou verbalmente sensações muito peculiares presentes no 1º movimento da Sonata de Haydn. Por exemplo, ele experienciou e verbalizou a sensação de suspensão, ou mais precisamente no seu caso, a surpresa de não existir um final conclusivo no 1º movimento. Esse aspecto do sentimento de ausência de conclusão traduz a emoção cognitiva de suspensão, mesmo antes

de conhecer formalmente cadências, no caso, deceptiva.⁴⁴ Aliás, Nikolai também demonstrou essa emoção cognitiva em relação à pontuação de frases (ou das partes) ao longo das outras peças de seu repertório. Por exemplo, na Fuga de Bach, ele realizava a cadência perfeita sobre lá#m, ao final da 1ª seção (comp. 18-19) desde o início do semestre. Dada à complexidade da Fuga e também ao pouco tempo de estudo dessa obra, é claro que todos os outros eventos não puderam ser percebidos e sentidos em termos cadenciais. Na observação de suas primeiras interpretações do 2º movimento de Haydn, Nikolai comentou que finais de frases, naquele momento, eram ainda inexistentes (NCEEst1, p. 1-2). No momento da estimulação, Nikolai estava sentindo falta de elementos de pontuação em seu discurso musical.

A postura física de Nikolai na performance evidencia movimentos que parecem demonstrar, e mesmo auxiliar sua intenção de ser expressivo. No início da preparação, Nikolai possui um gestual um pouco exagerado, freqüentemente com movimentos com a cabeça e com o corpo (em menor intensidade) (Vide DVD 1, faixa 2). Entretanto, no Prelúdio de Bach, Nikolai utilizou movimentos de pulso (e eventualmente de braço) que pareciam visar a expressão e a plasticidade dos movimentos. Nesse contexto, os movimentos de pulso, em sua grande maioria, são realizados da tecla para cima, em sentido arredondado (vide, por exemplo, performances do Prelúdio de Bach em dois registros, no DVD 1, faixas 10 e 11). Davidson e Correa (2002) exploraram a interface entre padrões técnicos de controle físico e aquilo que denominaram de habilidades expressivas. Para esses autores, existem movimentos gestuais específicos que o instrumentista utiliza e que podem ser responsáveis por: (i) produção da sonoridade, (ii) geração de expressão através de movimentos do corpo, e (iii) auto-estimulação. Nikolai mesclou, essencialmente, gestos de auto-estimulação com aqueles de geração de expressão através dos movimentos do corpo. Por exemplo, gestos de auto-estimulação freqüentes nas performances de Nikolai foram os movimentos com a cabeça (e o corpo, em menor intensidade). O próprio Nikolai comentou o exagero de seus gestos durante a entrevista de estimulação (CEESt1, p. 14). O outro tipo de gesto, presente em Nikolai e acima comentado, visou a geração de expressão através de movimentos arredondados de pulso realizados para enfatizar o sentido do fraseado.

O aprofundamento de seu conhecimento pessoal em termos experienciais foi também perceptível através da preparação do Prelúdio e Fuga de Bach. Essa obra oportunizou a aproximação de Nikolai com o estilo contrapontístico e suscitou-lhe um grande prazer

⁴⁴ Esse 1º movimento conclui-se, primeiramente, com uma cadência perfeita nos compassos 153-154, seguida de uma seção conclusiva (comp. 154-162), em incessantes arpejos e sextas quebradas dispostos em movimento paralelo em oitavas, que é interrompida no compasso 162 em sentido deceptivo. A partir de então, dois compassos em Adágio, fazem, em fá#m, uma transição para o segundo movimento.

manipulativo principalmente na performance da Fuga. Nessa consideração, mais uma vez, enfatizo que não estou amarrada aos produtos das performances registradas nas sessões, mas levo em conta, nesse caso, o encontro de significado pessoal que possibilitou-lhe a preparação dessa obra. Na quinta entrevista, antes do exame, Nikolai comentou: “Eu estou adorando estudar Fuga. Eu quero fazer todas as Fugas. É uma sensação física única. Sabe, eu nunca senti o que eu sinto fisicamente tocando Bach. Muito interessante! (...) É muito gostoso. Aqui [mostra os dedos] é difícil explicar” (CE 5, p.1).

4.5.4 Mobilização de conhecimentos musicais

Na etapa de aproximação à peça em preparação, Nikolai lidou com a leitura do material ainda de maneira compartimentada. Ele necessitou experienciar as dimensões de leitura de notas, de ritmo, e de recursos expressivos, tal qual as evidências relatadas tanto por Hallam (1997b) como por Davidson e Scripp (1988b), na busca pelo sentido cumulativo que cada dimensão pode lhe propiciar. É claro que, para Nikolai, não existiu compartimentação da experiência em si mesma, mas foi o escopo de sua capacidade pessoal de observação que se alternou para lidar com uma dimensão após a outra. Além disso, em certos momentos, sua observação certamente pôde ter abarcado duas, ou mesmo três dimensões, simultaneamente. Isso se encontrou intimamente dependente de suas experiências prévias, além da coordenação de situações de complexidade crescente.

Nikolai mobilizou a relação tonal da peça em preparação em termos de desenvolvimento de um “pensamento de harmonia”. Seus depoimentos trazem indícios consistentes de que seu fazer pensante transformou o significado e o sentido quase que abstrato da relação com a tonalidade na partitura, para um sentido pessoal passível de ser comunicado nas relações interpessoais através de sua performance. Sua compreensão dos eventos musicais ao longo das três primeiras sessões demonstra uma apropriação e coordenação crescente das peças em preparação. Foi em sua *praxis* musical que Nikolai fez surgir o significado relacional com a tonalidade de mibm no Prelúdio de Bach, e foi aí que essa tonalidade se cristalizou em termos de desenvolvimento de um “pensamento de harmonia”, conforme ele mesmo argumentou (NCEESt1, p. 11). Em sua aproximação com esse Prelúdio, Nikolai apreendeu e mobilizou o sentido dos agrupamentos contidos nos movimentos horizontais, assim como verticais que delineavam essa tonalidade. Ao desenvolver esse pensamento tonal, ele compreendeu, de forma cinestésica e tácita, como organizar e coordenar, no piano, o sentido dos agrupamentos melódicos desse Prelúdio nessa tonalidade principal, assim como realizou os ajustes necessários para configurar suas

incurções tonicizantes. Dessa maneira, percebemos que a prática pianística para Nikolai acabou proporcionando oportunidades de compreensão tácita sobre fundamentos teóricos, muito antes de entrar em contato com esses conceitos nas disciplinas da Universidade.

Nikolai mobilizou relações proporcionais de valores, em termos rítmico-instrumentais, assim como mobilizou parâmetros expressivos sobre a manipulação de eventos musicais ao longo da preparação das peças de seu repertório. Entretanto, a relação proporcional das unidades rítmicas permaneceu, de maneira global, em uma dimensão ainda bastante factual. Mesmo assim, em certas situações, ele sentiu necessidade de desenvolver estratégias específicas para atingir sua compreensão rítmica. Foi assim que ele conseguiu ver sentido em estudar o Prelúdio de Bach com o acompanhamento em trêmulo (segundo sua descrição, na proporção de 4 fusas por colcheia), sugerido por seu professor. Esse acompanhamento ajudou a organizar e a subdividir a unidade de tempo para facilitar sua compreensão dos eventos em termos rítmicos. Através dessa estratégia, naquele momento, a lógica dos agrupamentos rítmicos começou a ser dominada, e o metrônomo, colocado a cada colcheia, funcionou como uma baliza para a manutenção de um pulso fixo constante.

A relação de lógica plenamente racional fez pouco sentido para Nikolai. Talvez seja por isso que o metrônomo no 3º movimento de Haydn pareceu-lhe mecânico, e mesmo, sem sentido pessoal. Nesse contexto, o metrônomo teria sido usado como princípio para a proporção, e não como meio de manutenção do pulso como fora usado no Prelúdio. Por isso mesmo, ele alegou que no Haydn seria preciso encontrar um ritmo “auto-sustentável” que não se influenciasse pela “densidade de notas” (NCEESt2, p.11-12). Na Fuga, segundo o próprio Nikolai, também não deu certo o estudo com metrônomo (NCEESt1, p. 18). Ou seja, Nikolai parece nos fazer refletir sobre a importância do equilíbrio proporcional em termos rítmicos já se fazer presente de alguma forma, para então poder aperfeiçoá-lo. O metrônomo funciona apenas como um meio para balizar a compreensão proporcional e não tem sentido pessoal quando essa relação proporcional ainda não ocorreu de alguma forma.

A colocação do pedal pareceu funcionar em uma dimensão heurística pelo prazer sonoro, pois esse recurso, inicialmente, visou contribuir nos sentidos expressivos dos eventos. Entretanto, muitas vezes o pedal acabou sendo utilizado em demasia, em particular na Sonata de Haydn, onde existiram momentos extremamente exagerados e mesmo fora do contexto estilístico da obra.

A noção de forma também foi mobilizada por Nikolai. Ele buscou ter um conhecimento sobre o todo, apesar de reconhecer as grandes partes aí contidas. A noção de partes e do todo ficou clara, quando ele observou sua própria performance e percebeu que as

relações que ele compreendia naquele 1º movimento da Sonata de Haydn eram muito mais profundas que aquelas que ele havia descrito inicialmente. Nesse momento, Nikolai contrapôs sua descrição e compreensão factual anotadas na partitura do 1º movimento, com a riqueza de suas impressões pessoais advindas graças àquelas experiências de preparação, e aquelas alavancadas pela experiência de reflexão sobre esse produto.

Nikolai utilizou-se de suas emoções cognitivas e mesmo de um conhecimento lógico-emocional, experienciado através da preparação desse 1º movimento de Haydn, para dar coerência e sentido em relação à estrutura formal das partes e do todo. Sua apropriação da peça em termos formais teve outro sentido a partir de sua experiência de preparação, uma vez que tais relações ajudavam-no a “criar relações dessas três grandes partes com outras partes menores, e essas partes menores entre si (NCEESt2, p. 7).” Essa perspectiva pareceu ter sido captada em sentido crítico no momento da estimulação, pois ele percebeu que sua necessidade pessoal de fragmentar as partes para poder compreender o todo, durante a etapa de preparação, acabou fazendo-o fragmentar esse todo de maneira ainda exagerada. Cabe ressaltar que atingir a perspectiva crítica, em momento alheio à performance, foi-lhe uma atividade mais exequível, uma vez que toda sua atenção não necessitava ser compartilhada pelas experiências de performance e de apreciação crítica.

Finalmente, Nikolai mobilizou ainda a noção de períodos da História da Música, tentando trazer essas informações para sua prática musical, onde demonstrou bastante preocupação em procurar, por exemplo, não tocar romântico, uma música do período clássico. A necessidade de referência estilística começou a surgir de forma incipiente como preocupação.

O posicionamento de Nikolai sobre o conhecimento musical foi de que este poderia lhe trazer independência na preparação da performance. Cabe observar que Nikolai tem posicionamentos firmes no quê e como estudar, e metas de repertórios futuros já direcionadas. De uma certa maneira, tornar-se auto-suficiente para monitorar sua prática representa uma necessidade para no futuro tornar-se um concertista, que demonstrou ser o seu objetivo.

Em suma, em sua aproximação com a partitura, Nikolai mobiliza conhecimentos musicais em termos básicos de compreensão sob três dimensões, coordenadas em aprofundamento crescente: i) emoção, compreensão e coordenação das estruturas melódicas em termos instrumentais; ii) relativa compreensão e coordenação das relações proporcionais de valores, em termos da dimensão rítmico-instrumental; assim como iii) a integração e coordenação de parâmetros expressivos na manipulação dos eventos musicais. A etapa de aprofundamento ocorreu ao longo do tempo sobre a prática e permitiu-lhe um tipo de

envolvimento (ou fadiga) com as obras em preparação que lhe fizera ponderar sobre a possibilidade dessas permanecerem ou não em seu repertório, a curto prazo. Nikolai, com esse semestre em preparação, teve a oportunidade de se aproximar e descobrir um sentido pessoal na performance da música contrapontística, pois segundo ele mesmo, sua intenção seria preparar, a partir de então, todas as Fugas de Bach.

5. JOÃO:

O BACHARELANDO DE MEIO DE CURSO

5 JOÃO: O BACHARELANDO DE MEIO DE CURSO

5.1 A trajetória de João

João, natural de Porto Alegre, iniciou seus estudos de música aos sete anos no próprio colégio onde estudava, que oferecia oficinas de música. Desta época, tem nítidas lembranças da primeira aula de flauta doce em grupo.

Engraçado que eu me lembro da primeira aula! Eu tenho uma lembrança forte! (...) A primeira aula, o que é que eu aprendi? Foi de *dó, si, lá* (...) e a ler na pauta essas três notas. Aí, nas outras aulas, adicionando outras notas. (...) E eu vou adicionar uma outra informação aqui: eu fiz um semestre de flauta e parei, porque eu estava achando muito chato. Daí eu fiquei seis meses [parado], eu tinha comprado esse método de flauta doce, e fiquei estudando em casa... Depois, voltei a fazer. Acho que eu estudei [flauta] por dois anos, e aí fui para o piano (JCE1, p. 3).

Nesse depoimento inicial, apesar de João demonstrar nítida lembrança de sua primeira aula de flauta doce, lembra do desinteresse sentido por essa experiência inicial⁴⁵. Mesmo assim, continuou estudando flauta em casa sozinho, e retornou para as aulas um tempo depois.

Em sua família, seu pai participou de uma banda no colégio e sua mãe estudou piano por um determinado tempo. Dessa experiência, permaneceram alguns livros de teoria em sua casa, que João consultou algum tempo depois. Sua avó materna tocava piano e cantava para ele ocasionalmente. João pensa que foram as visitas na casa da avó que lhe suscitaram o

⁴⁵ Essa abordagem na qual João foi iniciado em música, é apontada por McPherson e Gabrielsson (2002) como o estilo ocidental de educação instrumental, que vem sendo perpetuado desde o início do século XX, e que alimenta processos de ensino focados na aquisição da leitura e da habilidade intrumental desde a primeira lição. Tal abordagem de ensino apresenta duas tarefas autônomas e competitivas simultâneas, que no caso de João foi a de tocar flauta e a de ler notas. O argumento de Sloboda (2000) para essa questão é que, sem algum conhecimento experiencial prévio, iniciantes não têm como se basear em expectativas para poder usá-las no momento da leitura, e a experiência torna-se frustrante.

desejo pela troca de instrumento: “eu passei da flauta para o piano, justamente indo na casa dela, começando a brincar, assim um pouco [e] comecei a me interessar” (JCE1, p. 1).

João iniciou, por volta dos nove anos, aulas de piano, no mesmo colégio, e sua primeira experiência com o instrumento foi diferente, pelo menos, inicialmente:

Eu também lembro da minha primeira aula [de piano]! Engraçado, a gente não usou partitura, apesar de eu saber ler clave de Sol. (...) Mas a primeira coisa que a gente fez foi só para conhecer [o piano] mesmo. Ela me ensinou de ouvido *Jesus Alegria dos Homens*. Mais ou menos assim [toca o início]. Essa foi a primeira aula! Foi bem legal! (...) Agora, devo ter começado com partitura logo depois (JCE1, p. 3-4).

Como João comentou, essa sua primeira professora de piano possibilitou-lhe um conhecimento inicial do instrumento, através da aprendizagem de uma obra musical que lhe foi acessível vencer durante uma hora de aula. Entretanto, essa abordagem privilegiou a aprendizagem por repetição através da imitação, e não necessariamente de “ouvido”, conforme João comentou em seu depoimento⁴⁶.

João continuou estudando piano por cerca de três anos e, ao entrar na adolescência, acabou desinteressando-se e interrompendo seus estudos:

Fiquei uns dois ou três anos sem tocar. Não sem tocar, mas sem interesse [por ter aulas]. Fiquei uns anos sem professor. (...) Até que com 14 ou 15 anos, por conta própria, eu comecei a descobrir... a ir atrás de partitura. Me deu uma vontade de novo e daí eu fui [estudar] (...) Mas muita coisa dessa época de teoria, [foi] autodidata mesmo. Eu gostava de estudar muito, [e] tinha alguns livros, mas ainda da minha mãe e do meu pai lá em casa de teoria da música, coisa assim que eu achei, [e] comecei a estudar. Surgiu o interesse por coisas que eu gosto muito: teoria, composição (JCE1, p. 2).

Segundo João, essa sua paixão pela teoria e por composição o fez querer, na época, vir a ser compositor, e não pianista (JCE1, p.18)⁴⁷.

Por volta dos 14 anos, João reiniciou seus estudos de piano em uma escola particular de música. Depois de um ano e meio nessa escola particular, teve aulas de piano com uma outra professora dessa mesma instituição.

Quando eu entrei na aula da D., a primeira coisa [que fizemos] foram as aulas de percepção. Ela me ajudou a trabalhar com ritmo, a reconhecer acordes quando estava tocando, (...) descobrir o que é uma tônica, uma subdominante, dominante.

⁴⁶ Henniger et al (2006), recentemente, avaliaram o emprego desse tipo de abordagem de ensino por imitação para iniciantes, e chegaram à conclusão, que “esta técnica pedagógica é efetiva em produzir uma boa qualidade de performance instrumental (...)” (p.80).

⁴⁷ Gulleberg e Brandström (2004) argumentam que muitos jovens, em idade de 11-12 anos, desinteressam-se pelo ensino formal do instrumento, não significando necessariamente uma falta de interesse por música. Esses autores citam exemplos de jovens que continuam estudando sozinhos ou até mesmo fizeram parte de um grupo ou banda de música.

Para mim, (...) acho que sabendo esses acordes, sabendo reconhecer padrões, o teu aprendizado fica muito mais fácil. Do que você pensar sempre localmente, na notinha... acho quanto mais cedo se vê isso, melhor (JCE1, p. 7).

Com a professora D., João sentiu que modificou e ampliou sua maneira de se relacionar com as músicas que aprendia. As aulas de percepção musical fizeram-no sensibilizar-se pelo pensamento de estruturas musicais, e ele teve como desenvolver sua leitura musical através do reconhecimento de padrões.

João permaneceu com a professora D até entrar no curso de extensão universitária da IES onde estuda atualmente. Dessa época, lembra-se também da mudança de perspectiva pessoal e das novidades em seu repertório.

Daí, eu já estava lendo partitura bem melhor, pelo menos eu tinha um interesse bem maior. (...) Eu estava começando a explorar música erudita mesmo. Estava começando a conhecer obras do repertório [clássico da música ocidental]. (...) Eu tocava *Invenções a 2 vozes*, Chopin, algumas Valsas, Noturnos, a *Polonaise* (Op. 40 nº. 1, Lá Maior), Scarlatti, algumas sonatas (JCE1, p. 4).

Para João, a decisão de fazer música foi algo que foi surgindo aos poucos.

Imagino que na época que eu entrei no curso de extensão - foram dois anos para eu me preparar para prestar o Vestibular - eu já tinha idéia que Música era uma coisa que eu gostava muito, mas eu não estava decidido! (...) Eu tinha bastante dúvidas, queria Filosofia, História ... um monte de coisas, mas eu não tinha um interesse definido quanto à Música. Queria algo nas Humanas, mas não [definido]. Mas Música era uma coisa que eu sabia que, se eu não seguisse o curso, era coisa que eu gostaria de continuar estudando (JCE1, p. 5).

João ingressou no curso de Bacharelado em Música aos 18 anos, e desde então tem tido o mesmo professor de instrumento. Ao abordar a sua trajetória acadêmica, recordou-se:

Eu tive muitas hesitações no meu primeiro ano da Universidade. Muitas e muitas mesmo, violentas... que eu não gostei! As aulas de piano foram muito legais, só que (...), eu achava que a gente nunca trabalhava bastante teoria ou a gente tinha poucas aulas mesmo. A gente trabalhava pouco conteúdo. É, digamos, o primeiro semestre: História da Música, que é uma aula uma vez por semana, e como não tem trabalhos... tem bibliografia... Não sei, na época eu não tinha tantos recursos para buscar, ou não tinha tanta vivência para pesquisar tanto... Mais, Teoria e Percepção, na verdade (...) E a parte de Contraponto... Então, eram poucas cadeiras. Eram quatro ou cinco cadeiras, e muito pouco a ver com análise, que é uma área que eu prezo bastante (JCE1, p. 8-9).

Dessa época, lembra-se que sentiu necessidade de uma disciplina de música de cunho geral:

Eu queria que tivesse uma cadeira... que a gente conhecesse só a literatura da música. Obras orquestrais, que seja! Uma coisa fora do piano: Forma e Análise no primeiro semestre. É que eu vejo por mim, e pelos meus colegas, que o aluno que entra na Universidade, o primeiro semestre, ele não tem uma vivência muito grande com a música erudita. Conhece os estilos básicos... Conhece Bach, conhece Beethoven, alguma coisa... mas não tem tanta prática com as partituras desse período, não sabe tanto as características. (...) Até para gente discutir um pouco mais, afinal! A gente chegou à Universidade, o que é que a gente tá fazendo? O que que a gente vai estudar? Vamos parar para pensar: o que é fazer música? O que é o ritmo? Não é só bater. Acho que faltou um pouquinho a gente parar para pensar... Bom, tudo bem, a gente bate ritmo, a gente canta um pouquinho [só que] além disso, faltou um pouquinho esse estímulo [para pensar] (JCE1, p. 9).

Nesse depoimento, João revela ter sentido uma carência de suporte institucional no início de sua formação acadêmica⁴⁸.

Para João, existiram diferenças significativas em sua formação musical desde o início da faculdade. Dessa forma, comentou:

Primeiro semestre? Ah! Justamente, eu não tinha essas ferramentas, ou tinha algumas muito incipientes. (...) Acho que eu ainda não tinha conhecimento suficiente para compreender a peça com tanta clareza, que eu espero entender agora. Eu acho que eu já era bom em leitura, (...) mas acho que o aspecto analítico melhorou muito. (...) Claro que eu lia, achava acorde, mas não tinha todo um conhecimento maior. Digo isso até porque nessas férias eu estava olhando partituras antigas, e obras que eu estava tocando no primeiro semestre... e puxa! Percebendo como aquelas obras eram muito mais especiais do que eu pensava. Justamente, como eu não tinha essas ferramentas, eu não sabia ver o que que era diferente naquelas obras. Uma Sonata de Haydn, puxa... das últimas! Puxa! Quanta coisa interessante está acontecendo harmonicamente, no contraponto, na estrutura (JCEst3, p. 5).

No relato de João, observa-se uma mudança de perspectiva em sua aproximação a uma partitura, o que sugere um fator de desenvolvimento pessoal ressentido por ele mesmo.

Um outro aspecto levantado foi referente ao seu nível de compreensão a respeito dos conselhos recebidos no início do seu curso:

Eu lembro coisas do primeiro semestre. Muitos comentários [que] a banca ou [o] propri[o] professo[r] fazia, e naquele momento, eu não podia entender. Mas aquilo fica na memória. Acho que o importante é relembrar disso, ficar pensando... Porque uma hora passa de ser uma informação e vira realmente um conhecimento (JCE5, p. 5).

⁴⁸ Para Jørgensen (2000), as instituições de nível superior de música deveriam proporcionar suporte para a formação de instrumentistas. Esse autor sustenta que deveria existir uma dimensão básica de formação de pensamento reflexivo sobre o fazer musical a ser estimulado e sustentado desde os primeiros momentos da formação. Para Jørgensen, a formação de instrumentistas independentes e responsáveis por seu próprio conhecimento não é algo que simplesmente ocorre ao longo de sua formação, pois essa é uma responsabilidade também Institucional.

Para João, as disciplinas realizadas na Universidade foram fundamentais para sua formação, pois lhe permitem embasar sua interpretação musical (JCEst3, p. 7). Com relação, especificamente, à disciplina de Percepção Musical, João relatou:

Eu gostei bastante de Percepção, porque além de cantar, bater ritmo e escutar, fazer ditados, a gente também olhava música e analisava harmonia. El[e] pedia para a gente compor, para pegar aquela melodia e harmonizar. Ou fazer uma segunda voz, fazer variações. Eu fiquei bastante satisfeito. [Faltou] talvez trabalhar mais com obras do repertório mesmo. (...) E que fosse mais incentivado assim: vamos aproveitar esses conhecimentos no que vocês tocam. Às vezes parece que fica restrito ali na aula, no programa (JCEEst3, p. 7-8).

Nesse depoimento, João sentiu necessidade de contextualização dos conteúdos dessa disciplina através de um repertório de prática real, e não exclusivamente com base em exercícios sobre o conteúdo trabalhado. Outro aspecto levantado foi a necessidade de se ressaltar a potencial aplicação dos conteúdos básicos trabalhados em aula de percepção na prática instrumental de cada estudante. No entanto, a partir desse seu depoimento, a disciplina de Percepção Musical aproxima-se de um conjunto de atividades musicais a serem desenvolvidas. A função e o papel da percepção em si não se encontram aí presentes, ou seja, percepção musical como uma ferramenta *do e para* o conhecimento.

Com relação às disciplinas de Harmonia, João relatou que não dispôs de um professor fixo. A esse fato atribuiu uma falta de aprofundamento suficiente desses conteúdos. Aliado a isso, teve professores que tinham conhecimento do conteúdo, mas não sabiam transmiti-lo:

Eu acho assim, três semestres era mais do que suficientes para a gente ter visto muito mais assuntos, ou analisado muito mais peças, tocado muito mais coisas, aprendido muito mais do que foi! E isso foi afetado também por mudanças de professores - que é uma disciplina que não é de ninguém - que muda praticamente a cada semestre, a cada ano muda de professor. (...) Teve professores que sabiam muito o assunto, mas que da parte de didática estavam ainda iniciando carreira. Talvez não souberam estruturar da melhor maneira possível. Porque de formação, obviamente, todos os professores tinham dominado, mas agora, como passar, como estruturar, como transcender ... aquilo que não aconteceu. E assim, vai se tornando chato, desestimulante (...). Claro! Eu aprendi bastante coisas (JCEEst 3, p. 8).

Seu depoimento sobre as disciplinas de Harmonia, Contraponto, Forma e Análise e História da Música diz respeito à disposição do conteúdo em cronologia histórica:

Tanto Harmonia, Forma e Análise, e História, (...) a gente vê sempre por período. Então, primeiro semestre, a gente aprende Música Medieval, segundo semestre Música Barroca, terceiro Música Romântica e Clássica... e no quarto, Século XX. Então, justamente isso, a gente espera até o quarto semestre para obter a primeira informação sobre música do Século XX. A mesma coisa, a gente começa o contraponto modal, contraponto tonal, harmonia... harmonia (...) Até a Análise foi

um pouquinho diferente, porque a gente começou fraseologia que já é do período da *prática comum*, e agora estamos voltando para música medieval. Mas faltou, talvez, no começo, uma visão mais geral de tudo (JCEEst3, p. 9).

Em sua concepção, o curso universitário de Música deveria conter um núcleo comum básico, que desse visão geral da área, para possibilitar posteriormente a escolha de uma ênfase ou especialização.

Primeiro, fornecer todas essas informações básicas! (...) Que dê uma formação abrangente o suficiente, para que depois a gente possa escolher uma área. Possa ter conhecimento suficiente, se eu quiser virar um pianista, eu posso continuar minha carreira; se eu quiser fazer um Mestrado em Educação Musical, ou sei lá, outras opções, ser professor, não só de piano, de Música também, de Percepção, de Harmonia, de Contraponto, matérias teóricas (JCEEst 3, p. 10-11).

No momento da coleta de dados, João encontrava-se no 5^o semestre de Piano, cursando oito disciplinas: Piano, Música de Câmara, Forma e Análise, Harmonia, Estética, Iniciação à Pesquisa, Contraponto III e Laboratório de Prática de Piano.⁴⁹ Ainda nesse mesmo semestre, estava começando a dar aulas de piano em curso de extensão, cuja experiência considerou oportuna para sistematizar o que ele já sabia e para revisar a sua própria prática de estudo, uma vez que percebeu que, ao fazer uma sugestão de como estudar, nem sempre aplicava esse conselho a si mesmo. Nessa época, João era bolsista de Iniciação Científica em Análise Musical, e demonstrou interesse de seguir a carreira acadêmica, pois se imaginava “muito vinculado com a Universidade, no futuro” (JCE1, p. 6).

5.2 Características de sua prática de estudo

João se considera irregular quanto à prática de estudo:

Meu maior problema é que eu sou muito irregular no meu estudo. Eu alterno: estou com muita vontade de estudar, eu estudo bastante um dia... Outra vez, não sei.. não estou com muita vontade, e tenho dificuldade para estudar. Mas, em geral, eu estudo períodos – 1 hora... 45 minutos a 1 hora e meia, no máximo! (...) Agora esse semestre, como eu tenho muitas coisas, eu tenho que me arrojar... Tentar estudar 1 hora e meia de manhã... depois achar uma hora de noite, uma hora de tarde... Tá bem complicado! Mas em geral é isso: são períodos de uma hora, mais ou menos (JCE1, p. 10).

⁴⁹ Nomes fictícios das disciplinas.

Interessante observar que sua prática instrumental é focada por períodos relativamente curtos. Entretanto, ele mantém alguns procedimentos habituais:

Geralmente começo com alguma coisa técnica, escala, só sentir relaxamento, tensão, alguma coisa. E depois, eu trabalho focado no que eu vou tocar na aula, principalmente no que eu vou tocar na próxima aula. Coisas que [o] professo[r] pediu, e já dando uma olhada em outras coisas... Mas acho difícil, é uma dificuldade que eu tenho é estudar todo o repertório. Estudar bastante coisa... Em uma sessão de estudo, eu faço mais em uma peça mesmo, ou [foco] num problema particular (JCE1, p. 10).

Ao mesmo tempo em que procura estabelecer objetivos semanais a serem atingidos para a aula de piano, sente que um problema que persiste ainda é a organização e o planejamento do repertório como um todo. João comenta que, apesar de fazer regularmente mecanismos de aquecimento, prefere criar procedimentos pessoais de aquecimento ao piano.

[É] uma coisa que eu acho que eu invisto todos os dias. (...) Começar com um som bom, prestando atenção, testando coisas mesmo no grave, outros tipos de som, improvisando, que seja! Tocando escalas! (...) Geralmente brincando, o que eu quiser, ou trabalhando alguma coisa assim.. só sentindo o toque. (...) Eu não gosto de pegar um *Beringer* e fazer alguma coisa... Eu gosto de fazer uma brincadeira aqui [improvisa sobre movimento escalar] (...) ou qualquer [outra] coisa. Não, porque isso até é fundamental, e eu acho que tu aprendes, porque com coisas simples tu prestas atenção no teu corpo... Eu acho que é o jeito mais fácil de treinar a mecânica ou técnica que tu vais usar em peças mais avançadas (JCE4, p. 8-9).

João considera que esta maneira de fazer aquecimento pode revelar eventualmente outros problemas nunca antes cogitados, como, por exemplo, o ataque simultâneo de ambas as mãos, ou expressar uma linha em um bloco de acordes (JCE4, p. 10).

Na leitura de partituras, João considera ser muito importante “reconhecer padrões”, pois o processo torna-se mais fácil que “pensar localmente, na notinha” (JCE1, p. 7). Sua abordagem privilegia o reconhecimento de blocos de acordes, arpejos, progressões harmônicas, assim como repetições, seqüências, em termos melódicos, por exemplo. O reconhecimento de padrões desempenha uma abordagem facilitadora para a compreensão das obras em preparação: “são essas coisas da prática analítica que ajudam bastante, (...) conhecer esses padrões e não pensar neles como duas coisas... pensar como uma coisa só” (JCE1, p. 17). E, nesse sentido, a redução harmônica na preparação das peças encontra-se como procedimento analítico muito freqüente (*opus cit*).

A “prática analítica” desempenha uma estratégia de aproximação de uma obra em preparação. No detalhamento sobre o que consiste uma “prática analítica”, João explicou: “Não precisa ser necessariamente um método analítico; e isso, eu fui construindo através da

Universidade, e que agora, para mim, é bastante automático. (...) São coisas que eu já faço, mas não fico pensando” (JCE1, p. 19).

Em seus depoimentos ele detalhou um pouco mais sobre como surgiu o seu interesse pessoal:

Eu gosto muito da prática analítica, desses processos... (...) Quando eu entrei na extensão, entrava na Biblioteca para procurar esses livros de conhecimento... Só que até entrar na Universidade eu não tinha tão sistemático. No caso, usar esse conhecimento... eu não tinha isso bem firmado. Tinha uma noção muito vaga. Acho que quando eu entrei na Universidade, principalmente a partir do 3º semestre, [e] agora mais forte ainda... [o] profess[or] cobra muito isso. Sempre fundamentar a interpretação através da análise... mesmo que seja, análise no caso só a partir da tua experiência, do que tu sente, do que tu achas... mas é uma análise (JCE1, p. 19)!

O interesse pela análise, mesmo tendo sido despertado ainda em sua juventude, parece que foi sistematizado e desenvolvido na sua formação acadêmica, sendo estimulado e até mesmo “cobrado” por seu professor de piano.

Os problemas, eventualmente, encontrados em sua prática instrumental são classificados em dois grandes níveis de dificuldades: os locais e os gerais.

Acho que tem problemas que são muito locais... Ah! Um dedilhado, que não tá legal (...), que dá para resolver na hora. Pelo menos um dedilhado! Depois a prática... tu consolidar aquilo é outra história. Acho que tem problemas mais difíceis (...) que irão durar o semestre inteiro... São coisas mais gerais: achar o som que eu quero das peças. Isso é uma coisa que eu não tenho claro: é que sonoridade que eu quero! Eu ainda não sei fazer tão bem no piano, e isso vai ter que me acompanhar em todos os estudos. Outros problemas mais locais, [como] terminar de ler uma seção, analisar uma frase, isso funciona bem (JCE1, p. 10).

Uma dificuldade percebida consiste em perseverar na busca de resolução de problemas que custam a serem resolvidos:

Esses outros problemas (...) que vão ter que ser resolvidos durante meses... o difícil é tu maneres sempre estudando essas coisas... Sempre concentrando nessas coisas. (...) O problema é sempre tentar ter o objetivo claro, [aquilo] que é difícil alcançar e que a gente não alcança logo, a gente se desestimula um pouco. A gente é sempre movido por resultado. O que a gente consegue resolver, vai dar estímulo para procurar (JCE1, p. 19-11).

João procura manter peças de seus repertórios estudados em anos anteriores:

Quando eu tenho bastante tempo para estudar, fim de semana (...) eu pego algumas peças antigas. (...) Tem coisas que ficaram bem legais assim, que eu estou mantendo. Acho que vale a pena! Já está num patamar bom. (...) Se eu manter, podem ficar melhor ainda. (...) [São] dois *Prelúdios* de Debussy, uma peça Norte-Americana... O *Improviso* de Schubert, *Tema e Variações* [Op. 142 n.º 3]. São as peças que eu mais

gostei do meu recital [de meio de curso] e que gosto de tocar de vez em quando... Eu toquei também semestre passado *Toccatina, Ponteio e Final* [de Marlos Nobre] que era uma peça que toquei no primeiro semestre... e não ficou bom. Daí eu voltei semestre passado e ainda não ficou tão bom ainda... Aí, nesse semestre, estou conseguindo tocar, achando as coisas. (...) Outras várias, eu deixei um pouco para trás (JCE1, p. 11).

Neste depoimento, João demonstra que eventualmente pratica as peças anteriormente estudadas. A partir da revisão do caso, João comentou que essa prática de retomar peças começou a ser realizada, de maneira sistemática, somente a partir do 5º semestre da Universidade.

5.3 A preparação de seu repertório

O repertório de João foi escolhido em conjunto com seu professor de piano no final do semestre acadêmico 2004/02. Esse repertório foi constituído por três peças: Sonata Op. 22 de Beethoven, Carnaval de Viena Op. 26 de Schumann, e Sonatine de Ravel. Entre essas peças havia algumas de maior familiaridade que outras:

A *Sonatine* eu conhecia há bastante tempo... já tinha escutado há um tempo atrás. Sempre gostei [dessa peça], e [o] professo[r] esse semestre sugeriu... A *Sonata* [de Beethoven] fui eu quem escolhi, (...) eu conhecia há tempo, e pensei ... Ah! Eu vou fazer (JCE2, p. 13).

Por outro lado, com Schumann, João considerou que não tinha muita familiaridade:

Schumann é um compositor dos que eu menos toquei, (...) eu conheço algumas obras. No primeiro semestre, eu toquei *Fantasiestücke* Op. 111. Eu não conhecia tanto e eu não achei que ele ficou muito legal. Até a gente trabalhou dois semestres [e] não ficou tão bom ainda. E esse semestre, el[e] me propôs de Schumann, essa peça. Eu não conhecia, eu estudei e gostei bastante (JCE1, p.14-15).

João começou a estudar as três peças de seu repertório ainda durante as férias que antecederam o período letivo de 2005/1. No início do semestre acadêmico, dedicou-se mais aos primeiros movimentos dessas obras. No segundo mês do semestre, ao saber que viria a participar de uma audição temática sobre Schumann, focalizou praticamente toda sua dedicação ao Op. 26 de Schumann. Considerou que tal oportunidade funcionaria como uma “pressão a mais para resolver o que vai deixando” (JCE2, p. 4), além de poder “dar um gás novo para outras peças” (JCE3, p. 1).

5.3.1 Os desafios músico-instrumentais

Ao apresentar o 1º movimento da Sonata de Beethoven, João abordou os desafios em relação à qualidade dos movimentos instrumentais:

Tecnicamente ela é muito diferente; tu usas outros recursos. (...) Essa é muito mais virtuosística, realmente!⁵⁰ (...) É contrastes em geral, (...), no caso acordes *fortíssimo* saindo para *piano*. (...) Tem partes que o *legato* já está bem trabalhado... o balanço das mãos tem que estar muito bom ... Parte polifônica! (...) Dificuldades técnicas, mas também musicais (JCE2, p. 7-9).

Assim, buscou exemplificar alguns desses aspectos acima enunciados:

Logo no começo (...) não é bem um *baixo D'Alberti*. Na verdade, é um arpejo [toca o arpejo, do baixo, comp. 4-6. Vide DVD 2, faixa 9]. Daí, no caso, juntando com a direita, é difícil de coordenar e na velocidade que ele pede [toca mais uma vez, começando um compasso apenas com os arpejos da clave de fá, compassos 4-8]. Acho que não resolvi totalmente. (...) Também, é um toquezinho muito leve. [Toca o arpejo da mão esquerda, comp. 4], mas [saindo] cada nota clara... não resolvi totalmente isso aí, é uma dificuldade (JCE2, p. 8).



Exemplo 14. Partitura de João do 1º movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven (comp. 4-6)

Em outro momento, comenta: “Por exemplo, aqui na mão esquerda [toca as 8^{as} quebradas, do comp. 75, Exemplo 15] (...) é mais criando um fundo, e que agora está mais fácil. Antes era um monstro [toca comp. 75 a 78, Exemplo 15]” (JCE2, p. 7).



Exemplo 15. Partitura de João do 1º movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven (comp. 75-78)

⁵⁰ João havia estudado ao longo de sua formação quatro sonatas de Beethoven: Op. 49; Op. 2, nº 2; Op. 10 nº 1 e Op. 10 nº 2 (JCE2, p. 6).

Nessas duas citações anteriores, a preocupação de João parece ser de ordem técnico-instrumental, tentando atingir um balanço entre equilíbrio sonoro e motor das passagens, uma vez que a organização dos programas motores não está dissociada do aspecto expressivo. Esse mesmo tipo de dificuldade foi observado na preparação da *Sonatine*.

Sua descrição sobre o 1º movimento da *Sonatine* enfatizou dificuldades encontradas em termos de coordenação da superposição de movimentos instrumentais, da articulação em *legato* e do equilíbrio sonoro.

Estava escutando as notas um pouco demais. (...) Tem a melodia nas partes [externas] e no meio, sempre completa o acorde aqui [Exemplo 16]. Acho que isso é uma dificuldade. Até no dedilhado, eu já mudei bastante. Eu estou procurando, porque tem alguns momentos que, pela escrita dele, dá certo juntar as mãos, e em outros, no meu caso, não dá certo porque fica muito, muito pertinho. É! Tudo muito perto, os dedos se batendo. Então eu estou modificando várias coisas... Não é só o dedilhado, são as posições da mão! Tem momentos que eu sigo, tem momentos que eu não sigo o que está escrito (JCE2, p. 15).

The image shows a musical score for the first movement of Ravel's *Sonatine*, measures 1-8. The score is in G major and 3/4 time. It features a piano accompaniment with a melody in the right hand. The tempo is 'Modéré' and the mood is 'doux et expressif'. The dynamic is 'piano' (p). The score includes markings for 'pp subito' and 'mf'.

Exemplo 16. Partitura de João do 1º movimento da *Sonatine* de Ravel (comp. 1-8)

João comentou ainda que no 1º movimento da *Sonatine*, o dedilhado possível nas passagens dificultava a intenção de *legato*.

Outra coisa que eu acho difícil é o *legato*, porque, no caso, essa voz superior tem que soar *legato*, mas muitas vezes com o dedilhado [realizado] ou eu tenho que manter o quinto [dedo] e passar o quarto assim [por cima], ou tem hora que eu não posso fazer [com outros dedos], e tem que ser quinto, quinto, quinto, e tem que ... [soar ligado]. Foi até um comentário no *Masteclass*, que estava escutando cada uma, mas não o gesto maior. O principal é soltar a mão. Porque esse tipo de passagem tem rotação e muitas posições da mão (Exemplo 16. Vide DVD 2, faixa 15). Acho que no começo estava muito truncado. Agora está melhor, mas ainda não está totalmente bom. Porque tu tens que ajeitar muitas posições. A dificuldade aqui, então, tem que estar muito flexível a mão, e tem que estar bem automatizado esse movimento (JCE2, p. 15).

Desafios em atingir a fluência dos mecanismos digitais foram apontados durante a preparação do 3º movimento da *Sonatine*: “Até esse começo já é chato! [toca o 1º comp.]. Embola todos os dedos. Eu acho bem difícil porque é tudo muito pertinho, e é muito fácil fazer só um bolo. E daí em cada piano é uma coisa e precisa daquele controle cirúrgico ali” (JCE4, p. 13). Além disso, João ainda comentou:

Acho que a dificuldade principalmente é a fluência [em] conectar tudo. (...) Também é difícil administrar o andamento. (...) E, para mim, o começo assim [é] especialmente difícil. (...) Ou eu começo muito rápido, ou muito lento. Meio difícil, porque [toca comp. 1], tem na mão esquerda um movimento bem chato [toca os comp. 1-3], junto com a direita.(...) [Esse] primeiro pedaço (...) é bem difícil! As dificuldades, acho que são de mecânica mesmo. Acho um jogo. (...) As mãos começam a invadir o espaço uma da outra... [toca os comp. 4 a 10]. (...) É realmente uma coisa física mesmo. Achar o movimento certo de tirar [a mão]. (...) Eu não sei se eu tenho que tirar um pouco mais cedo [toca comp. 8 com mão direita], sincronizar as mãos (JCE4, p. 18).

Segundo Chiantori (2001), essa é uma particularidade da escritura pianística de Ravel, onde uma miríade de notas com figurações superpostas umas as outras se encontram presentes, e acabam exigindo movimentos precisos e depurados, onde os braços estejam em constante movimento. João detalhou ainda a maneira que vinha praticando:

[Estudo] partes, mas toco também pedaços dele. Tem momentos que dá para tocar todo ele, tem alguns momentos que ainda travam.(...) Acho que não tem nenhuma ordem definida. Eu escolho algumas passagens. Ah! Eu estou trabalhando bastante nesse começo. (...) eu não tenho uma ordem, desde que eu trabalhe algumas passagens. Eu escolho algumas passagens para trabalhar. Mas também toco outras, tem algumas [coisas] aqui que tem que ser uma página inteira, senão não tem sentido. (...) Tanto que no meu estudo é bastante nessas partes e também nas outras (JCE4, p. 19).

No 1º movimento da Sonata de Beethoven, João abordou a relação dos movimentos físicos e aquilo que denominou de *gesto*.

Aqui, nessa passagem [toca os arpejos descendentes], eu acho que não está totalmente resolvida, e isso, no caso, é só o microgesto. Digamos, o que eu tenho que resolver é juntar tudo. (...) No macro[gesto], eu penso no caso, em todas as nuances de harmonia que saem de um *fortíssimo* e chega num *pianíssimo* [comp. 92-109 - vide Exemplo 17]. (...) Dar cores diferentes para esses acordes. Voltando para Fá M [para a 7ª de dominante] e chegando naquele acorde... Aí [depois] eu vou falar o gesto do meio. No caso, seriam as conexões entre [os acordes]. Aqui é micro, cada acorde, (...) a mão tem que se posicionar e já ficar com a mão bem na posição certa. (...) Ainda não estão todos [posicionados]. Eu acho que por isso que eu erro, em alguns casos. A mão não achou a posição tão imediatamente (JCE2, p. 12).

"o(s) microgesto(s)"

"o gesto do meio"

"o macro[gesto]"
"as nuances de harmonia que sai de um ff e chega num pp"

Exemplo 17. Partitura de João do 1º movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven (comp. 92-109).⁵¹

No depoimento anterior, João considerou três níveis de dificuldades para lidar com essa passagem: (i) a fluência nos arpejos isoladamente (o “microgesto”); (ii) as mudanças de posicionamento da mão no deslocamento dos arpejos (o “gesto do meio”), unindo os gestos mínimos, conforme indicação no Exemplo 17 e, finalmente, (iii) as nuances de dinâmica, relacionadas com o movimento das linhas e com a parte harmônica (o “macrogesto”). Trata-se de uma noção física de gesto, que tenta coordenar e refinar a fluência da passagem como um todo.

Em seu detalhamento sobre esse 1º movimento da Sonata de Beethoven, João sentiu a necessidade de salientar que técnica implicava também aspectos “musicais”, embora pareça estar implicitamente claro que técnica corresponde a equilíbrio sonoro e motor. Em seu relato verbal, eventualmente diferenciou mecânico de técnico.

Mecânico é só o aspecto físico mesmo: (...) se eu estou tenso, se estou mobilizando os músculos certos, os movimentos certos para o que eu quero. Aí, eu acho que o técnico é muito além disso. Digamos que envolve todo o meu conhecimento musical. (...) Para eu realizar no caso, interpretar essa partitura, eu tenho que conhecer sobre estilo, sobre o compositor, qual é o tipo de piano, que tipo de som geralmente se toca isso. O que significa esses *pianíssimos*, qual é a diferença desse *pp* em Beethoven, e o *pp* em Debussy? (...) Digamos, pensando, até em termos de compreensão também.(...) Mecânico seria só a parte física mesmo (JCE4, p. 3).

Em sua concepção, a técnica pianística está conectada com todo seu conhecimento musical, e engloba conhecimento de convenções estilísticas. Mecânico, refere-se a controle físico dos movimentos, enquanto a técnica envolve recursos de interpretação que perpassam o nível mecânico e utiliza todo seu conhecimento da música clássica ocidental. Essas suas concepções encontram-se de acordo com a literatura. Para Chiantore (2001, p. 19), o mecânico relaciona-se a aspectos fisiológicos da execução e a assimilação de movimentos distintos, enquanto técnica refere-se a esses mesmos movimentos com diversas exigências estéticas e estilísticas. Assim, a técnica instrumental seria definida como o conjunto de procedimentos e recursos que servem uma ciência ou arte, e dessa forma, implicam uma perícia ou habilidade para usar esses procedimentos e recursos.

Para mostrar-me as diferenças de aproximação com as peças em preparação, João comparou as escrituras de Schumann e Beethoven:

O Beethoven é muito mais rigoroso para começar. A escrita dele tem que ser seguida à risca, os tempos têm que estar [precisos]... Aqui o Schumann, já induz a (...) *rubato*, ou à noção de tempo [manipulado]... um acelerando assim, já embutidos.

⁵¹ As indicações dos gestos foram assinaladas pelo próprio João, quando questionado, posteriormente do significado de “gesto do meio”. A explicação, enviada por e-mail, encontra-se na íntegra no Anexo 10.

Não é 1, 2 e 3 e a própria música dele, a própria partitura [me sugerem isso]. A própria escritura, por exemplo [cantarola o tema do 1º movimento de Schumann: tan tan tara tara tan...]. Tem um movimento para frente. (...) Beethoven seria mais rígido. Talvez em Schumann fosse um gesto mais plástico (JCE2, p. 23).

5.3.2 A compreensão verbal e instrumental das partes e do todo

Em sua descrição do *Allegro* de Schumann, João alternou relato verbal e instrumental, detalhando sua compreensão formal desse movimento de maneira bastante minuciosa. Assim, ele mencionou:

Primeiro o mais amplo: é uma forma Rondó! Tem esse tema que se repete sempre [cantarola o início do tema A, (Exemplo 18)] É um tema bem majestoso, grandiloqüente. Isso, a plenos pulmões. (...) Essa é a idéia que eu tenho dessa passagem. E já vejo desde o começo que ele usa frases muitas longas. (...) A primeira frase dura oito compassos, que é toda essa primeira apresentação. [Toca os oito primeiros compassos (Exemplo 18)] (...) A primeira frase termina aí. (JCE1, p. 16).

The image shows a handwritten musical score for the 'Allegro' movement from Schumann's 'João do Carnaval de Viena, Op. 26'. The score is written for piano and includes a first ending bracketed and a second ending marked '2'. The tempo is marked 'Allegro' and the mood is 'Sehr lebhaft'. The key signature has two flats (B-flat major) and the time signature is 4/4. There are handwritten annotations in blue ink, including 'festivo, x (torna (torna))' above the melody line.

Exemplo 18. Partitura de João do Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann.

Allegro (comp. 1-8).

Para dar continuidade a sua apresentação, João, assim que executou a 1ª frase de A (Exemplo 18), realizou a redução harmônica desses oito primeiros compassos (JCE1, p. 16), conforme Exemplo 19, transcrito abaixo:



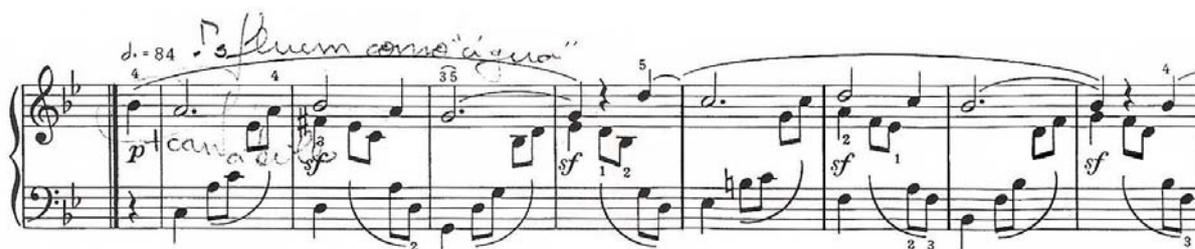
Exemplo 19. Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann. *Allegro* (comp. 1-8).

Transcrição da redução harmônica realizada por João (JCE1, p. 16)

João prosseguiu detalhando toda a primeira seção **A**: “Aqui [comp. 9-24], de novo ele segue com oito compassos, (...) [com] essa mesma figura: *pan, pan* [cantarola o inciso de abertura do tema, em ritmo anacrúsico; e em seguida toca segunda parte da seção **A** (comp 9-24), e comenta: “Assim acaba essa primeira idéia principal. É do Rondó, a parte que vai se repetir” (CE1, p. 16).

O contraste de caráter entre essas duas primeiras seções foi explorado como demarcação das mudanças das partes.

A primeira parte **B**, o contraste, ele vai para sol menor, e muda bastante o caráter. Em vez de ter esse tema [**A**] quase orquestral (...), ele faz uma melodia acompanhada, bem pianístico, mesmo. [Toca **B** – comp. 25-63 até o início de **A**, ilustrado no Exemplo 20 (comp.25-32)] (JCE1, p. 17)



Exemplo 20. Partitura de João do Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann.

Seção **B** (Comp.25-32)

A apresentação de João é muito dinâmica. Ele explica e toca toda a seção **B**, retomando o refrão **A**. Quando termina de tocar **A**, continua sua reflexão sobre sua compreensão da seção **B**, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

Já em seguida, (...) pega esse anacruse para encadear de novo. [toca o inciso ritmico-harmônico em SibM para enfatizar esse *ritornello*] Uma mudança bastante violenta de caráter. [volta a refletir sobre **B**, fazendo redução harmônica desse trecho e

contarolando junto (Exemplo21)]. Sempre muito fluido...*taa-ti-ri-raa..[láa-sib-lá-sool]*: dá uma sensação de hipercompasso [toca mais uma vez a redução harmônica como Exemplo21] E também... agora que eu fiz aqui ...reduzir tudo isso em harmonias...ii-V- i [em sol] ...Indo para *SibM*, me ajuda bastante a pensar isso (JCE1, p. 17).

"ii V i [em sol] ... indo para *SibM*"

Exemplo 21. Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann. *Allegro* (comp. 25-32). Seção **B**.

Transcrição da redução harmônica executada por João (JCE1, p. 17)

Nesse momento, tive a impressão de que, na medida que João comunicava sua compreensão musical (verbal e instrumental) dessas duas primeiras seções desse *Allegro* de Schumann, parte da análise (verbal e instrumental) estava sendo construída e concebida naquele momento, apesar, é claro, de haver existido uma compreensão tácita prévia sobre a obra (Vide DVD 2, faixa 1). Entretanto, não falei nada dessas minhas impressões naquele momento, pois estava intencionalmente procurando não interferir durante suas explicações. Penso que esse aspecto acabou acontecendo durante as entrevistas, pois para comunicar-me e explicar-me suas próprias compreensões, acabou trazendo muitos fatos tácitos de sua própria compreensão. Muitas vezes, ao explicar para os outros nossos pensamentos (tácitos), acabamos trazendo e articulando vários aspectos, com a intenção de sermos compreendidos. Nessa situação, algumas idéias, perspectivas e pensamentos até então ainda não desvelados, podem acabar surgindo, com possibilidades para futuras reflexões e ponderações. E isso pode ocorrer mesmo que o(s) outro(s) apenas nos escute(m). Foi o que aconteceu nessas primeiras entrevistas de João, e ele mesmo confirmou essa minha suspeita ao final das entrevistas (JCEESt 3, p. 7)⁵²

João continuou seu relato sobre sua compreensão desse *Allegro* de Schumann, praticamente sem interrupção. Com relação à seção **C**, João comentou:

⁵² Segundo João, o fato de ter de explicitar aspectos da preparação de seu repertório, suscitou-lhe reflexões momentâneas, que eram perseguidas ou refutadas, após cada entrevista (JCEESt3, p. 7).

Agora nessa segunda seção contrastante, o C [comp. 57-126], ele introduz uma nova idéia que mais tarde ele (...) vai desenvolver mais. Primeiro ele quebra, ele já troca a tonalidade, ele toca o *Láb* [acorde] – ela já entra no IV de *Mib* M. Tudo bem brusco, e ainda no mesmo compasso. Isso é uma dificuldade – é [como] conseguir fazer essa transição, porque ele pontua bem a cadência [do final da seção A, em *Sib* M, comp. 85-86]. E isso aqui [aponta para o acorde de *Lab* – 3º tempo, comp. 86] é o terceiro tempo do mesmo compasso e continua até o final que vai terminar em *Mib* [toca comp. 86, em anacruse, até comp. 126]. Aqui [no final da seção C, aponta para o comp. 119, em anacruse] ao invés de fazer brusco, como antes, ele já prepara a volta do caráter [da seção A]. Termina no mesmo caráter [de A] (...) já puxando. Essa é minha interpretação (JCE1, p. 18)!

"Láb (...) IV grau de MibM"

mudar a cor (o tom).

202

87

98

100

Sonhador, evasiva

107

114

ritard.

121

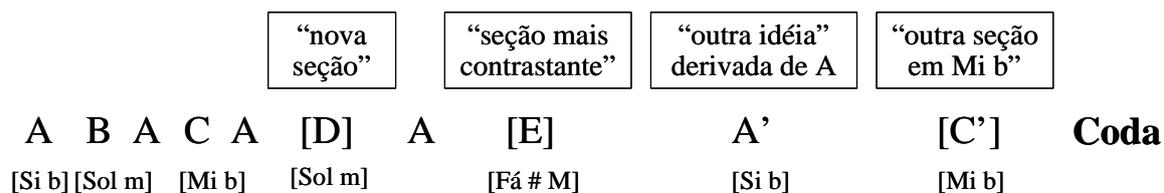
"Aqui (...) ele já prepara a volta de A"

Exemplo 22. Partitura de João do Carnaval de Viena, Op. 26 de Schumann.

Seção C (Comp. 87-126).

Na seção central desse *Allegro* de Schumann, João comentou: “Agora ele vai para Fá # M (...), ele faz um caráter mais brincalhão, o nome da peça é *Brincadeira de Carnaval de Viena*. Acho que é a seção mais contrastante, também a mais brincalhona (JCE1, p. 21-22).”

O *Allegro* da Op. 26 de Schumann, estruturalmente, foi descrito por João de acordo com o Esquema 11.



Esquema 11.

Em sua descrição, inicialmente, delimitou explicitamente a alternância das seções sob forma: **A B A C A**. As seções que seguem este Rondó foram descritas, sem atribuição de denominação específica, conforme o Esquema 11. Assim, após o 2º retorno de **A**, a seção seguinte **[D]** foi considerada “uma nova seção” em solm, “mais pianística, contendo um ritmo quase circular e muito fluído”, na qual João comentou ter problemas de dedilhado (JCE1, p. 20).⁵³ A seção **[E]**, em Fá#M foi apresentada como a mais “contrastante, modulante, de caráter brincalhão (CE1, p. 21).” Depois dessa seção, comentou a existência de quase uma “outra idéia ... derivada do tema [A’], enfatizando Sib (JCE1, p. 22),” seguida de uma outra seção **[C’]**, em Mib, que considerou como se fosse um desenvolvimento da seção **C**. Ao final dessa seção, a partir do comp. 389, compreendeu como sendo uma continuação “indesejada”, quase uma *codetta* (p. 24). Para ele, a Coda escrita por Schumann, “mistura assim, elementos de várias coisas que já apareceram na peça” (JCE1, p. 22-25).

Ainda nesse *Allegro* de Schumann, um dos aspectos que mais enfatizou foi sobre as relações harmônicas. Por exemplo:

Ele começa em Fá#M [comp. 253], mas, a partir daqui, ele está começando a se afastar. Ele acha algumas relações: Sim [comp. 270], já indo para dó(#) – réb. Aí consegue achar um jeito de chegar em SibM, e indo para Láb. [...] É muito afastado, *fortíssimo* e muito grandioso [toca comp. 293 a 300]. Ele relacionou muitas tonalidades (...) Só pela indicação [da armadura], aqui ele marcou três, mas ele passa por mais, temporariamente. (...) Aqui [comp. 395], ele usa o 9º grau da

⁵³ Quando menciona um “ritmo quase circular”, nessa sessão D em sol m, João refere-se à plasticidade deste e de sua possibilidade hipermétrica [*Allegro* do Op. 26 de Schumann, comp. 151-166]. Esse aspecto foi detalhado por ele no momento da revisão do texto.

dominante, só como uma nota de passagem, para dar um gostinho, mas depois faz uma seqüência e volta para a tonalidade [Sib M] e já ingressa outra seção em Mib de novo, e termina em Sib (JCE1, p. 21-22).

Essas relações harmônicas foram também empregadas para fazer a conexão entre aspectos existentes entre duas seções:

Agora [comp. 341-388], ele continua com essa idéia de antecipar harmonia. (...) [Depois] é uma *coda* que ele escreve. Lembra que eu te falei da seção em Mib M, que ele começa no primeiro tempo? Ele faz o mesmo procedimento. (...) Só que, ao invés da harmonia para Mib, ele bota um pedal de Sib [Toca comp. 465-468]... só que eu tenho de pensar em [como] realizar [isso] (JCE1, p. 25-26).

Conforme as citações acima, o aspecto harmônico, antes de mais nada, pareceu surgir como um recurso que também auxiliou sua compreensão e leitura instrumental da obra em preparação. Esse aspecto foi ainda compreendido na relação estrutural da obra como um todo, dando-lhe consistência e confirmando sua interpretação analítica de contrastes das partes. Nesse depoimento acima, quando referiu-se a que teria que pensar em “[como] realizar”, João pareceu estar se referindo especificamente à incerteza frente à realização do pedal de Sib colocado para sustentar harmonias distintas. Entretanto, essa afirmação um tanto tácita evidenciou também um problema global que transpareceu em suas descrições. Mesmo hipotetizando a concepção estrutural das partes da obra, ainda não tinha totalmente definido como realizá-las de maneira fluente e expressiva. Esse tipo de pensamento imaginativo quanto ao procedimento técnico-instrumental a ser empregado ainda não se encontrava claro para ele, e parecia ser o que precisaria ser desenvolvido ao longo da preparação.

João realizou com muita facilidade a redução harmônica das partes que estava comentando. Através desse procedimento, parece que conseguia compreender a trajetória da peça em termos de estrutura tonal e traçar relações, conforme depoimento a seguir:

[A seção que começa em Fá#M Comp. 253-285] parece que está aí para estender a peça... porque ele começa [o movimento em] em Sib, daí tem uma passagem em Sol m [relativa], volta para Sib, vai para Mib, depois Sib, Sol m... Tá sempre por aqui. [Demonstra essa relação harmônica de tons vizinhos entre as seções, tocando o percurso harmônico das seções]. Com relações próximas... Daí, como surpresa: (...) começa em Fá#M [comp. 253], só que [depois] ele vai modulando, não tem uma tonalidade fixa (JCE2, p. 22).

No depoimento acima, João fez uma síntese das relações harmônicas desse *Allegro*, colocando a seção em Fá# como um prolongamento da obra, acarretando surpresa, sugerindo assim que caráter e harmonia encontram-se associados.

Textura foi um outro aspecto também empregado na descrição da Forma: “Em vez desse tema [A] quase orquestral aqui [seção B] (...), ele faz uma melodia acompanhada, bem ‘pianístico’ mesmo” (Exemplo 20) (JCE1, p. 16). Aspectos texturais, abordados com menos ênfase, como “orquestral” e foram eventualmente empregados na delimitação ou identificação de características das partes desse *Allegro*.

Ao final do detalhamento de sua compreensão formal desse 1º movimento de Schumann, João explicou: “Assim, separado [as partes] já está bem claro, agora juntar, (...) eu não cheguei a estudar [e] tocar ele inteiro, porque (...) tem alguns problemas particulares que tu tens que resolver antes de... [tocá-la] (JCE1, p. 26).” Esse mesmo movimento, no segundo mês de preparação (Vide DVD 2, faixa 2), ainda estava sendo praticado com privilégio nas partes: “Eu não estou tocando ela inteira, porque tem passagens que eu tenho que resolver ainda [o dedilhado] (JCE2, p. 18).”

Na apresentação e descrição do 1º movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven, João comentou: “Musicalmente, até a exposição, eu tenho uma idéia melhor já. Foi o que eu trabalhei mais em aula e tenho uma idéia melhor de tudo (Vide DVD 2, faixa 9). O desenvolvimento também tenho umas idéias, mas não estão tão consolidadas (JCE2, p. 3).”

A respeito do conteúdo formal, João comentou:

Primeiro, essa Sonata (...) não tem os dois temas (...) muito distintos. Na verdade, o tema não é uma melodia, um motivo mesmo. A idéia principal é o próprio acorde, no começo tem um arpejo do acorde maior. Essa seqüência arpejando o acorde maior, seja em 3^{as} ou 4^{as}. E depois do 2º tema, também tem um acorde, só que de 3^{as} descendentes. Um pouquinho diferente das outras Sonatas. Eu achei! (...) Não tem um motivo assim bem definido... Na verdade são acordes arpejados, sempre expansões, mais harmonia por um longo período. O desenvolvimento, ele pega acordes quebrados (...) e vai (JCE2, p. 5).

Para João, a expressividade desse movimento reside na manipulação específica de materiais. Com relação ao 2º movimento da Op. 22 de Beethoven, João descreveu-o nos seguintes termos:

Mais tarde, eu descobri até a forma que, na minha opinião, (...) é uma forma Sonata mesmo! (...) Porque ele começa em *Mib*, tem um primeiro tema que termina [toca comp. 12]. Em seguida, tem uma transição que ele vai para a Dominante. Começa um outro tema [comp. 18], [e] terminamos [aponta o final da exposição, comp. 30. Vide performance da Exposição: DVD 2, faixa 11]. (...) Tudo isso aqui [aponta na partitura a parte modulatória entre os compassos 31 a 46] é desenvolvimento! Até que ele retoma, de novo, ele reexpõe em *Mib*, como no começo e apresenta o 2º tema de novo em *Mib*. Então, para mim, isso seria (...) uma forma Sonata. (...) Vai mais tradicional do que o 1º movimento. (...) É! Realmente, é mais concreto esse tema do que o 1º [movimento] (JCE4, p. 5).

Cabe aqui salientar que a forma Sonata movimento lento (*forme mouvement lent*) é uma das estruturas típicas das formas Sonatas do Classicismo descritas por Rosen (1993, p.126). Em geral, nesse tipo de estrutura não existe desenvolvimento. No caso específico desse movimento, Beethoven incluiu uma pequena seção de desenvolvimento. João alegou não conhecer esse tipo de forma Sonata. No entanto, conforme observado em seu depoimento, a partir de um raciocínio lógico, constatou tratar-se de uma forma Sonata.

No 2º movimento dessa Sonata, João identificou uma textura orquestral que, para ele, em alguns trechos, surge como uma referência sonora.

É, digamos, eu penso essa peça um pouco orquestral. Tem momentos que [toca o anacruse do comp. 15] vieram dos sopros. Ou, para mim, isso aqui [acompanhamento do início] são as cordas. Mas essa passagem [comp. 22-25], não sei, devia ser uma flauta, mas eu não achei bem o ponto daquilo. Sempre que eu toco, eu acho que eu não achei o ponto, porque eu não penso ela como um todo ainda. Acho difícil, se eu vou fazer um *crescendo*, se eu vou crescer e diminuir de acordo que ele vai para um registro e volta... É! Em outras passagens, eu estou tendo mais claro. Em outras, nem tanto (JCE4, p. 6-7).

Na citação acima, apesar de João fazer menção a referências tímbricas, parece ainda sentir problemas em relação à concepção de uma passagem em termos do que quer transmitir, e dos meios de como atingi-la. Nesse momento, seu depoimento revela certa ausência de direcionamento sobre aspectos específicos a serem trabalhados, perseguidos e vencidos durante as situações de prática.

Com relação ao 3º movimento, João relatou que se tratava de um Minueto com uma seção em *minore*, que poderia ser considerada como um Trio (JCE4, p. 7). Além disso, João ainda comentou: “Minueto já remete à dança. Isso aqui tem que ser mais leve. (...) O 2º [movimento] ainda é um pouco mais pesado, tem um pouco mais de dramaticidade. Esse não, esse é bem leve, mais brincalhão que os outros, mais inconseqüente” (JCE4, p.7-8) (Vide DVD 2, faixa 12).

A *Sonatine* foi sua primeira experiência com obras de Ravel. Segundo João, a linguagem mais próxima estudada foi Debussy,⁵⁴ embora considere que essa peça de Ravel seja diferente, pois a “atmosfera é muito mais clássica”, e as frases “têm muito mais direcionalidade do que as de Debussy” (JCE2, p. 14).

Para João, o 3º movimento de Ravel tem uma semelhança com a forma Rondó:

⁵⁴ Em seu repertório, João já havia estudado as seguintes obras de Debussy: *Arabesque* n.º. 1 e n.º. 2, 2 Prelúdios para piano e a *Balada* (JCE2, p. 13).

Ele [o 3º movimento] tem uma idéia que se repete ao longo do movimento. Não dá para dizer que é um Rondó, mas essa idéia sempre volta. Está sempre voltando. Tem um sentido de retorno. Que é bem Ravel mesmo! [toca comp. 4-8, somente a clave de sol]. Para mim, isso me remete ao *Concerto da mão esquerda* [toca o início do tema do concerto]. Esses saltos de quarta [toca comp. 4 a 6, em saltos de 4^{as}, 5^{as}]. Para mim, soa Ravel, uma característica dele, porque no fundo é uma ornamentação da melódia, uma melódia mais simples (JCE4, p. 16-17).

Nessa afirmação, João fez alusão a elementos estilísticos de composição ao considerar uma analogia de escritura melódica dentro da obra de Ravel.

Em sua descrição desse 3º movimento da *Sonatine*, João abordou ainda as mudanças de caráter em relação a um tema recorrente sob diversos “ambientes” e João demonstrou-os no piano:

Cada vez que volta esse tema, ele tem uma cara diferente: mais amável [toca tema a partir do comp. 106 - vide Exemplo 23a], mais incisivo [toca tema a partir do comp. 126 - vide Exemplo 23b], mais misterioso [toca tema a partir do comp. 86 - vide Exemplo 23c] (JCE4, p. 18).⁵⁵

“mais amável”

(a) Musical score for 'mais amável' (Example 23a). It shows a piano accompaniment in G major, 3/4 time. The right hand has a melodic line with grace notes and slurs, while the left hand has a steady eighth-note accompaniment. The dynamic marking is *pp*.

“mais incisivo”

(b) Musical score for 'mais incisivo' (Example 23b). It shows a piano accompaniment in G major, 3/4 time. The right hand has a more active melodic line with slurs, and the left hand has a steady eighth-note accompaniment. The dynamic marking is *p*.

“mais misterioso”

(c) Musical score for 'mais misterioso' (Example 23c). It shows a piano accompaniment in G major, 3/4 time. The right hand has a melodic line with slurs and grace notes, and the left hand has a steady eighth-note accompaniment. The dynamic marking is *pp marqué*.

Exemplo 23. Partitura de João da *Sonatine* de Ravel. 3º movimento.

Trechos: (a) comp. 106-108; (b) comp. 127-129; (c) comp. 83-87.

5.3.3 As experiências compartilhadas com seu professor

As aulas com seu professor de piano, durante o semestre, funcionaram como marco para o avanço da preparação do repertório:

[1º movimento de Schumann] O que eu estudei na última semana para ter aula foi realmente juntar as partes, porque não está muito legal. Uma coisa que eu achei difícil foi juntar as partes, os contrastes... terminar de ler algumas coisas, e tem algumas figuras que até tem que pensar mais longa. Por exemplo, frases de 8, 16 compassos. Frases muito grandes aqui... Tudo bem, (...) tu vai lendo, dois a dois compassos assim, mas na hora de tocar, tem que pensar num número maior que isso. O que eu comecei a trabalhar p'ra aula... e algumas coisas técnicas, de dedilhado, que eu estava com dificuldades e eu tentei achar umas coisas... e [o] professo[r] já me deu outras idéias... Algumas questões técnicas mesmo (JCE1, p. 15).

De maneira global, João exemplificou como seu professor lhe ajudava:

De vez em quando [o] professo[r] diz: *Ah, essa parte tem que ser mais piano, em relação a uma outra.* (...) Um comentário só assim de um pedacinho faz repensar vários outros... *Ah, aqui tu tens que buscar um outro tipo de toque!* Eu sei que não é só aqui... (...) para mim eu acho assim. O que não está legal, não é só dessa peça, ou só do estudo desta peça. Talvez seja uma coisa que eu tenha que desenvolver para tudo (JCE3, p. 3).

Ao comentar sua própria experiência como professor em curso de Extensão Universitária, lembrou-se do que teve oportunidade de aprender com seu próprio professor, desde a entrada na Universidade.

O difícil é fazer eles [os seus alunos de piano] conseguirem pensar um pouquinho mais amplo, na música, e também sentir esse conhecimento: o que é tensão na dominante? Isso é o que eu acho difícil de passar para eles. Essa é uma vivência que mexe muito no interior. Isso foi muito significativo, quando eu entrei na Universidade com [o] professo[r]. Coisas de tu sentir. E aí, realmente tu tens que dar uma sacudida no aluno. (...) É realmente tu passar para um outro nível de entendimento. Não só tu conhecer que é uma dominante, mas sentir por que (JCE1, p. 8).

Ao descrever o 4º movimento dessa Sonata de Beethoven como um Rondó, de caráter “mais incisivo (JCE4, p. 11),” João comentou passagens que tiveram outro significado, depois de uma orientação:

[4º movimento de Beethoven] Até interessante, eu vou te falar: essa passagem eu estudei muito... posso até te mostrar: [vide Exemplo 24] Aqui [comp. 22 até 24] pensar em colcheia. Pensar que diferentes unidades, o problema aqui era ritmo. Mas el[e] deu essa idéia muito interessante de pensar aqui na colcheia [comp. 22 a 24, no

⁵⁵ Os exemplos foram tocados de memória. Por isso não foram, provavelmente apresentados de forma cronológica da obra.

desenho em fusas]. Agora aqui, nessa figura, pensar na semínima, por aqui [aponta para o comp. 25, em anacruse]. Pensar na figura que tem o contratempo... Agora no [comp.] 27, pensar de volta na colcheia, pensar em subdividir... Dar uma outra idéia, senão fica tudo igual... tu perdes aquele impulso rítmico... E a partir do [comp.] 32, realmente pensar no compasso inteiro. É! Aí é um movimento grande e aqui são movimentos locais. Para mim, deu uma nova luz (JCEEst2, p. 12)

"Aqui, pensar em colcheia" "Agora aqui, pensar na semínima"
"Pensar na figura que tem o contratempo"

"Pensar de volta na colcheia" "Realmente pensar no compasso inteiro"

Exemplo 24. Partitura de João da Sonata Op. 22 de Beethoven.

4º. Movimento. (Comp. 22-34)

Nesse movimento, seu professor ajudou-lhe estabelecer uma estratégia para a performance, o que lhe possibilitou, segundo seu próprio depoimento, uma conscientização sobre a necessidade de “valorizar a intencionalidade rítmica, de acordo com o tipo de pensamento.”⁵⁶ (Vide DVD 2, faixa 13). Sua performance desse movimento apresentou problemas rítmicos, que foram suplantados, segundo seus depoimentos, após essa sessão, embora não tenha existido registro posterior.

⁵⁶ Explicação complementada por João após revisão deste texto de descrição do caso.

5.3.4 Os desafios para a performance das peças

No início do segundo mês da preparação, a performance do 1º movimento de Beethoven era um aspecto ainda não totalmente dominado:

É difícil tu chegar (...) e tocar. Esse estágio é o que eu quero chegar, especialmente dessa Sonata. (...) O Beethoven, como é tudo muito mais claro, muito mais preciso, já acho um pouquinho mais difícil. (...) E até na Exposição, esse começo até (...) a transição para o 2º tema, até aí, ainda não está legal (...) como umas coisas que vem depois. (...) Talvez até porque são as dificuldades técnicas que eu estudei mais (JCE2, p. 11).

No depoimento anterior, observa-se que a menção à terminologia da Forma Sonata encontra-se associada à localização geográfica de dificuldades técnicas, facilitando a comunicação durante as entrevistas. Além disso, mencionou:

Uma questão que não está bem resolvida ainda, no caso da moldura, é o andamento. Eu já estou querendo tocar rápido demais e eu fico um pouco em conflito. Os dedos não vão, [e] ainda não estabeleci bem (...) É difícil começar num espírito e num andamento e que fique confortável as passagens rápidas, mas que soe bem em outras passagens; um andamento que una tudo. Não só o andamento, mas também um ambiente. (...) E acho que é difícil, porque esse primeiro gesto tem que [toca comp. 1 em anacrusa, somente com a mão direita – vide Exemplo 25], tem que sair bem claro (JCE2, p. 10)!



Exemplo 25. “Primeiro gesto” da Sonata Op. 22 de Beethoven – Allegro con brio.

A citação acima contém uma forma bastante tácita de expressão verbal. João fala em “moldura”, em “ambiente”, passagens “que soem bem” e parece estar querendo fazer a relação entre a escolha de um andamento que lhe seja favorável para expressar suas idéias e a fluência na performance que não comprometa as exigências instrumentais, que exigem ainda dedicação.

João tocou de memória esse 1º movimento, demonstrando relativa segurança e facilidade de execução instrumental. Nessa ocasião, comentou ter grande facilidade de memorizar uma peça, até mesmo “muito antes de dominar a peça”, e considerou isso um aspecto que poderia atrapalhar seu estudo posterior devido à falta de precisão ao estudar as

passagens (JCE2, p. 4). Na performance desse 1º movimento (*Allegro com brio*) da Sonata Op. 22 de Beethoven, a falta de precisão rítmica pode estar gerando muitos problemas de comunicação dos sentidos dos eventos. Mesmo assim, João demonstrou uma preocupação voltada em garantir um equilíbrio sonoro e motor entre as partes. Na exposição, obteve maior fluência a partir da transição para o 2º grupo temático (comp. 21 até 68). Esse trecho, segundo João, foi aquele ao qual mais se dedicou em sua prática. Contudo, não se percebe nitidamente mudança de caráter na entrada do 2º grupo temático, nem no início da reexposição. Por outro lado, na reexposição, já existe um pouco mais de ênfase para entrada desse 2º grupo temático. João privilegia aí os valores longos (mínimas), enfatizando o uníssono em terças que abre essa região temática. Nessa sua primeira performance, é preciso salientar ainda que os movimentos gestuais são bastante homogêneos, independentemente do caráter de cada seção (Vide DVD 2, faixa 9).

Para a performance do 1º movimento da *Sonatine*, João comentou estar procurando uma sonoridade tacitamente idealizada:

Eu estou, principalmente, no começo...(...) ainda procurando o som que eu quero. Assim, achar a sonoridade boa... Uma sonoridade delicada, que não soe muito, porque estava no começo, escutando um pouquinho notas demais... Acho que isso é uma dificuldade (JCE2, p. 14).

Ele também comentou sobre as seções que lhe lembram Debussy:

Há seções mais intimistas, há seções mais calmas... Quer dizer, eu penso que as seções com acordes, que não tem muito movimento, que são muito mais intimistas (...) principalmente *piano*, *pianíssimo*... Ali, está mais perto de Debussy do que o começo. (...) Aqui no caso [toca o último sistema, p. 6, em anacruse], [quero] sentir cada harmonia (JCE2, p.17)

No movimento central dessa obra, *Mouvement de Minuet*, seus questionamentos dirigiam-se à escolha do andamento.

Está escrito, *movimento de minueto*. A minha dúvida é se realmente é um Minueto...[com um andamento] um pouquinho mais para frente. (...) Até gravações que eu escutei, algumas fazem mais como eu fiz, mais tranquilo, algumas fazem como uma dança de Minueto, sentindo quase em um (...) Eu vou ter que achar um meio termo. (...) Eu acho que está um pouquinho lento, um pouquinho parado, eu tenho que achar um meio termo (JCE4, p.12) (Vide DVD 2, faixa 16).

Para João, a expressão *Movimento de Minueto* está mais relacionada com a referência de dança, em oposição ao canto: “Digamos, ele [Ravel] quis colocar uma referência: dança!

Não é para ser um solista cantando, ele quer uma dança. Para mim remete a uma coisa mais delicada, mais flexível, até que ele brinca bastante com a métrica, os acentos (JCE4, p. 14).”

Na terceira entrevista preferiu começar pela performance da obra de Schumann. O recital temático sobre esse compositor estava próximo, e ele preferiu tocar mais do que descrever as peças em preparação. Tocou a obra de ponta a ponta, em cerca de 20 minutos, praticamente toda de cor, deixando a partitura em aberto somente em um trecho do Intermezzo, que comentou ainda não estar totalmente seguro. João parecia ter necessidade de praticar a obra em sua totalidade, preparando-se para lidar com eventuais problemas durante a performance. De uma maneira geral, a performance da obra foi fluente e João estava se esforçando para vencer o todo. Foi a primeira vez inclusive que o 1º movimento foi executado em sua totalidade. As primeiras seções do 1º movimento foram apresentadas de maneira mais fluente, com avanços qualitativos de expressão (Vide DVD 2, faixa 3). Nos outros movimentos dessa obra de Schumann, mesmo tocando praticamente a obra de memória, João parecia ainda estar em uma fase de coordenação músico-instrumental do todo e das partes. O desafio de acelerar a preparação para a apresentação pública, fez com que o nível de fluência das partes fosse perseguido, mesmo que os aspectos de caráter e expressão pessoal ainda não estivessem plenamente estabelecidos.

Após a performance de toda a obra, comentou:

Era isso! [risos] Tá melhorando de tocar ela do começo ao fim... É difícil! Quando eu estava no meio, eu já estava pensando no ensaio de amanhã... [Risos] Tem algumas coisas (...) muito parecidas no 3º movimento. De vez em quando eu errava, fazia uma repetição a mais... Mas o mais interessante foi o primeiro: eu pulei uma seção inteira! [João começa a tocar a seção C, comp. 87, do 1º movimento que ele não tocou]... Só quando eu cheguei no final, que tem isso de novo, que foi que eu pensei... *Poxa! Mais eu não toquei isso...* Estranhei (JCE3, p. 3)!

Em relação ao primeiro movimento, abordou ainda o desafio que vinha enfrentando no momento:

[No 1º movimento] O desafio é manter o fluxo, o movimento, sempre para frente, sempre constante... (...) Tem horas que talvez eu segurei um pouquinho para trás o andamento. De vez em quando flutua, um pouco, ou perde um pouco do movimento sempre para frente, aquele ímpeto! Acho que é difícil manter... De vez em quando, tu vai entrar em outra seção: *ih, opa! Pera aí, o andamento está mais lento... mais rápido*. Geralmente mais lento. Até uma dificuldade que eu tenho, (...) [pois] o andamento que ele escolhe é bem exagerado, como várias outras peças de Schumann. Ele faz um relacionamento [entre as seções] que é assim: (...) Seria rápido e extremamente rápido, passando tudo por cima. [Risos.] Inclusive, escutei uma gravação. Engraçado que o pianista fez ao contrário, porque esse primeiro tema tem que ser realmente para frente: *tan, tan, tara, tara, tan...* (JCE3, p. 4).

Sobre os demais movimentos comentou:

Acho que 2^o e 3^o, eu resolvi bem, [e] eu gosto de tocar. Tenho bem na minha cabeça o que eu quero fazer em cada momento. O 5^o tem algumas dificuldades, mas o que mais tenho um pouco de dificuldade é o 4^o, que não é só a parte técnica, e que tem um pouco da concepção que eu não incorporei muito (JCE3, p. 5).

Apesar de ter a impressão de já ter resolvido o 2^o e o 3^o movimento da obra nessa etapa da preparação, em sua performance ele ainda não estava conseguindo transmitir suas intenções. Nessa entrevista, o andamento escolhido para o 2^o movimento, *Romance*, foi *quasi moderato* ao invés de “muito lentamente” (*Ziemlich langsam*), indicado na partitura (Vide DVD 2, faixa 4). Aliado a isso, a ausência de articulações de fraseado aí sugeridas deixaram a interpretação ainda um tanto extrovertida. Na interpretação do *Scherzino*, João demonstrou-se ainda um pouco atado a uma organização rítmica em nível básico de compreensão, sob uma métrica bastante rígida. Já o 4^o e o 5^o andamentos encontravam-se em uma fase mais preliminar de consolidação instrumental. É claro que, naquele momento, lidar com a performance do *opus 26* de ponta-a-ponta estava sendo seu grande desafio.

5.4 O olhar em retrospectiva sobre a trajetória no semestre

5.4.1 Os momentos da prática: o tempo faz a diferença!

Ao assistir o 1^o registro do *Allegro* do Op. 26 de Schumann, durante a entrevista de estimulação, João considerou, que apesar de já estar conferindo o sentido das frases, encontrava-se ainda bastante preso à métrica e ao ritmo. Assim, sentiu que “faltou respirar em alguns momentos” (JCEEst1, p. 6) e exemplificou:

Na 2^a seção contrastante, em Sol m, e depois naquela do IV em Mib assim [seção C, comp. 87-126]. Eu notei que estava tocando bastante, cada coisa, cada nota, o acompanhamento demais. Que era uma das dificuldades que eu tinha no momento: achar aquele som mais [refinado]...(...) [A]s dinâmicas (...) pelo gestual, estava um pouco tudo meio parecido: onde era *piano*, eu via que eu estava jogando com o pulso, o antebraço, pois era um movimento muito menor (JCEEst1, p. 6).

Na observação do 2^o registro do *Allegro* de Schumann, João constatou que houve uma “mudança total”, o que lhe deixou bastante satisfeito, pois lembrou que nesse dia da entrevista sua impressão foi de haver passado quase três semanas sem muito progresso nesse movimento. A mudança percebida foi qualitativa, uma vez que nesse registro ele tocou apenas

cerca de um terço da obra (Vide DVD 2, faixa 2). Mesmo assim, sentiu-se mais envolvido com os aspectos expressivos das partes executadas. Ele notou que o andamento estava “um pouco para trás”, ou seja, um pouco mais lento. Isso funcionou como um “freio de mão”, que por sua vez permitiu privilegiar “agógica, dinâmica, mudar o caráter” (JCEEst1, p. 8).

No tocante ao 3º registro do *Allegro* de Schumann, sua impressão foi de que a performance havia progredido, pois se encontrava “mais livre em vários momentos”, com um “gestual mais diversificado” e corporalmente, sentiu que estava “mais envolvido” (JCEEst1, p. 9). Um aspecto interessante a ser aqui observado, diz respeito à expressão utilizada por João de “corporalmente mais envolvido”. Com tal expressão ele admitiu a possibilidade de que, no início da preparação, suas preocupações estiveram voltadas à coordenação instrumental das partes. Após esse período dominado, ele sentiu que se encontrava vivenciando mais o sentido musical, com maior envolvimento intelectual e corporal com a obra em preparação (Vide DVD 2, faixa 3). Na observação do registro da performance no recital, avaliou que se saiu bem melhor que nas ocasiões anteriores e suas reflexões voltaram-se à manipulação do tempo dos eventos, o que será posteriormente detalhado (Vide DVD, faixa 5).

Na observação da performance do 1º movimento da *Sonatine* de Ravel (Vide DVD 2, faixa 15), comparou seu tempo de estudo com relação àquele de Schumann.

Interessante, o primeiro momento que eu apresentei essa peça [*Sonatine*]. Talvez foi num piano diferente de Schumann, talvez porque eu já conhecia essa peça há mais tempo. Dentro desse tempo, eu já busquei um pouco mais de expressão. E o Schumann era um compositor que eu não conhecia tanto. Eu não tinha tanta referência, era meio enigmática aquela peça para mim. O primeiro contato foi diferente. Não sei, nessa época aí, eu já tinha uma imagem um pouquinho mais clara desse primeiro movimento (...). [E]u já tinha uma imagem de escutar gravações, de conhecer a peça mesmo. Principalmente o 1º movimento, o 2º e o 3º, nem tanto (JCEEst2, p. 20).

Nesse depoimento acima, João está fazendo alusão ao papel das gravações que escutou da *Sonatine* de Ravel, como modelo de referência sonora, que acredita ter influenciado seu modo de estudar o primeiro movimento, postura totalmente distinta da prática de estudo de Schumann, cuja preparação foi desprovida de modelo sonoro prévio.

Com relação ao *Allegro com Brio* de Beethoven (Vide DVD 2, faixas 9 e 10, respectivamente), João constatou que o tempo de prática de estudo, do 1º para o 2º registro, fez a diferença, pois os “gestos estão[avam] mais refinados”, “o *legato* está[va] melhor”, “a mão está dentro do teclado”, e “o lado da expressão” mais evidente. João acrescentou também que o “tempo dos eventos” necessitava ser mais trabalhado (JCEEst2, p. 6). A necessidade de

manipulação do tempo dos eventos foi um dos aspectos que mais salientou durante a entrevista de estimulação, e que lhe suscitou reflexões que serão apresentadas a seguir.

5.4.2 A coordenação e manipulação do tempo dos eventos

João mostrou-se bastante crítico com sua interpretação do 1º movimento de Schumann no recital (Vide DVD 2, faixa 5). Sua percepção foi que a falta de manipulação do tempo dos eventos acabou acarretando o sentimento de que o todo “pass[asse] um pouco batido (JCEESt1, p. 10).” Além disso, colocou:

A gente acha que está fazendo, mas tem que tomar mais tempo. (...) Mais tempo para perceber... Não para mim, não o tempo físico. O tempo do ouvido captar a mudança, captar a minha intenção. Porque eu capto as intenções, porque eu que estudei a peça e estou tocando, mas [o ouvinte não]... (JCEESt1, p. 17).

A constatação sobre a necessidade de manipulação do tempo dos eventos suscitou-lhe a reflexão sobre as dimensões do tempo do intérprete que tem seu próprio conhecimento da obra e aquele do ouvinte, que por sua vez, precisa compreender suas intenções para gerar comunicação. Por essa razão, ele pensa que o tempo de comunicação dos eventos tem de ser mais salientado pelo intérprete para favorecer a intenções interpretativas.

A manipulação do tempo dos eventos foi também objeto de reflexão na observação dos demais movimentos da Op. 26 de Schumann, em particular, nas performances do *Scherzino* e do *Intermezzo*. Com relação ao *Scherzino*, João comentou que na sua interpretação no primeiro registo encontrava-se “tudo muito certinho, muito quadrado” (JCEESt2, p. 13). Já no registro do recital, sentiu uma melhora a partir da seção em Lá M (comp. 49), quando reteve um pouco o andamento, e os eventos passaram a fluir melhor (Vide DVD 2, faixa 7).

Já, com relação aos três registros do *Intermezzo*, sentiu, de maneira global, que precisava ter incorporado mais o *rubato* em cada nota:

O *rubato*! (...) Quando a gente está começando a tocar, a gente sempre pensa, puxa, mas eu estou fazendo *rubato*, mas é tão mínimo. Tem que ser muito mais exagerado! E, realmente, isso leva algum tempo para incorporar bem (Vide DVD 2, faixa 8). No caso, cada nota tem uma duração diferente, um som diferente (...) Isso me ajuda a criar um pensamento mais amplo do que eu pensar em *rubato* local! (...) O *rubato*, aqui no caso, tem que construir ele grande (JCEESt1, p. 12-13).

Esse momento da estimulação pareceu propiciar-lhe um tipo de imaginação frente às possibilidades musicais que não se mostraram presentes durante a etapa de preparação. Essa

imaginação expressiva sobre o tempo dos eventos deve ter sido também resultante de sua experiência de performance e pareceu surgir como um tipo de emoção cognitiva alavacada pelas reflexões sobre os produtos de performance.

Um outro aspecto abordado foi quanto às exigências de manutenção e controle do tempo dos eventos na interpretação de andamentos lentos. No momento da observação do primeiro registro do *Romance* (vide DVD 2, faixa 4), considerou rápido demais, pois o andamento indicado na partitura era lento (*Ziemlich Langsam*). Para João, a performance de andamentos lentos é algo particularmente difícil para estudantes (JCEEst1, p.10). Além disso, ele argumentou dispor de uma dificuldade suplementar nesse tipo de andamento, pois alegou possuir uma “personalidade musical” dotada de certa “ansiedade”. Isso exigiu um autocontrole para não iniciar esse tipo de movimento “mais rápido do que deveria (JCEEst1, p. 10-11).”

Na observação do único registro do segundo movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven, sua impressão foi de que, de maneira geral, persistiam problemas em termos de andamento, que posteriormente foram solucionados. Apesar disso, considerou que tal registro já demonstrava um maior refinamento expressivo e de *rubato*, muito próximo daquele atingido no final do semestre (Vide Vídeo 2, faixa 11).

O *Minueto* da Sonata de Beethoven, foi aquele que mais lhe surpreendeu durante a estimulação, pois não imaginava que estivesse tão rápido, uma vez que não era “essa a sensação tocando (JCEEst2, p. 10).” No registro da prova, João percebeu que não tinha obtido ainda um domínio sobre o andamento, que tendia a ser muito rápido. Nesse momento, lembrou-se também dos comentários da banca:

A impressão, quando eu estava tocando, é que não estava tão rápido, [e] que eu já tinha conseguido segurar um pouco, mas não foi ainda. O comentário da prova foi o seguinte: procurar na gramática musical o significado da palavra Minueto. E depois, algumas coisas como: talvez o tempo não esteja adequado para expressar as minhas intenções. Fizeram um comentário por aí. Eu tinha procurado diminuir já um pouquinho o tempo. Mas na minha consciência, eu não sabia que estava tão rápido. Mas, engraçado que as sensações durante o estudo; eu não tinha a sensação que estava tão rápido! É uma diferença de percepção de estar aqui (JCEEst2, p. 16).

No depoimento acima, João refere-se à diferença de percepção que tem quando assiste sua própria performance. Esse aspecto, ao meu conhecimento, não se encontra elucidado na

literatura. A perspectiva de João ao se assistir parece ser muito mais crítica do que nos momentos da preparação.⁵⁷

De uma forma geral, no 1º e no 2º movimento de Ravel, João considerou que ainda não tinha encontrado um andamento adequado. Comentou também que, das interpretações disponíveis no mercado,⁵⁸ o andamento em cada uma delas era variável:

Eu escuto as pessoas tocando muito diferente: uma mais brilhante, um andamento mais para frente. Marta Argerich toca isso bem brilhante. Ou, outra muito mais introspectiva, radicalmente diferente. (...) Para mim, como eu toco o 1º [movimento], dita como eu vou tocar o 2º. Agora, como eu fiz aí [nesse 1º movimento], o 2º tem que ser também um pouco mais vivo (JCEEst 2, p. 19).

Para João, a *Sonatine* deveria ser interpretada introspectivamente, pois se trata de uma obra escrita em registro restrito, com as mãos sempre muito próximas, e talvez isso sugerisse uma atmosfera mais intimista (JCEEst2, p. 19).

O 2º movimento da *Sonatine* foi aquele que considerou o melhor e o que mais lhe aproximou de Ravel (vide DVD 2, faixa 16 e extrato da faixa 17). Mesmo com a impressão de ter tocado rápido em alguns momentos, João achou que conseguiu dominar alguns pontos em sua interpretação: a “expressão” em termos melódicos, o “gestual”, pois “não estava soltando a mão”, além de ter lembrado que havia se sentido confortável durante aquela performance (JCEEst2, p. 21)

Para João, a falta de dedicação na prática sobre certos movimentos, acabou limitando o seu aprofundamento. Durante a observação de sua performance da *Sonatine* de Ravel, João comentou que foi a peça menos estudada no semestre. Com relação ao 3º movimento de Ravel, João relatou que foi o que menos se dedicou, e até mesmo, protelou em sua prática de estudo. Sua auto-avaliação era que estava uma “grosseria”, e “muito intranquilo” (JCEEst2, p. 21).

5.4.3 A comunicação da estrutura formal

No Minueto de Beethoven, João percebeu uma falta de coerência da estrutura formal nas repetições realizadas:

⁵⁷ Após a prova de final de semestre, na 5ª sessão, João fez questão de interpretar mais uma vez esse 3º movimento. Posteriormente, quando fez a revisão da descrição do caso, solicitou-me que fosse exemplificado esse registro (DVD 2, faixa 14).

⁵⁸ Apesar de João ter se referido a interpretações distintas dessa obra, ele comentou: “Eu geralmente escuto poucas gravações das obras que eu estou tocando durante o semestre. Mais para o final, assim, eu escuto” (JCE4, p. 15).

No começo [do Minueto] eu sempre faço repetição, mas ali [na 2ª parte] não! (...) Não sei! Mas eu nunca fiz. É que o começo, a primeira frase, são oito compassos, [e] é muito curtinha. E repete a primeira. Aí, depois tem o primeiro **b** do Minueto.(...) Não fazia sentido para mim eu não repetir esse pedacinho aqui [a parte **a** do Minueto, comp. 1-8]. Agora aqui, no menor [2ª parte do Minueto, início de “b”], não foi uma coisa racional. Talvez porque eu não me acostumei, quando eu estudava, eu não repetia aqui. Agora talvez eu acho que precisava, para realçar esse contraste... Digamos, porque tem o Minueto [**A(a:| b a:|)**]. (...) Oh! Coisa nova, o contraste [**B**, “minore”, comp. 31-46]! Terminou. Vai voltar para cá? [para **A**]. Não, é menor! Para mim faltou ter essas expectativas. Repetir, porque sempre repeti, e aí, muda. Agora faltou repetir, e puxa, agora mudou de novo a harmonia [comp 39-46] (JCEEst2, p. 17).

Através de suas considerações sobre o sentimento de falta de coerência formal em suas escolhas de repetição nesse movimento, João acabou revelando que algumas de suas decisões durante sua prática instrumental foram tomadas de maneira um tanto intuitiva. Algumas decisões de repetições foram intencionais, outras ele não havia nem mesmo cogitado. Um aspecto interessante é que parece que, somente ao se assistir, percebeu a mudança de interesse harmônico contido na seção **B** desse Minueto. Esse depoimento trás a evidência de que para João a forma se apresentava ainda mais sob uma perspectiva de experiência mais intelectual do que aural, em termos de hipotetização sonora sobre os eventos.

Com relação à Sonata de Beethoven, que pouco detalhou estruturalmente durante as entrevistas, João comentou:

Talvez, estruturalmente, eu já tinha uma idéia mais ou menos definida nesse ponto.(...) Talvez aí intelectualmente esteja bem resolvido. Eu olho a partitura e já consigo, num primeiro momento, identificar essa estrutura. Agora, musicalmente, não está tão explícito quanto intelectualmente mesmo. Escutando aqui, eu vejo que muitas coisas passaram batidas (Vide DVD 2, faixa 9). Alguns finais de frases, faltou aquela respiração, para justamente terminar! Aqui é um final de frase, vou diminuir um pouco mais ... Isso é uma tendência minha. (...) Uma coisa é tu perceber intelectualmente! Saber as informações, e outra coisa é tu saber usar isso a teu favor, musicalmente, para criar mais interesse na peça (JCEEst2, p. 2-3).

Para João, sua compreensão no início da preparação ainda se encontrava segmentada entre aquilo que ele chamou de “intelectual” e “musical”. Nesse depoimento, João admitiu a possibilidade de que um evento musical possa ser compreendido de maneira desvinculada de seu aspecto sonoro. Essa concepção intelectualizada acabou não fornecendo imagens sonoras para a performance, além de não trazer perspectiva qualitativamente diferenciada para a interpretação musical.

Após a observação dos registros do *Allegro* de Schumann, João comparou sua concepção formal no início da prática e após sua experiência da performance (vide DVD 2, faixa 5, por exemplo).

Aí [*Allegro*, retorno da seção **A** do *Rondó*], talvez eu tenha olhado um pouco isolado demais. Não é a volta pela volta, mas mais pelo contraste da seção anterior. Digo, não contraste dos materiais analíticos, mas um contraste de caráter. Aquela seção muito delicada [seção **B**] e chega [**A**] assim.. É quase um brutamontes, que joga para fora aquela sensação. Digamos, é quase um susto do que vem antes. (...) É que como não chega a ter uma transição. A gente está terminando aquela e não tem, digamos, *ralentando*, *morrendo*, (...) e entra subitamente, meio que cortando o papo daquilo. (...) Essa é mais derivada da prática e da performance mesmo! (...) Essa idéia específica dessa sensação, eu acho que foi um caso que eu formulei depois (...) Eu não tinha pensado exatamente a conexão entre as duas partes (JCEEst1, p. 1).

No início da preparação sua abordagem foi estruturada em uma segmentação analítica da peça em termos músico-estruturais. Naquele momento, mesmo que cada seção contivesse um caráter particular, esses acabaram não sendo perseguidos. Ao longo da preparação, a prática trouxe-lhe uma impressão distinta daquela inicialmente concebida: o contraste do caráter da seção **A** pareceu associado a uma sensação corporal bastante específica, pois ele sentia como que o jogava para fora.

5.4.4 Reflexões sobre as abordagens da prática

A observação do 1º registro do 1º movimento da Sonata de Beethoven trouxe-lhe reflexões acerca de sua prática (Vide DVD 2, faixa 9).

Essa foi a 1ª vez que eu toquei. E assim, como a 1ª vez que eu toquei o Schumann, acho que já estava tecnicamente mais bem resolvido. E, talvez, eu tenha que mudar meu foco para a expressão mesmo! Aí, nesse ponto, eu ainda estava preocupado em estudar essas passagens. Mas talvez já estava bem resolvido, e que eu talvez tivesse que pular para outras coisas (JCEEst2, p. 2).

De uma maneira geral, João sentiu que precisaria mudar seu foco na prática:

[E]u acho que vai ficar dessas duas sessões para mim, foi que o foco tem que ir para outro lugar. Os dedos estão indo. (...) E nisso, eu estou sempre inseguro ... [Isso] é mais psicológico. (...) Acho que é muito da tua atitude, perante a performance. (...) Mas como com todo mundo, depende da situação: quanto maior o *stress*, maior preocupado com detalhe, com o inútil mesmo. (...) E, talvez, essa preocupação entra no estudar também (JCEEst2, p. 4).

Para João, o que poderia conferir uma perspectiva diferenciada seria procurar refletir mais durante as situações na prática:

E o antídoto para isso? O que funciona para mim: antes de tocar, pensar (...). Estou falando num momento de reflexão, antes de tudo! Digamos! Puxa! Toquei a passagem inteira e saiu assim, e assim. Agora tá! O que que eu vou fazer de diferente, o que eu vou precisar... E aí, não sei. Acho que para cada tipo de música, tu tens um processo diferente. Por exemplo, em Bach, funciona pensar agora, eu vou tocar pensando em outra voz... e é difícil! É difícil mudar o foco, se a gente está tocando [pensando] na voz superior, e pensar assim: Agora eu vou pensar na outra [voz] e vou esquecer aquela. E depois, eu vou pensar nas duas... E é o que funciona assim, com esse [compositor] funciona assim, com os outros compositores tem que inventar outras coisas... (JCEEst2, p. 4-5).

João se contradiz um pouco em seu ponto de vista acerca da prática. Primeiramente parece que ele aceita tacitamente que durante a prática existe possibilidade de não estar plenamente envolvido com a situação em questão. Apesar de sentir necessidade de *refletir-sobre-a-ação*, e pensar em estratégias de prática e de performance, ele parece ainda estar limitado a estratégias já pré-estruturadas pela prática acadêmica-formal. Ele menciona acima uma estratégia de prática de estudo em contextos polifônicos.

Durante as entrevistas de estimulação, João questionou sua prática de estudo, que privilegia a abordagem segmentada das seções e acaba não sendo tão produtiva para o momento da performance (JCEEst1, p. 5). Assim, sua abordagem de prática para o próximo semestre já estava se modificando.

E outra correção, porque as três peças, todas elas eram movimentos muito longos. E agora [no novo repertório], (...) eu estou procurando tocar eles [os movimentos] (...) em pedaços maiores. É! Não só uma seção. Já fazer ele [o movimento] inteiro (JCEEst1, p. 5).

A partir das observações dos vídeos, uma reflexão surgida foi que na relação entre conhecimento acumulado, através da experiência pessoal, e conhecimento disponibilizado:

Estou vendo uma coisa agora que para mim está ficando visível... Sim, porque a gente tem muito conhecimento acumulado. Quantas peças a gente já estudou, quantas gravações a gente já ouviu, leu sobre música, e muitas coisas que a gente tem na cabeça e, às vezes, a gente não utiliza todo esse conhecimento a nosso favor. Porque, a primeira vez que a gente abre uma partitura, a gente já tem uma idéia, mas a gente não persegue tanto ela... Ou justamente, desvia-se para outras questões, como aquelas técnicas que são secundárias... (JCEEst2, p. 3).

Em outras palavras, poderia ser dito que João está refletindo e questionando seu nível de conhecimento pessoal mobilizado durante a preparação de seu repertório. Por outro lado, em outra ocasião, mais precisamente após o exame de fim de semestre, ele afirmou:

Acho que as três [obras] foram muito importantes. Todas elas me acrescentaram coisas que eu estou vendo que já no repertório do próximo semestre [vão me ajudar]... Puxa, tem coisas que eu deveria estudar mais e está saindo muito mais

naturalmente. Questões teóricas, coisas que eu pensei mais... que eu tive que trabalhar mais nessas peças, que agora já estão mais fáceis (JCE5, p. 12).

5.5 Considerações analíticas

João descreveu, com lembranças muito vivas, suas primeiras lições de música, seus desinteresses momentâneos, suas experiências prévias ao ingresso na Universidade. Seu interesse por música, como fonte de descoberta e criação pessoal, manifestou-se desde cedo pois, ainda muito jovem, procurou aprender fundamentos básicos de teoria musical em compêndios de música encontrados em sua casa, e também sozinho descobriu sua paixão pela composição. Demonstrou ainda fortes lembranças de suas aulas de música, e posicionou-se totalmente a favor de uma prática pianística de cunho “analítico” que aprendeu a desenvolver desde os primeiros semestres da Universidade. Em sua trajetória acadêmica, sentiu falta de uma disciplina de cunho geral no início dessa formação e, no momento da pesquisa, estava cursando seis disciplinas do campo de fundamentos teóricos, além de participar de projeto de pesquisa em análise musical, como bolsista de iniciação científica.

De uma forma geral, identificam-se em João, desde o período anterior à Universidade, vivências com o conhecimento formal acadêmico. A busca e a valorização dos fundamentos teóricos e o uso, com bastante desenvoltura, de uma linguagem musical precisa, revelam um horizonte de interesse pessoal voltado a compreender e a sistematizar, de maneira intelectual e instrumental, a tradição da música clássica ocidental.

5.5.1 A perspectiva da prática analítica

A preparação do repertório, para João, implicou necessariamente a manipulação e a compreensão lógico-conceitual das peças. O próprio João descreveu sua abordagem como sendo um tipo de “prática analítica”. A justificativa para esse tipo de perspectiva foi a necessidade de encontrar um posicionamento deliberado nas escolhas dos recursos e estratégias acionados na performance: “Sempre fundamentar a interpretação através da análise, mesmo que seja (...) a partir da tua experiência, do que tu sente, do que tu achas, mas é uma análise” (JCE1, p. 19). As escolhas interpretativas recaíram assim sobre uma fundamentação, embasada em algum tipo de análise, para colocar seu próprio posicionamento pessoal sobre elas.

Assim, para João, o fenômeno da preparação foi movido e sustentado por um pensamento analítico na aproximação inicial com as peças de seu repertório, que lhe possibilitou uma leitura e perspectiva de problematização com o contexto em questão. Essa

prática não pareceu visar uma eficiência ou economia de recursos na preparação do repertório. Embora deliberada, ela mais pareceu funcionar como um *modus operandi* de abordagem, assimilado e muito bem manipulado por João.

Na literatura, existem controvérsias a respeito da relação entre análise e interpretação musical. Certos autores (CONE, 1968; MEYER, 1973; RINK, 1990) consideram que a análise encontra-se implícita naquilo que o intérprete realiza, independentemente se esses processos sejam explícitos ou verbalizados. Por exemplo, para Meyer (1973), a interpretação de uma peça é a realização de um ato analítico, mesmo quando considerado pelo próprio intérprete como intuitivo e assistemático. Outros autores (NARMOUR, 1988, por exemplo) postulam que o intérprete deva adquirir uma capacidade teórica e analítica para saber como interpretar. Schmalfeldt (1985) pondera essa relação, considerando que existe uma influência mútua entre o analista e do intérprete. Contudo, essa autora salienta que inexistente uma única decisão interpretativa que possa ser ditada por uma observação analítica.

Esses dois pólos parecem evidenciar aquilo que Rink (2006) advoga sobre a prática interpretativa. De um lado existe um conhecimento analítico estrutural, e nesse ponto de vista boa parte da literatura e pesquisas em performance instrumental incentivam esse tipo de conhecimento. Por outro lado, a relação dinâmica e de temporalidade na performance instrumental exigem uma atenção especial às funções contextuais e maneira de projetá-las de acordo com as possibilidades do intérprete. Nesse ponto de vista, essa segunda perspectiva é muito mais ampla que a primeira, pois enquanto aquela surge como uma dimensão do conhecimento acadêmico experienciado, a segunda envolve uma bagagem experiencial muito mais abrangente, principalmente porque o conhecimento instrumental é ainda bastante sustentado pela tradição oral.

Em sua prática analítica, João valorizou o conhecimento estrutural como ponto de apoio para suas decisões iniciais de preparação. Essa abordagem acabou trazendo pontos positivos e negativos durante o avanço das situações de prática. Dentre os pontos positivos, pode-se apontar que o tratamento da obra sob o ponto de vista estruturalista avançou muitos mecanismos de decodificação, de compreensão das partes e de memorização. Vários autores, em diversos campos, incentivam esse tipo de prática como meio de facilitar a leitura à primeira vista (JERSILD, 1962; DAVIDSON; SCRIPP, 1988a, 1988b; KARPINSKI, 2000), a leitura instrumental (SLOBODA, 2000a), a análise interpretativa (LERDAHL; JACKENDOFF, 1999) e a memorização (WILLIAMON, 1999, 2006), por exemplo.

Mesmo preparando um repertório amplo, novo e complexo, João fez menção a uma certa facilidade para memorizar as peças, sem saber, explicitamente, descrever esse processo.

A ênfase analítica em sua prática deve estar lhe ajudando na memorização das peças. Lehmann (1997), em estudo experimental com estudantes em nível universitário, observou que os instrumentistas que memorizavam mais rapidamente eram aqueles que se atinham a progressões harmônicas, relações de intervalos, posição das mãos, enquanto aqueles que se prendiam a notas demoravam mais. Nuki (1984) atribue à análise prévia da partitura um fator de multidecodificação que proporciona estratégias visuais, aurais e cinestésicas, auxiliando não somente à fluência instrumental, como também a memorização.

Nessa ótica, o processo de prática analítica de João encontra-se totalmente adequado àquilo que parte da literatura recomenda e incentiva. Sua compreensão de aspectos estruturais engloba múltiplos aspectos simultaneamente. Em seus depoimentos, é notória a multiplicidade de dimensões do conhecimento estrutural que ele domina sobre seu repertório em preparação, em conexão com o conhecimento sistematizado da música clássica ocidental. Por outro lado, as experiências adquiridas frente ao conhecimento estrutural acabaram agindo contra João pois, ao facilitar as etapas iniciais de decodificação, ocorreu uma deficiência de sensibilização aural pela redução de tempo de manipulação da dimensão sonora. A descoberta da obra em preparação para João pareceu que acabou se configurando de maneira mais visual (e intelectual) do que aural. Ou ainda, como ele mesmo admitiu “mais intelectual que musical” (CEESt2, p. 2-3).

As descrições dos procedimentos de prática sugeriram que João empregou os quatro fatores descritos por Hanischmacher (1997). Em situações de aquecimento instrumental, João preocupou-se com a qualidade e a clareza dos movimentos pianísticos. Nessa situação de aquecimento, assim como naquelas de refinamento sobre as passagens que sentiu dificuldades no piano, ele preferiu criar mecanismos instrumentais próprios, evitando recorrer a compêndios tradicionais. Foram nessas situações que ele percebeu dificuldades a serem vencidas nas peças em preparação (JCE4, p. 8-9). Nesse tipo de atividade houve um fator *básico* e também um fator *criativo* nas situações de prática, analogamente àqueles descritos por Hanischmacher (1997). Esse autor descreve o fator *básico*, como a ênfase de mecanismos instrumentais nas atividades da prática, e o fator *criativo* como a improvisação, por exemplo. João reuniu esses dois fatores em seus procedimentos de aquecimento e aqueles de refinamento sobre partes em preparação. Os procedimentos analítico-estruturais da prática de João englobaram ainda fatores *construtivos* e *analíticos* descritos também por Harnischmacher, uma vez que a preparação das peças visou o domínio instrumental em construção crescente, apesar do privilégio sobre as partes. O fator *analítico* encontrou-se

associado à valorização da estrutura musical, como também à identificação de problemas em termos de fluência de movimentos instrumentais.

Em sua prática instrumental prevaleceu o estilo fragmentado para o estudo das peças. O *trabalho técnico*⁵⁹ de alguns movimentos das peças em preparação exigiu uma fase de prática e planejamento sobre a realização instrumental das partes, em função de sua extensão e/ou falta de familiaridade com linguagem do compositor (*Allegro* de Schumann, e os 1º e 3º movimentos da *Sonatine* de Ravel, 2º movimento da Sonata de Beethoven, por exemplo). Nesses movimentos, João lidou com problemas de fluência, decisões de dedilhado mais funcionais, ou então, preocupou-se com o refinamento instrumental de certos trechos específicos que exigiam ainda sua dedicação. Esse tipo de prática aproximou-se daquele *estilo de trabalho* que Miklaszewski (1995) denominou de *fragmentado*.

Em termos de identificação de problemas, durante sua prática João considerou que raros eram os problemas específicos. Para ele, soluções genéricas poderiam ser aplicadas em vários contextos. Por essa razão, dificilmente estudava com vistas a resolver especificamente uma passagem. Ele preferia criar exercícios próprios, conforme anteriormente salientado. Embora essa estratégia tenha desempenhado um interesse suplementar durante as situações de prática, mantendo-lhe atento ao aspecto global do problema, tal procedimento acabou mostrando-se pouco efetivo, uma vez que desconsiderou as especificidades do contexto musical em questão. Essa postura vai em direção totalmente oposta àquela citada na prática de profissionais que se concentram nas especificidades dos problemas encontrados com vistas a soluções específicas para obra em estudo (MIKLASZEWSKI, 1995; HALLAM, 1997b). Por outro lado, sua prática não se caracterizou por procedimentos encontrados em iniciantes, como o estudo da peça de ponta-a-ponta ou a correção por repetição, por exemplo (HALLAM, 1997b, 1997c). João pareceu estar em um nível intermediário: foi suficientemente competente para selecionar as seções de prática a serem estudadas, mas mostrou-se ainda dependente de ajuda externa para visualizar o panorama global, e dentro desse, saber identificar especificidades a serem dominadas. Essa necessidade de ajuda externa encontrou-se intimamente ligada com o conhecimento procedimental em termos pianísticos.

O planejamento e a prática das partes, trabalhadas isoladamente ou em trechos maiores, trouxeram alguns problemas de ordem instrumental, que acabaram demorando a serem resolvidos. De uma forma geral, os problemas técnico-instrumentais foram

⁵⁹ Utiliza-se aqui o termo *trabalho técnico* para referir-se à dimensão de leitura e coordenação dos movimentos instrumentais, tal qual foi denominado por Chaffin et al (2003), na observação da prática de uma pianista profissional, ou seja, essa dimensão de trabalho técnico refere-se àquilo que o instrumentista consegue realizar em dimensão básica de leitura e compreensão da obra em preparação.

experienciados de forma pouco sistemática ao longo da preparação. Por um lado, a busca por desenvoltura nos movimentos instrumentais o fizeram persistir sobre o refinamento mecânico das partes. João considerou tratar-se de um “fator psicológico”, o fato de se preocupar com o aspecto digital, por falta de autoconfiança, temendo o comprometimento da excelência técnica durante a performance. Por outro lado, outros problemas de ordem ainda mais básica acabaram impedindo que o todo fosse praticado. Isso ocorreu, por exemplo, no *Allegro* de Schumann, na seção C, em Sol m, que lhe exigiu muito tempo para a decisão de dedilhado funcional que permitisse uma performance fluente. Esse aspecto, envolvendo decisões de dedilhado, além de posições das mãos, também estiveram presentes no 1º e 3º movimentos da *Sonatine* de Ravel. Nesse caso, João modificava a maneira de executar uma passagem em função daquilo que queria enfatizar no momento. Nessas peças, a etapa de coordenação instrumental das peças retardou o avanço do domínio sobre o todo. Cabe salientar que, de acordo com a literatura, as escolhas de dedilhado, embora seja até certo ponto um aspecto que se encontre intimamente conectado às possibilidades técnicas individuais, são dependentes da especialização músico-instrumental (CLARKE et al, 1997; SLOBODA al, 1996). Esse relativo retardamento sobre a coordenação do todo demonstra a complexidade de preparação instrumental e reforça a necessidade de compreensão pessoal sobre o problema para que esse possa ser resolvido.

5.5.2 A aproximação ao repertório na prática analítica

Em sua prática analítica, João demonstrou que sua autonomia e capacidade de resolução de problemas foram distintas, dependendo das exigências sentidas no momento de preparação, assim como do nível de familiaridade com a escritura pianística do compositor em questão, além do próprio momento da preparação, evidenciado na coleta de dados. Por exemplo, comparando a preparação do 1º movimento de Beethoven com aquela do 1º movimento de Schumann, percebe-se que os dois movimentos foram submetidos a processos de aproximação distintos, em função das especificidades estilísticas ressentidas, que por sua vez, acabaram induzindo o escopo da problemática trabalhada durante a preparação.

Em Beethoven, que era um compositor com que ele tinha muito mais familiaridade, João sentia a necessidade de fazer tudo “muito mais claro, muito mais preciso (JCE2, p. 11).” Talvez essa concepção de clareza de expressão tenha lhe induzido reforçar seus cuidados sobre o controle instrumental dos eventos. Seu olhar analítico sobre o conteúdo desse movimento foi mais em uma dimensão mecânico-instrumental, e talvez pouco especulativo, em termos de potencialidades intencionais sobre o sentido expressivo dos eventos musicais no

contexto. Na apresentação do 1º movimento da Sonata de Beethoven, tanto a exposição (em relação ao 1º e o 2º grupo temático) como o desenvolvimento eram constituídos de “acordes” (JCE2, p. 5). Nessa mesma entrevista, antes da performance desse 1º movimento, João comentou que buscava encontrar um andamento que unisse o todo, que funcionasse como uma moldura para poder expressar suas intenções musicais. Para João, a expressividade desse movimento residia sobre a manipulação instrumental específica dos materiais (“acordes”). Apesar de seu depoimento verbal demonstrar a preocupação voltada ao fluxo dos materiais em relação ao todo (foco no “andamento”), sua performance, por exemplo, desconsiderou a importância dos apoios rítmicos para conferir o sentido expressivo na comunicação dos eventos. Nesse caso, suas experiências prévias com as obras desse compositor talvez o tenham deixado relativamente preso ao sentimento de clareza dos movimentos e por isso mesmo, acabou privilegiando mais a excelência instrumental do que a expressividade dos movimentos em termos de comunicação do sentido rítmico dos eventos.

No *Allegro* do Op. 26 de Schumann, João demonstrou um tipo de aproximação distinto daquele observado em Beethoven. No 1º movimento da obra de Schumann, João buscou investigar as possibilidades de manipulação do material em questão. Sua descrição apontava aspectos tanto do esquema estrutural, como das características das partes em relação ao encadeamento dos eventos, pois esses foram apresentados em relação a seu colorido tonal, as suas respectivas densidades (mais pianístico ou mais orquestral, por exemplo), assim como às intenções de caráter. Nesse movimento, percebe-se que João não somente concebeu intelectualmente o panorama global da peça em termos estruturais, mas também hipotizou uma intenção expressiva sobre os eventos musicais, dotados de caráter específico. Apesar dessa hipotetização sobre o caráter, João não forneceu indícios sobre os tipos de refinamentos sonoros pretendidos.

Segundo Sloboda (2005, p.168), a identificação estrutural configura-se apenas como o esqueleto daquilo que estará contido na experiência musical, pois essa é dinâmica e produz estruturas subjacentes que envolvem tensões e repousos, antecipações, crescimentos e conclusões. Esses argumentos de Sloboda, em conjunto com os procedimentos de preparação revelados nos depoimentos de João, permitem-me hipotetizar que a experiência dinâmica e temporal nas situações de performance musical necessitam de um tipo de conhecimento procedimental muito mais amplo do que aquelas possibilidades de conhecimentos estruturais trazidos nas situações de preparação de uma dada peça, pois esse implica também decisões guiadas por sugestões acústico-imaginativas. Essas proporcionam um direcionamento sobre o

contexto musical, guiando o intérprete nas escolhas de estratégias técnico-musicais pertinentes. Pesquisas complementares são necessárias para elucidar esse fenômeno.

Para Sloboda (2005), o amplo âmbito de aspectos existentes no mundo físico e social do intérprete serão apropriados por analogia no processo de construção musical. Por isso mesmo, a prática instrumental tem possibilidades de fazer surgir um processo corpóreo de interações com um instrumento em meio físico real, tornando essa analogia possível e contendo situações passíveis de serem transferidas na prática instrumental. No caso da preparação da obra de Schumann por João, as hipotetizações expressivas realizadas na análise preliminar da peça sofreram alterações após a experiência de performance. Contudo, essas alterações não foram trazidas intencionalmente para sua prática. Nesse processo de modificação, João pareceu estar mais submetido às suas impressões da performance. Assim, deixaram de existir ações intencionais para a apropriação das idéias iniciais. Na estimulação, ele comentou sobre a mudança de percepção e concepção do caráter das partes em função das experiências de performance. O caráter, inicialmente, grandiloquente da seção **A** do *Allegro*, passou a ser considerado “um brutamontes” que “joga para fora” todas as outras sensações de caráter das demais seções. Essa modificação do caráter da seção **A** assumiu uma impressão mais corpórea, passando por um processo de transfiguração analógica abordado por Sloboda (2005), mesmo que essa tenha acontecido de forma tácita ao longo da performance.

Sua prática analítica privilegiou o monitoramento sobre a comunicação lógica dos eventos, principalmente nas etapas iniciais de aproximação às obras, haja visto o controle e a segurança na coordenação de seus movimentos instrumentais. Suas performances, dos primeiros movimentos das obras em preparação, transmitem relativa facilidade, fluência e segurança instrumental (vide, por exemplo, registros do 1º movimento da Sonata de Beethoven e 1º movimento da *Sonatine* de Ravel na 2ª entrevista; e a execução parcial do 1º movimento de Schumann, na 2ª entrevista. Vide DVD 2, faixas 9, 15 e 2, respectivamente). Nessas interpretações, o corpo mantém-se tranquilo e os movimentos comedidos. Entretanto, ele não conseguiu gerenciar e auto-monitorar certas situações de prática, demonstrando carências perceptivas sobre os produtos obtidos, principalmente nos momentos de aprofundamento de sua concepção musical ao longo da preparação. João, em seus depoimentos, ilustrou situações em que dependeu de seu professor para ajustes, principalmente em situações em que as peças necessitavam ser aprofundadas. Evidências, através de seus depoimentos, sugeriram que o professor ajudou-lhe ainda a perceber os fatos que estavam ocorrendo, sejam esses relativos a detalhes eventuais de algumas notas erradas, detalhes de ordem técnico-instrumental e aqueles expressivos.

Um aspecto inerente à prática instrumental como processo e produto foi algo indiretamente mencionado por João durante a entrevista por estimulação. Ao observar a performance das peças, constatou que o tempo de prática sobre a peça parecia fazer a diferença nos produtos de suas performances (JCEEst1, p. 8, por exemplo). A questão do tempo, tanto cronológico, como psicológico, é um ponto fundamental na preparação a ser refletido. O primeiro delimitou a preparação em um semestre acadêmico, como exigência da disciplina de piano, com etapas que foram vencidas nesse período, como, por exemplo, através de exames de meio e de final de semestre. Com relação ao tempo psicológico, existiu uma própria delimitação pessoal em termos de assimilação daquilo que estava sendo vivenciado, experienciado, refletido. Independentemente de questões de planejamento das partes e o todo, existiu aqui um fator intrínseco vinculado a vencer um conjunto de obras exigentes, experienciadas pela primeira vez em sua formação acadêmica, em um prazo delimitado de tempo. Entretanto, mesmo que tenha existido esse fator temporal na preparação de João, a ausência de auto-monitoramento perceptivo vinculada à carência de critérios pré-definidos contextualmente a serem privilegiados nas situações de prática, acabaram retardando potenciais avanços qualitativos ao longo da preparação. Sua prática analítica mostrou-se somente efetiva para os procedimentos de leitura instrumental sobre as obras em preparação. Apesar de certos problemas evidenciados em situação de prática, João mobilizou conhecimentos musicais em muitas dimensões, a seguir discutidas.

5.5.3 A mobilização de conhecimentos musicais nos momentos da preparação

Na aproximação inicial de leitura instrumental das obras, João mobilizou o conhecimento de estruturas melódicas, rítmicas e harmônicas das partes em preparação. Na descrição da preparação das peças, João executou ao piano, com relativa facilidade, a redução harmônica das partes. Além disso, ele ressaltou características rítmico-estruturais aí percebidas. A estrutura melódica foi salientada pela alusão a recorrências temáticas ao longo de uma dada obra. Essa sua forma de compreender e aproximar-se de uma obra em preparação, pareceu estar totalmente sistematizada e consolidada em sua prática instrumental. Dessa forma, em termos de leitura instrumental, João demonstrou competência instrumental, pois foi plenamente autônomo para realização dessa atividade.

No detalhamento das estruturas melódico-harmônicas, poder-se-ia considerar que existiu mobilização de acordo com as tradições da música clássica ocidental em termos de:

- leitura instrumental (JCE1, p. 14-15);
- compreensão de frases, seções (JCE1, p. 15);

- compreensão de texturas (JCE1, p. 22; JCE4, p. 6-7);
- hipotetização de caráter das partes (JCE1, p. 17-18; JCE4, p. 18);
- relação, compreensão e coordenação harmônica nas e entre as partes (JCE1, p. 16, 25-26);
- hipotetização e compreensão das formas musicais (JCE1, p. 16; CE4, p. 5, 14).

Ao apresentar e descrever sua compreensão musical, João utilizou, e mesmo pareceu valorizar e dominar com relativa facilidade, um vocabulário de cunho técnico-musical. Por meio de sua expressão verbal pode-se perceber que existiu uma preocupação com a determinação conceitual da relação sobre e entre os eventos. Ele apresentou as obras, descrevendo-as em termos tanto formais mais amplos (forma sonata: 1º e 2º movimento da Sonata de Beethoven; Rondo: 1º movimento do Schumann, 4º movimento da Sonata de Beethoven, por exemplo) como em relação ao delineamento da estrutura interna das partes: frases, texturas, relações harmônicas e movimentos cadenciais, por exemplo. Em seus depoimentos, algumas das descrições não se limitaram à compreensão estrutural dos eventos, mas revelaram também hipotetizações sobre o caráter expressivo contido nos eventos. No 3º movimento da *Sonatine* de Ravel, por exemplo, João comentou que algumas partes pareciam-lhe mais amáveis, outras incisivas, e até mesmo misteriosas. Assim, ele mobilizou, juntamente com as estruturas melódicas, rítmicas e harmônicas, a compreensão sobre os esquemas estruturais das partes em termos de disposição formal dos eventos, demonstrando domínio técnico sobre a terminologia empregada. Nesse sentido, sua concepção de forma musical vai de encontro com àquela definida por Lester (1989), na qual forma musical refere-se às unidades que surgem da combinação de todos os aspectos de uma composição: delineamento dos temas, estruturas melódico-harmônicas, movimentos tonais, fraseados, texturas, por exemplo.

João mobilizou procedimentos relativos à execução motora dos movimentos instrumentais em termos de:

- dedilhado funcional (JCE2, p. 14-16);
- ação deliberada sobre certos músculos para a execução de certos tipos de movimentos (JCE4, p. 3);
- flexibilidade nos movimentos rotacionais de pulso e de braço (Observação de performance. Vide DVD 2, faixas 6 e 10, por exemplo);
- caracterização dos tipo de gestos físicos contidos nos movimentos dos arpejos (JCE2, p. 12);

- noção sobre a necessidade de diferenciar toques (*legato* e *pianíssimo*) em função das exigências estilísticas (JCE4, p. 4);

- ação pianística,⁶⁰ eventualmente estimulada pelo peso do braço e do corpo em detrimento de mecanismo digital (Observação de performance. Vide DVD 2, faixa 8).

Assim, do ponto de vista instrumental, João demonstrou ter um relativo domínio do conhecimento pianístico. Em situação de performance, a gama de toques compreendeu a mobilidade dos movimentos digitais, além da flexibilidade dos movimentos de pulso e de braço. Isso garantiu-lhe fluência instrumental, desde que a peça estivesse vencida em termos de coordenação dos movimentos em nível básico de compreensão musical. Exemplos puderam ser observados na performance do 1º movimento da Sonata de Beethoven ou no 1º movimento da peça de Schumann desde o primeiro o registro (Vide DVD 2, faixas 9 e 2, respectivamente). Assim, João mobilizou procedimentos relativos à execução motora dos movimentos instrumentais.

Por outro lado, nas entrevistas por estimulação, João foi bastante crítico com relação a seus movimentos físicos na performance. Em sua auto-avaliação sobre os produtos das entrevistas, ele abordou a relação dos gestos físicos instrumentais com a qualidade sonora obtida nos eventos musicais que executava. Por exemplo, na observação do 1º registro do 1º movimento da Sonata de Beethoven, sua constatação foi que baseando-se em seus gestos físicos, esses não seriam capazes de garantir uma sonoridade adequada que certos eventos necessitariam. Sua apreciação foi de que todos os eventos apresentavam um mesmo gestual, e por isso, estariam carentes de refinamento de dinâmica (CCEst1, p. 6). Poderia ser argumentado ainda que esses gestos instrumentais estavam carentes de refinamento artístico-expressivo.

Portanto, João mobilizou também a dimensão do conhecimento técnico-instrumental em termos da necessidade de toques diferenciados para atingir a qualidade expressiva específica. Essa noção, entretanto, demonstrou ser mais um conhecimento factual das possibilidades técnico-pianísticas do que em termos procedimentais.

⁶⁰ Ação pianística, segundo Povoas (2002), é uma atitude criativa “e interpretativa construída através do processamento das questões envolvidas na música, selecionando, coordenando e realizando tanto os elementos da construção musical, quanto os movimentos que os realizam (p. 68).”

5.5.4 O aprofundamento ao longo da preparação.

O nível de aprofundamento atingido na preparação das obras ao longo do semestre foi distinto para cada uma. Indubitavelmente, João teve um grande desafio: um programa extenso e complexo, com três obras totalmente novas em seu repertório. Com a *Sonatine* de Ravel, João parece ter conseguido uma primeira aproximação da peça que lhe permitiu sentir a complexidade de sua linguagem, principalmente, em termos da especificidade da escritura pianística. O *Carnaval de Viena* de Schumann foi a peça que teve a maior dedicação do semestre, em função da audição temática. As duas primeiras peças dessa obra foram aquelas em que João pôde demonstrar maior controle técnico e refinamento expressivo. Na Sonata de Beethoven, o desafio e aprofundamento foi também diferenciado entre os movimentos. Os dois primeiros movimentos foram mais aprofundados que os outros, por exemplo.

No repertório como um todo, os primeiros movimentos de todas as obras, provavelmente por terem sido primeiramente abordados, atingiram um nível de refinamento instrumental superior aos demais movimentos. Embora a literatura considere que o tempo de prática seja um fator relevante para o refinamento de um instrumentista (ERICSSON et al, 1993; SLOBODA et al, 1996), pesquisas com profissionais demonstram que a preparação da peça envolve uma complexa rede de estratégias de pensamento e de reflexões durante as situações de performance que tomam quase a metade do tempo de prática sobre a peça (vide, por exemplo, Chafin et al (2003)). No caso de João, os primeiros movimentos acabaram recebendo aparentemente maior dedicação, de forma que seu domínio instrumental do repertório foi decrescente, comparando os primeiros movimentos com os últimos. João, com relação ao 3º movimento da *Sonatine* de Ravel, chegou a comentar que estava “muito intranquilo” e “grosseiro” (CEESt2, p. 21) em decorrência de ter retardado sua dedicação a esse movimento.

Contudo, cabe ressaltar que João sentiu-se, de maneira geral, satisfeito com o nível atingido na performance dos movimentos lentos. Por exemplo, considerou que o *Romance* foi o ponto alto de sua apresentação e mesmo concentração no recital (CEESt1, p. 16. Vide DVD 2, faixa 6). No *Adagio com molta espressione* da Sonata de Beethoven, salientou o refinamento expressivo aí atingido (CEESt1, p.16. Vide DVD 2, faixa 10). O 2º movimento da *Sonatine* de Ravel foi uma peça que alegou ter “investido bastante” em termos de refinamento expressivo e que no momento do registro na entrevista, esse aspecto já era evidente (CEESt2, p. 21. Vide DVD 2, faixa 15). Na entrevista de estimulação, comentou que recordava ter se sentido à vontade durante aquela performance na quarta entrevista.

A prática instrumental para João, ao longo desse semestre, pareceu desempenhar mais um papel de formação que propriamente de realização. A preparação do repertório ao longo do semestre pareceu funcionar como um meio de acúmulo de experiências pessoais, em termos de convenções estilísticas, de possibilidades instrumentais de realização, independentemente de serem plenamente atingidos ou não. Entretanto, é preciso ponderar que quanto maior o acúmulo de experiências de realizações qualitativamente diferenciadas tem-se potencialmente maior chance de alavancar com mais facilidades resoluções de problemas em outros contextos.

Sua postura crítica durante as entrevistas de estimulação de recordação, tratou de aspectos vinculados à necessidade de mudança de perspectiva nas situações de prática no balanço entre excelência técnica e refinamento expressivo, e, com relação à percepção sobre a relativa insuficiência de controle na manipulação do tempo dos eventos musicais. João considerou-se preso à lógica do andamento sobre os eventos, percebendo não ter conseguido ser efetivo nas manipulações do tempo na expressão desses eventos, na maioria das peças que preparou. Efetivamente, em sua performance, suas preocupações pessoais pareceram sempre muito mais voltadas a um nível intermediário de compreensão rítmica, ou seja, sua performance demonstrou uma compreensão de estruturas rítmicas com pouca manipulação sobre a organização temporal dos eventos. A escolha de um andamento ainda pareceu estar muito vinculada a uma manipulação em níveis pessoais de habilidade de expressão pianística. João pretendeu dominar instrumentalmente as peças, e não conseguiu ter ainda preocupação de combinar capacidade de performance com a intenção manipulativa sobre o tempo dos eventos.

João somente percebeu o aspecto da necessidade de maior controle na manipulação do tempo dos eventos durante as entrevistas de estimulação (CCEst1, p. 17). A manipulação do tempo é considerada, na literatura, como um fator de conhecimento instrumental. Neuhaus (2002), abordando as qualidades expressivas do ritmo na música tonal, faz uma analogia entre as qualidades do ritmo com o pulso de um organismo vivo. O pulso de qualquer pessoa saudável é regular, mas acelera-se ou desacelera-se sob o *stress* da experiência física ou psicológica. Clarke (1988; 2006), discutindo pesquisas sobre princípios generativos de expressão, considera que a manipulação do tempo é um dos fatores expressivos essenciais na interpretação pianística. O aspecto da manipulação do tempo surgiu para João somente na etapa de estimulação, demonstrando mais uma vez uma carência de percepção suficientemente desenvolvida durante as situações de performance, capaz de auxiliar a aprofundar os produtos da prática.

A prática de João, indubitavelmente, pareceu ditada por sua concepção de conhecimento musical. Para ele, conhecimento acabou sendo associado, preliminarmente, ao conhecimento acadêmico do músico profissional. Assim, por um lado, João condicionou conhecimento musical à habilidade de extrair um sentido de uma partitura, para se expressar:

A partir do conhecimento teórico básico, saber inter-relacionar tudo, e fazer com que todas essas informações ajudem na expressão da música, (...) que te ajude a te engajar mais emocionalmente na música, porque a primeira reação de quem não tem conhecimento [notacional] ... *Isto aqui são só notas [na partitura]... A música que eu conheço, a música popular é melhor, porque aquela tem emoção.* Conhecimento é realmente saber inter-relacionar todas essas informações para entender música e saber expressá-la. A emoção, na verdade, antes de tudo isso, entra como pré-requisito para a música (JCEEst3, p. 11).

Por outro lado, João referiu-se àquilo que compreendia como gênese do conhecimento humano. Essa perspectiva, para João, não se encontrava muito nítida, e ele mesmo pareceu ter consciência disso:

Antes de tudo isso, vem a parte sensorial, ou sei lá, a própria reação ao som. Só que eu falei um monte de análise antes. Agora, eu estou querendo pegar no meio. Muitas vezes, o conhecimento não parte [da razão] ... muitas vezes isso aqui são ferramentas padronizadas. Às vezes, o conhecimento parte da intuição. Ou descubro alguma coisa nas obras, justamente ao acaso também.(...) [A gente conhece] a superfície da obra, alguns aspectos dela, agora outros, só a intuição (JCEEst3, p. 12).

Esse depoimento demonstra também um certo enigma em abordar algo tão complexo como o conhecimento humano. No primeiro depoimento, João associou conhecimento musical a um acúmulo de informações e o “saber inter-relacionar as informações para entender e expressá-los” (op. cit), valorizando nessa informação a proficiência notacional. João, ao abordar a natureza do conhecimento como gênese, traz uma perspectiva que, de certa forma, vai na direção da sua abordagem da preparação do repertório. Nos momentos iniciais da preparação, ele tem ferramentas padronizadas que sabe usar e manipular. Para avançar a preparação, momentos de intuição vão passar a ser relevantes em contraposição com a sistematização e o gerenciamento pessoal sobre as situações de prática. Seu conhecimento musical nas situações de aprofundamento na preparação, sustentam sua prática ainda de forma um tanto enigmática, e a crença sobre os pensamentos intuitivos podem estar alimentando esse posicionamento.

Em suma, João dispôs de grande facilidade e mesmo domínio instrumental na preparação de seu repertório. Além disso, ele apresentou uma capacidade de compreensão lógico-racional bastante desenvolvida que lhe facilitou a leitura instrumental, compreensão

estrutural e, provavelmente, memorização das peças. Nesse nível, ele demonstrou autonomia para identificar e resolver problemas da prática. No entanto, a prática de João, como um todo, careceu ainda de gerenciamento, para suplantar as exigências contextuais das peças em preparação. Aliado a isso, sua *percepção-em-ação* sobre os produtos durante as situações de prática demonstraram-se ainda insuficientes, de forma que esta não lhe auxiliou na supervisão e monitoramento dos produtos da prática. A mobilização de conhecimentos musicais por João mostrou-se distinta durante a preparação: no início, a mobilização de conhecimentos estruturais sustentou sua prática de leitura, compreensão e coordenação instrumental das peças; e no aprofundamento, restringiu-se a um domínio de excelência instrumental, fazendo com que os fundamentos teóricos deixassem de existir como elementos de reflexão.

**6. SÉRGIO CANIGRO:
O BACHARELANDO DE FIM DE CURSO**

6 SÉRGIO CANIGRO: O BACHARELANDO DE FIM DE CURSO

6.1 A Trajetória de Sérgio

Sérgio Canigro é natural do interior do Rio Grande do Sul. Desde os oito anos de idade manifestou interesse em estudar piano, mas somente com 11 anos iniciou seus estudos de música em teclado eletrônico, onde aprendeu a ler em clave de sol e a fazer acompanhamento por cifras. Aos 13 anos começou a ter aulas esporádicas de piano. Com 14 anos, decidiu dedicar-se ao piano, mas tinha de praticar na casa de sua professora. Somente aos 15 anos ganhou um piano e pode começar, então, a estudar piano de “maneira ideal, em casa... tranqüilamente” (SCE1, p.1). Desde essa época sentiu que seu desejo era estudar música.

Desta fase inicial, Sérgio recorda das dificuldades na leitura em clave de fá e na coordenação das mãos, pois sentiu que o piano era muito mais exigente que o teclado. Ainda em sua terra natal, por indicação de sua segunda professora de piano, começou a estudar rudimentos teóricos sozinho, através do livro de Bohumil Med. Ao final dos seus 15 anos, sentiu que precisava estudar na capital para poder melhorar seu próprio nível. Foi assim que teve sua terceira professora de piano, que lhe orientou até a entrada na Universidade.

Sérgio considera que a professora de Porto Alegre foi fundamental para a sua formação prévia à Universidade:

Hoje, eu acho que muito mais do que passar conhecimentos, ela me deu motivação... o apoio, uma coisa quase maternal com os alunos, que talvez compensou a falta de conhecimento objetivo da música. Primeiro foi isto. E, segundo, que ela deu uma total liberdade de expressão! (...) Eu acho que ela sempre tentou puxar, pelo menos de mim, este desejo de expressão artística. No começo, quando eu ainda tinha aulas com ela, eu ficava um tanto sem controle. Só na faculdade eu comecei a controlar essa expressão, através da teoria e da técnica (SCE1, p. 5).

Sérgio parece ter sofrido influência dessa sua professora, antes de seu ingresso na Faculdade, principalmente no que se refere à valorização da performance como meio de expressão pessoal⁶¹.

A aproximação de Sérgio com a Música trouxe a oportunidade de vivenciar um mundo muito particular. Ao mesmo tempo, foi através da própria música que teve de aprender a se relacionar com os outros:

Por volta dos meus 14, 15 anos, (...) a música era um mundo particular, um mundo meu, tanto que quando eu comecei a ter contato com outros estudantes de música, eu me sentia invadido nesse mundo. Eu me lembro do choque que eu levei a primeira vez que tive de tocar música a quatro mãos. Eu nunca tinha tocado com ninguém. Vivia naquele mundo. Daí, tu tens que se confrontar com idéias diferentes, níveis diferentes, e isso foi um choque para mim. A mesma coisa quando eu entrei na Faculdade. Claro, foi um processo em que eu fui me abrindo. Tem de se abrir, é necessário, não adianta viver num mundo fechado. Em Música sempre temos que estar em contato com outras pessoas, e essa competitividade talvez te motive. (...) Esse ambiente, o ambiente musical, acho que é talvez muito mais importante, mais definidor que o estudo individual (SCEEst2, p. 13-14).

Na descrição acima transparece um aspecto do estudo do piano, que é o de mundo quase que isolado que a prática instrumental exige e mesmo incentiva.⁶² Na experiência musical prévia à Universidade, Sérgio sentiu algumas lacunas:

Quando eu entrei na faculdade havia coisas básicas que eu não sabia. (...) Percepção, solfejo... tudo isso eu não tive. Eu estudava música de uma maneira muito intuitiva. Por não ter uma base teórica, por não ter uma percepção desenvolvida. Era tudo muito intuitivo. Essa intuição, por exemplo, na hora de eu memorizar uma peça, era uma coisa meio sofrida... porque tu não tem padrões claros na cabeça, vai muito na intuição e daí gerava um certo *stress*. Claro que tem gente que já faz isso mais naturalmente. Eu tive que trabalhar e na faculdade eu trabalhei isso. Ou talvez tivesse algumas facilidades, mas faltava um estímulo, que eu não tive (SCE1, p. 6).

Sérgio ingressou no Curso de Bacharelado em Piano aos 17 anos. A compreensão de estruturas rítmicas foi uma das dificuldades bastante trabalhada: “Eu senti que era uma deficiência minha, essa coisa do ritmo, (...) e daí eu fiquei estudando aquilo até dominar os

⁶¹ Gembris e Davidson (2002) argumentam que os professores têm um papel tão importante quanto os pais, não somente porque eles transmitem habilidades musicais, mas também porque eles influenciam, em maior ou menor grau, gostos e valores de preferências musicais.

⁶² Tal postura que preza um mundo particular pode também ser interpretada como introspectiva. Kemp (1996) mostrou que a inserção de jovens músicos em um meio mais amplo que aquele com o qual até então conviveram, pode levar a uma certa introspeção totalmente diferenciada de timidez. Segundo esse autor, o aspecto mais prevalente na introspeção de jovens instrumentistas é um significativo nível de auto-suficiência conectado a um elemento de distanciamento que acaba sendo fomentado pela própria prática.

padrões rítmicos (SCE4, p. 7).” Hoje em dia, Sérgio sente que dificilmente tem problemas rítmicos ou, caso existam, não demora em resolvê-los. Da mesma forma, considera que raramente lê uma nota errada, e quando isso acontece, ele mesmo percebe que se enganou.

A experiência universitária trouxe a oportunidade e a abertura a perspectivas, até então, inexistentes:

Eu acho que a Faculdade foi fundamental, não tanto pelas aulas em si, mas o contato com colegas te leva a pensar, a [possibilitar] trocas de material. Por exemplo, eu nunca teria tido acesso a tantas gravações de Glenn Gould, tantas fitas de vídeo, se eu não tivesse conhecido um colega meu (...), ele tinha todas essas fitas. Se eu não estivesse na Faculdade, tendo somente aulas particulares, eu estaria num mundo fechado (SCEESt2, p. 13).

Ao longo de sua formação universitária, Sérgio sentiu falta de “intercâmbio” entre as disciplinas, uma vez que os conteúdos foram dados segmentados, sem existir menção a potenciais pontos de conexão entre as diversas disciplinas. Para ele, música não poderia ser ensinada de forma segmentada. Sua justificativa é histórica:

No tempo de Bach não existia a cadeira de Harmonia, ou Contraponto, ou a disciplina. Eles ensinavam e aprendiam composição na prática. Bach ensinava os filhos e os alunos a compor, e a partir desse exercício eles começavam a entender música profundamente... (...) [Na faculdade,] Harmonia está muito isolada de Contraponto. E é uma coisa só, não adianta. Chopin, por exemplo, não teve aula de Harmonia, se teve, foi Contraponto (SCEESt2, p. 15).

Entretanto, admitiu que ao longo de sua formação acadêmica, dedicou-se muito pouco às disciplinas teóricas. Apesar disso, sente que a disciplina de Percepção Musical foi fundamental, pois depois que começou a fazê-la, “a mudança na maneira que começou a fazer e a entender música foi drástica” (SCEESt2, p. 11). A relevância disso foi tanta que mesmo após tê-la concluído, continuou a praticá-la com *software* via Internet.

Com relação às demais disciplinas teóricas comentou:

História da Música, quando eu entrei na Faculdade, era um conteúdo que eu já tinha claro na cabeça. Tudo bem, eu fui tendo algumas visões diferentes, mas o básico já estava todo bem [solidificado] na minha cabeça... Diferente dessas cadeiras teóricas, como Harmonia, Contraponto, porque História da Música era a única matéria que eu tinha acesso na minha realidade. É literatura histórica na verdade. Não entra em campos tão específicos, tão teóricos, como Contraponto e tal. Contraponto talvez [ajudou]... obviamente, a ouvir polifonicamente. Mas é um raciocínio, em termos de (...) tensão entre as notas, que vai desembocar na Harmonia... Por isso que eu falo que não [sinto] muito dividido... Uma Fuga, por exemplo, mesmo que seja uma obra polifônica, tem uma estrutura harmônica (SCEESt2, p. 14).

De Harmonia, Sérgio considerou que em função de ter havido muitas mudanças de professor, acabou se dedicando muito pouco. Por isso mesmo, sentiu que não teve interesse para estudar e não absorveu tudo que deveria. Já Forma e Análise Musical, lembra-se que havia grande interesse em compreender uma peça musical claramente desde o começo da Faculdade, tendo inclusive iniciado a desenvolver um pensamento analítico antes mesmo das disciplinas começarem (SCEEst2, p. 10).

Para Sérgio, a compreensão musical está conectada ao conhecimento de padrões, e esse aspecto foi fundamental em sua formação acadêmica:

Para mim, a música é feita de padrões (...) quanto mais essas coisas estão padronizadas na minha cabeça, mais simples vai ser estudar uma nova peça, porque tu vais ver que tem padrões claros sempre (...). Padrões rítmicos, padrões melódicos, padrões harmônicos. (...) Por exemplo, quando eu comecei a estudar música, eu não identificava nem um padrão básico da música ocidental que é tônica, dominante, tônica. Era totalmente intuitivo (...). E durante a Faculdade, o que é que a gente estuda? Para mim, é (...) o entendimento desses padrões, ocorrências: a repetição de padrões e variações destes padrões (SCE4, p. 8).

Apesar de assumir a importância fundamental de estruturas básicas em sua formação, ele pondera que não se pode exagerar o enfoque sob o aspecto estrutural. Isso porque em um período, após ter conhecido a modelo de Schenker, ele acabou ficando um pouco céptico com a perspectiva da redução do todo a uma estrutura fundamental:

Essa coisa de querer padronizar tudo, simplificar tudo a um esqueleto básico (...) parece que faz tu perder a magia da própria música em si. Como intérprete, na minha cabeça, tenho que ter claro essas estruturas básicas, que tem que sustentar toda a construção. Mas no final, o que se vê é a fachada do prédio, não as colunas que sustentam... (SCE4, p. 8).

Para Sérgio, a descoberta do pensamento analítico ajudou bastante e trouxe uma nova visão de música. Entretanto, hoje em dia, ele procura refletir sobre como integrar, em sua performance, os aspectos identificados na obra, de maneira que eles tenham “uma maneira mais orgânica em relação ao produto final (SCE4, p. 9).”

Sérgio considera que não dispõe de um repertório extenso, em função tanto de seu tempo de estudo como da afinidade com as peças que estudou:

Eu tenho um repertório pequeno (...), em relação ao tempo de estudo... Eu não estudei muitas coisas, ou eu até estudei, mas o nível de qualidade não era tão bom assim. Muitas coisas que eu estudei eu não gostava de estudar, então, são poucas realmente que eu me afeiçoei. (...) Eu, até o ano passado, só aprendi repertório novo, continuamente (...) Eu tinha que ter experiência com vários compositores, diferentes escritas pianísticas mesmo... E agora, que eu estou mais maduro, eu estou

começando a retornar, revendo coisas, até no sentido de perceber o meu desenvolvimento... Em relação a quando eu toquei a peça e como eu tocaria ela hoje (SCE1, p. 10).

Em termos de performance, prefere o trabalho solo: não gosta de acompanhar e se interessa pela música de câmara somente com aqueles pares com que encontra liberdade e afinidade para o entendimento mútuo:

É porque música de câmara não é simplesmente música. É uma relação social, humana. Eu, por exemplo, não gosto de fazer música de câmara com quem eu não me dou bem, não tenho afinidade. Já fiz e não é uma boa experiência.(...) [E] quando não há uma boa relação, fica difícil de conversar, porque... são pessoas tocando, porém tem de soar como uma coisa só. E para isso, tem que se conversar (...) ou se entender musicalmente (SCE1, p. 4).

Sérgio participou de quatro Concursos de Piano, três deles no interior do Rio Grande do Sul. Dois desses concursos ocorreram antes de entrar na Universidade, e de um deles inclusive, lembra-se que foi eliminado. Sérgio considera que isso foi um choque, mas que ao mesmo tempo serviu para mostrar que precisava melhorar muito. Com 19 anos de idade, venceu um concurso no interior:

Em 2002, eu fiz de novo esse concurso, e ganhei. Até foi legal, porque eu ganhei em uma categoria acima da minha. Eu tinha 19 anos e ganhei na [categoria] acima de 20. Era um concurso pequeno, mas isso aí, na época, me influenciou muito, pessoalmente... eu valorizo muito. Foi importante para mim (SCEEst2, p. 2)!

Durante sua formação acadêmica, teve oportunidade de ser selecionado em concurso de jovem solista de orquestra.

Sérgio sente-se influenciado por pianistas profissionais e valoriza, especialmente, observar como “exploram o piano”:

Para mim, com todo o respeito aos professores, mas o que mais me ensina, onde eu mais aprendo é em gravações... É em vídeo! Analisar técnica. Maneira de explorar o piano, porque, às vezes, os professores não ensinam isso (...) Nossa, [já assisti] muita coisa! Horowitz – tenho tocando um Concerto de Mozart. O Glenn Gould, assisti a maioria dos vídeos que ele fez. Ele fazia aqueles programas de televisão. Acho que eu assisti umas 10 fitas. Foi uma grande influência há um tempo atrás (...) Até essa questão teórica mesmo. Porque ele era um que pensava muito a música. E é totalmente orgânico com o que ele fazia, com o resultado que ele obtinha (SCE1, p. 13).

Seu discurso é repleto de alusões a pianistas profissionais:

O Pogorelich (...) sente bastante as linhas, com a respiração, com o corpo. (...) Em áudio você ouve a respiração dele. Os *Prelúdios* de Chopin, é tudo muito assim [inspira], sabe? É a maneira que ele sente a música no corpo, e por isso que é tão expressivo, eu acho. (...) Uma coisa que o Arnaldo Cohen falou num *Master Class* (...) para sentir a música com o corpo. Tudo bem! Tem pianistas que não sentem tanto assim. Sei lá, a própria Martha Argerich. Ela toca de uma maneira muito mais... não é que ela não faça as linhas, não é isso! Mas, a maneira dela tocar é muito mais relaxada em comparação com a do Ivo Pogorelich. Ele até parece tenso tocando (SCE1, p. 11-12).

Para Sérgio, música é um meio que encontrou para expressar-se artisticamente:

Eu valorizo muito mais o impulso artístico do que simplesmente o impulso musical, sabe? Se eu não estudasse Música, acho que eu ia me dedicar... sei lá, às Artes Plásticas, qualquer coisa desse tipo. (...) Eu sempre tento buscar uma coisa mais ampla, e que vem desse impulso criativo, desde criança, de fazer coisas nesse sentido. Por isso que (...) eu tive esse interesse pela Arte em si, não simplesmente pela Música, sabe? Música foi um meio que eu encontrei, ou que a vida me levou de fazer Arte, mas... Tanto que, até essas coisas, como conhecimentos musicais específicos: por exemplo, Harmonia, às vezes eu não tenho um domínio tão grande, porque às vezes eu não me preocupo tanto assim com a questão técnica, do conhecimento específico. Eu fico pensando, às vezes, de maneira mais ampla, na expressão artística (SCEEst2, p. 18).

Por essa razão, em termos de intérpretes, Sérgio prefere mais pianistas que são “criativos”, como Glenn Gould ou Pogorelich, porque usam sua criatividade ao tocar. Nesse sentido, seu conhecimento musical tem uma dimensão “que visa mais à interpretação, mas não busca entender de onde, [e] como aquilo foi feito” (SCEEst2, p. 17).

Ele concebe sua forma de inteligência como sendo mais artística do que lógico-matemática, e explica que é por esse motivo que fala em “linhas”. Assim, ele enfatiza: “O meu caminho é muito mais esse expressivo, que veio através do desenho. Por isso que eu falo, às vezes, de linhas. Essa é a maneira que eu penso música. Tem gente que pensa de uma maneira muito mais matemática (SCEEst2, p. 18).”

6.2 Características de sua prática de estudo

Ao abordar aspectos peculiares em sua prática de estudo, Sérgio comentou: “Olha, eu já tive várias maneiras, eu fui aprendendo, [pois] a gente tem que aprender a estudar, não adianta, não nasce sabendo estudar... Na verdade, o saber estudar se reflete na hora de tocar. Quanto melhor tu sabes estudar, melhor tu vais tocar, eu acho (SCE1, p. 7).” E mais tarde, ele complementou:

Eu não acredito que em Música, tenha... 'eu tô quase lá'. Para mim, ou resolve ou não chegou 'lá'. Porque quando resolve, tu sabes. (...) Por exemplo, cada vez mais eu estou estudando, e está ficando cada vez mais fácil estudar piano.(...) Mas no começo, não! Era difícilimo tocar piano antes... Eu sofria para tocar uma peça. Isso aí que eu acho que é o estudo. Trabalhar para que as coisas se tornem fáceis (SCE4, p. 16-17).

Sérgio lembra que no início da faculdade praticou mecanismos pianísticos tradicionais:

Ah! No início da faculdade, eu fazia umas escalas de Cesi, que ia modulando assim, de Dó M, Ré b, que ia pelos 24 tons. Eu fiz quando entrei na faculdade e me ajudou. Mas, na época, eu achei que não tinha adiantado muito. Eu fiz o Hanon bastante, todos os exercícios, os principais. Na verdade, eu percebi que as coisas não iam por aquele caminho... Eu tinha que resolver as coisas de uma maneira um pouco mais objetiva e mais musical. Às vezes é muito mais simples do que a gente imagina, só tem que usar a cabeça em vez de ficar um dia inteiro num Hanon... Até ajuda... No caso, ajuda com um certo prazo, tu pega um pouco mais de agilidade, mais sensibilidade na hora, mas depois passa, não é algo que fica incorporado (SCEEst2, p.1-2).

Embora tenha realizado mecanismos instrumentais no início da faculdade, e mesmo tenha sentido que isso lhe ajudou muito na época, pensa não ser mais tão importante em sua prática atual.⁶³ Na prática do repertório, Sérgio prefere centrar-se no domínio de uma obra:

Eu já tentei, em alguns semestres da Faculdade, pegar todas as peças, e todos os dias estudar tudo, e trabalhar uma página por dia de cada uma, crescendo para que no final do semestre eu chegasse num ponto... e para mim não funciona, eu me perco, não me foco. Na minha opinião, nós podemos chegar em um nível técnico e musical no qual temos a capacidade de aprender uma obra em um dia apenas, dependendo da duração e dificuldade. Claro, não é nada fácil! Mas tem grandes músicos que conseguem, e é neles que me espelho (SCE2, p. 5).

Sérgio começa a estudar uma peça em andamento lento “para entender os movimentos (SCE4, p. 9).” Gosta também de estudar com metrônomo, embora demonstre uma certa preocupação com esse tipo de abordagem:

Eu tenho, às vezes, a mania de ficar com o metrônomo e ir acelerando... e essa semana eu estou estudando sem metrônomo. Me obriguei a estudar sem metrônomo nenhum... E funciona muito para mim. Eu estou percebendo que eu tenho que reavaliar o uso do metrônomo... (SCE4, p. 9-10).

⁶³ Pesquisas têm demonstrado que a realização de mecanismos instrumentais encontra-se presente na prática de jovens instrumentistas. Hanischmacher (1997) denominou tal atividade como um *fator básico* da prática, funcionando como exercícios de aquecimento para manutenção técnica de programas motores. McPherson e McCornick (1999) em sua *survey* com 199 estudantes de piano de nove a 18 anos, consideraram que a prática de exercícios técnicos formais parecia garantir maior nível de confiança aos estudantes.

A utilização do metrônomo evidencia um tipo de estratégia de prática para Sérgio, mesmo que ele sinta a necessidade de redimensionar a forma de sua utilização.⁶⁴

Ultimamente, seu estudo diário de piano sofreu modificações em termos de tempo de prática. Atualmente, seu tempo de prática oscila entre duas a cinco horas por dia. Além disso, explicou:

Eu estou tentando, e acho que estou conseguindo, cada vez estudar menos, mas mais concentrado. Eu não estou querendo mais ficar tocando, tocando. (...) Eu comecei a revisar como tocar, e hoje em dia, eu estou (...) gastando bem menos energia em tensão física, do que antes. (...) Eu fiquei dois meses, estudando bem pouco, mas bem concentrado... Eu tenho que cuidar, que quando eu começo a estudar demais, eu começo a fazer coisas erradas de novo... Às vezes, eu fico uns dias... um ou dois dias, sem tocar mesmo (SCE3, p.9-10).

Nessa afirmação parece que Sérgio começou a sentir uma necessidade de gerenciar seu tempo, com vistas a otimizar sua prática⁶⁵. Sérgio costuma alternar estudo diretamente na partitura e depois no piano. Essa maneira foi abordada durante as últimas férias, quando estava fora de seu ambiente natural de estudo e depois continuou a fazê-la quando retornou:

Ah! E outra coisa que eu fiz (...): estudar muito na partitura. Tentar fazer a música funcionar na minha cabeça, antes de ir para o piano. Daí, por exemplo, se eu estudava um dia duas horas no piano, daí de noite eu estudava até mais na partitura... Tentando entender, não tanto para memorizar, mas para entender a música... (SCE2, p. 3).

Antes de detalhar esse tipo de prática, Sérgio explicou: “Para mim é difícil, por exemplo, pegar uma partitura e ouvi-la internamente. Eu até consigo um pouco, mas fica um tanto vago. (...) Não é isso [que eu faço]” (SCE2, p. 3). E continuou a detalhar:

O que eu falo é em entender os gestos, as frases e as linhas. Mas isto não quer dizer que eu faço aquelas análises acadêmicas. O que eu tento fazer é simplesmente criar a concepção mais lógica e musical possível dentro da minha cabeça, ou seja, pensar primeiro no que eu quero fazer, para depois sentar no piano. É buscar sentir com o corpo ou com a mente o significado de um agrupamento de notas, pensando sempre nos apoios rítmicos e tendo sempre uma direção em mente. (...) Porque no começo do meu estudo de piano eu ficava tocando, tocando... achando que os dedos iam saber como resolver! Se a cabeça não sabe o que fazer, não adianta. Isso aí ajuda muito tecnicamente também, eu acho. A partir do momento que tu sabes o que vai fazer, aquilo sai muito mais naturalmente... (SCE2, p. 3).

⁶⁴ Entre as estratégias de estruturação da prática de 22 músicos profissionais e 55 estudantes apresentadas por Hallam (1997b), encontra-se a utilização de metrônomo. Nessa pesquisa, um dos instrumentistas considerou, inclusive, a utilização do metrônomo como uma disciplina, que lhe auxiliava a reter sua atenção e concentração durante a situação de prática. Esse mecanismo foi classificado por McPherson e Zimmerman (2002) como um tipo de estratégia de auto-regulação perceptiva da prática.

⁶⁵ Segundo Barry e Hallam (2002), à medida que músicos adquirem experiência, tornam-se mais cientes do tempo que levarão para aprender uma peça, assim como as estratégias que vão ajudá-los na resolução das tarefas.

Ao procurar entender “os gestos, as frases e as linhas”, Sérgio privilegia um modo de praticar que ao mesmo tempo em que tem uma postura analítica, é também bastante funcional, pois visa a compreensão e a meta do que deve fazer ao piano, antes de iniciar a prática instrumental. Esse tipo de prática é denominada de prática mental.⁶⁶

Um outro procedimento de estudo que Sérgio vem realizando ultimamente consiste em pensar na condução das linhas, em termos de expressão vocal:

É que eu, de uns tempos para cá, comecei a pensar música muito vocalmente... De pensar, de solfejar para entender a peça... Eu, em casa, por exemplo, isso aqui [aponta para a 1ª Rapsódia de Brahms, que está aberta sobre a mesa], eu canto o baixo para entender... e eu acho que é uma maneira de tu sentir, de tu estar mais dentro da música (SCE2, p. 6-7).

Sérgio relatou ainda um tipo de prática realizada, freqüentemente, durante os últimos semestres, e ao qual atribui um progresso em relação a sua postura física. Trata-se da observação dos movimentos corporais e pianísticos em um espelho que tem em seu quarto e que colocava, ora do lado direito do teclado, ora no lado esquerdo:

O que me preocupa ali [no espelho] não é a música, e sim a parte física. Olho no espelho como está a minha postura do tronco, das mãos, se o pulso está muito alto, muito baixo... coisas assim. Isso aí eu estou fazendo há uns dois anos... E tem me ajudado muitíssimo! (...) Muito dos problemas técnicos que eu tinha, eu resolvi pela observação visual (SCE2, p. 8).

Sérgio também se lembrou e refletiu sobre a maneira de estudar de um profissional e que teve a oportunidade de observar:

Esses tempos eu fui ao Festival de Campos de Jordão e consegui ficar assistindo ao Nelson Freire estudar.(...) Tudo o mais lento possível. Claro, o leigo vai achar que ele não toca nada. Mas quando tu conheces como funciona a coisa... a profundidade. Ele estuda lentíssimo, e às vezes, tu não reconheces a música. Só que, é isso que eu digo, cada um tem o seu jeito de estudar. Não que isso vai funcionar para todo mundo. Mas é claro que a gente pode pegar alguma coisa disso. Depois que eu assisti isso, eu comecei a pensar coisas do meu estudo, porque quando se estuda lento, tu tem tempo para entender o que está acontecendo... pensar. Claro, depois tu toca rápido, mas o tocar lento no primeiro momento, eu acho importantíssimo (SCE1, p. 7-8).

⁶⁶ Para Kaplan (1987), a prática mental dependerá basicamente da experiência prévia do estudante e de sua maturidade psicomotora. Pesquisas têm demonstrado que a prática mental inserida na fase intermediária da preparação de uma peça é tão eficiente quanto dobrar o tempo de estudo (RUBIN-RABSON, 1941, 1945). De acordo com a *survey* de Freymuth (1993), a combinação entre prática instrumental e mental foi considerada favorável.

Interessante observar que nessa prática relatada por Sérgio parece existir uma intensa concentração por parte desse pianista profissional. Para Sérgio, esse fato observado influenciou em sua prática posterior, uma vez que lhe auxiliou a “pensar”, ou seja, incentivou-lhe a um tipo de postura reflexiva, que por sua vez exige também um adensamento da questão temporal pela própria atitude que busca a compreensão além da própria concentração.⁶⁷

6.3 A preparação do repertório

A preparação de algumas peças do semestre acadêmico 2005/1 foi iniciada durante as férias nos meses de janeiro e fevereiro, período no qual Sérgio retomou o estudo de quatro peças que ele deveria gravar ao final de fevereiro, para fins de exame de seleção de ingresso no Mestrado em uma instituição norte-americana. Essas obras consistiam no *Prelúdio e Fuga*, BWV 848 em Dó # M, na Sonata Op. 90, em Mi m, de Beethoven, no Estudo Op. 10 n° 1 de Chopin, e na Rapsódia Op. 79 n° 2 de Brahms. Sérgio escolheu esse repertório, totalmente constituído de peças anteriormente estudadas, por ter certeza que elas estariam em um nível “razoavelmente bom” para fins de gravação⁶⁸ (SCE2, p. 2).

Essas quatro peças foram gravadas em DVD, ao final de fevereiro, antes do começo do semestre acadêmico. Sérgio teve que fazer várias tomadas do *Estudo* de Chopin, o mesmo acontecendo com a Fuga de Bach (SCEEst1, p. 3). Já a Sonata de Beethoven foi gravada quase ao final do dia em uma única interpretação. Essa experiência, de retomar peças anteriormente estudadas, foi-lhe muito produtiva, pois pode sentir-se mais maduro e com domínio sobre o quê estava realizando (SCE1, p. 9).

No início do semestre acadêmico, Sérgio começou a se preparar para o recital no Museu, que ocorreria em meados de abril. Seu programa para esse recital incluiu o Prelúdio e Fuga de Bach, a Sonata de Beethoven, e duas peças de Brahms: a *Rapsódia* Op. 79 n° 2, e o *Intermezzo* Op. 118, n° 1. Portanto, Sérgio manteve três das quatro peças anteriormente estudadas, e incluiu o *Intermezzo* Op. 118 n° 1, que já havia estudado aos 16 anos de idade (ou seja, antes de ingressar na Universidade). Durante o semestre acadêmico 2005/01, Sérgio

⁶⁷ Na literatura, a concentração é considerada uma das características da prática efetiva (WILLIAMON, 2004), por encontrar-se justamente presente na prática de profissionais (Vide, por exemplo, CHAFFIN et al, 2003).

⁶⁸ Sérgio estudou o Prelúdio e Fuga BWV 848 em Dó#M antes de entrar na Faculdade, com professor particular, e posteriormente retomou-o no 2º semestre da Faculdade (SCE2, p. 3). Já, a Sonata Op. 90, em Mi m, de Beethoven, em dois movimentos, foi estudada, pela primeira vez para o recital de meio de curso (4º semestre).

retomou também a *Rapsódia Op. 79*, nº 1,⁶⁹ a *Valsa Mefisto* de Liszt e o *Improviso Op. 142* nº 3 de Schubert. Essa última obra foi a única peça totalmente nova estudada neste semestre de sua formatura.

Na entrevista por estimulação, Sérgio trouxe-me espontaneamente dois registros: um vídeo do recital do meio de curso, e o DVD realizado para ser enviado para os EUA, gravado em fevereiro de 2005/1. Esses dois registros foram comentados por ele na ocasião e permaneceram como documentos para pesquisa.

6.3.1 As (re)leituras no semestre da formatura

O estudo do programa deste semestre de 2005/1 começou desde as férias de verão:

O mês de janeiro inteiro eu levei lendo, ou melhor, relendo as peças... Como eram quatro obras que eu tinha que tocar nesse vídeo, peguei cada semana do mês para me dedicar exclusivamente a uma delas... Como eu tinha aula com [o] Professo[r] uma vez por semana, a cada semana eu retomava a peça, colocava no andamento e decorava... Claro, depois tem que amadurecer, tem que refinar e tal, mas o grosso eu tentava fazer no menor espaço de tempo possível (SCE2, p. 2).

Sérgio retomou essas quatro peças durante o mês de janeiro, estudando-as, uma a cada semana, na seguinte ordem: Brahms, Chopin, Beethoven e Bach. Essa ordem escolhida foi para tentar garantir que iria conseguir aprontá-las em tempo hábil (SCE2, p. 3).

Em fevereiro, mesmo estando fora de Porto Alegre, continuou o estudo dessas peças com vistas a aprofundá-las:

Só que era complicado, porque eu estava em férias. (...) E eu tinha que arrumar um lugar para estudar! Isso foi complicado. Em Gramado, em uma semana, consegui estudar uns dois dias! Mas o que eu gostei de lá foi essa situação de ter que estudar em pianos diferentes... Tu começa a ouvir a música de uma outra maneira! Tu não vicias tanto nas possibilidades de um só instrumento, sabe? O que o teu instrumento te dá... Tu abres a cabeça e vê o que é problema do instrumento que tu estás usando, e o que é realmente problema teu. (...) Era uma sala razoavelmente grande, se comparada ao meu quarto, que é onde eu estudo normalmente... Lá, eu pude pensar em projetar o som... Percebi que eu estava tocando muito para mim (SCE2, p. 3).

⁶⁹ Rapsódia Op. 79 nº 1 estudou antes de entrar na Universidade, e a de nº 2, logo no início da Faculdade (SCE3, p. 1).

No depoimento acima, Sérgio demonstra consciência e postura reflexiva frente à mudança de contexto acústico ocasionado pela amplitude da sala, e que exige uma projeção mais intensa do som.⁷⁰

Nesse período, seu estudo foi mais concentrado e em menor número de horas. Na praia, conseguiu uma igreja para estudar durante as manhãs. Nessa época lembra-se que estudava muito fora do instrumento e que isso foi muito importante para a compreensão e aprofundamento de detalhes dessas peças. O objetivo principal desse estudo era de compreender a música através da partitura: os gestos, as frases, as linhas a serem feitas e o sentido formal. Fora do instrumento, Sérgio descobriu muitos problemas e buscou solucioná-los “fazendo funcionar” na sua mente, antes de ir para o piano. Além disso, ele sentiu que esse tipo de estudo auxiliava a decorar (SCE2, p. 2-3).

O *Improviso* Op. 142 n° 3 de Schubert, única peça totalmente estudada a partir desse semestre, começou a ser estudado em meados de abril. A peça, que compreende um tema e cinco variações, foi lida durante uma semana. Nessa semana de estudo, Sérgio dedicou-se mais às primeiras variações. A partir dessa primeira semana de leitura e de reconhecimento, as variações continuaram sendo estudadas esporadicamente.

A *Rapsódia* Op. 79 n° 1 foi retomada em início de maio. Nessa época, Sérgio comentou:

Eu retomei ela (...) na última quarta-feira. Daí eu reli ela toda, naquele dia, revisei os dedilhados... Na quinta, eu comecei a estudar com metrônomo, devagar, inteira. Na sexta, eu acho que eu fiz a mesma coisa. E daí no sábado, eu toquei uma vez, e no domingo, eu não toquei ... (...) Até sexta, não estava saindo (SCE3, p. 3).

Na etapa de (re)leitura da peça, Sérgio privilegiou a prática de estudo em andamento lento e com metrônomo. Nessa sua retomada, a construção no instrumento de sua concepção foi tácita:

Aqui [nesta *Rapsódia*] (...) não é um estudo de repetição, é mais no entendimento físico do que eu tenho que fazer. (...) Nesse caso aí, [nessa semana] eu não ouvi [gravações desta peça]... se eu tivesse já ouvido gravações, talvez estaria tocando melhor.. Às vezes só de ouvir uma gravação parece que fica tudo mais fácil... [Só que] eu já ouvi muito isso... Até alguns meses atrás eu estava ouvindo gravações, por exemplo, no caso, quando eu estava estudando a outra *Rapsódia*... sempre gravam as duas junto, [e] eu acabava ouvindo as duas. Daí, é bem diferente tu ouvir

⁷⁰ Existe, na literatura, vários trabalhos voltados a investigar como a acústica da sala afeta a qualidade do som (por exemplo, NAYLOR, 1988; GADE, 1989a, 1989b). Williamon (2004) considera a acústica da sala como um fator relevante no contexto, que nem sempre pode ser controlado totalmente pelos instrumentistas. Por isso mesmo, eles tem de estar preparados para compensar e ajustar qualquer fator atenuante do som causado por razões acústicas durante uma performance.

sem estar tocando... Muita coisa eu não me lembro... Seria bom ouvir agora, mas eu ainda não peguei as gravações para ouvir... (SCE3, p. 4-5).

No depoimento acima, Sérgio admitiu que a escuta em paralelo com a preparação de peças ajudou-lhe na concepção musical. Entretanto, seus relatos demonstraram que essas escutas orientavam-lhe também em termos de possibilidades de resoluções de problemas pianísticos:

(...) Foi bom isso, sábado e domingo eu não toquei e no domingo eu assisti um DVD. (...) Até sexta, não estava saindo. (...) Daí no domingo, eu vi esse DVD com Julius Katchen,⁷¹ (...) um pianista americano que morou na França, acho que em [19]69... E eu fiquei impressionado com a flexibilidade dele [tocando outra peça], é impressionante. E tu sabes que só de ver aquilo, na segunda parece que, de alguma maneira, assimilei um pouco... (...) De alguma maneira assistir ele no domingo, me ajudou na segunda, a economizar no esforço... Tocar de uma maneira que eu utilizasse o menos possível de tensão (SCE3, p. 3).

Sérgio procurou apropriar-se dos procedimentos observados em profissionais. Em sua maneira de observar, ele tentou captar o procedimento para facilitar sua própria aproximação com a obra em preparação. Dessa observação, ele captou o sentido plástico da flexibilidade para a realização dos movimentos. Nessa terceira entrevista, Sérgio demonstrou instrumentalmente sua compreensão dessa *Rapsódia* Op. 79 n° 1 (Vide DVD 3, faixa 5). Ele iniciou, com certas liberdades de andamento, enfatizando elementos expressivos em cada parte. Sérgio parecia experimentar o gesto musical, físico e psicológico, ou seja, experimentar a relação da intenção corporal com a expressão e comunicação dos eventos musicais. Nessa interpretação já existia compreensão do sentido das partes: os contrastes já estavam presentes, apesar das liberdades de andamento tenham deixado o todo ainda fragmentado.

Após sua performance ele fez considerações sobre os desafios que estava encontrando durante a preparação:

Não digo que eu consegui... mas eu sempre tento assim, [mostrar] o caráter emocional da peça, (...) buscar o *Agitato*... Eu acabo achando que eu tenho que estar agitado. Na verdade, é a música que tem que estar... Tu tens que ter um certo controle... Eu me lembro que a primeira vez que eu toquei, eu misturava as coisas, sabe? Eu ficava agitado e a música não saía... cada vez mais eu estou tentando manter o controle... Claro, não tentar me distanciar emocionalmente, mas, conseguir o equilíbrio entre esse controle e o envolvimento com a música (SCE3, p. 3).

⁷¹ Sérgio assistiu esse pianista no bônus do DVD em que Brendel interpreta a Sonata Hammerklavier de Beethoven (SCE3, p. 3).

Essas lembranças de suas primeiras performances acima comentadas surgiram ao longo de seus depoimentos sobre a preparação das peças, e serão apresentadas a seguir.

6.3.2 As lembranças das primeiras aproximações

Sérgio lembrou-se a respeito de algumas versões preliminares de compreensão músico-instrumental da Fuga:

Eu toco isso há muito tempo.(...) Eu até tinha umas gravações minhas tocando isso. Bah! Horrível! Essa coisa que eu te falo de fazer as coisas com os dedos, do *legato*, a minha técnica ainda não estava muito boa, e daí era tudo cheio de buracos, sabe? Eu tocava as linhas, só que tecnicamente [os dedos] estavam muito fracos, e daí as notas não tinham continuidade. Era tudo muito vertical... eu não fazia as linhas horizontais... (SCEEst1, p. 5).

Entretanto, naquela época, suas estratégias de prática da Fuga já enfatizavam exercícios para o desenvolvimento da compreensão horizontal das vozes:

A primeira vez que eu toquei essa Fuga eu procurei trabalhar o contraste e a hierarquia das vozes assim: agora vou mostrar só o soprano. (...) Daí vem essa coisa de tu conseguires trabalhar a passagem da melodia entre as mãos. (...) Às vezes, para dificultar, um exercício, assim, intelectual e musical, era trabalhar: destacar a inferior e a superior e fazer a outra pianíssimo... Eu mostrava só as duas [vozes externas] e a outra eu fazia pianíssimo, e assim ia. Só que isso aí eu parei de fazer depois de um tempo. Era um exercício bom, mas eu parei de fazer, porque tu começa a perder um pouco a noção do que tu queres realmente... eu ficava muito indo para um lado e para outro. E [se] perde a concepção do que tu queres como um todo. Eu ainda acho (...) que daqui a alguns anos posso tocá-la muito melhor (SCEEst1, p. 6).

Nos primeiros produtos dessa Fuga, Sérgio lembrou-se de ter conseguido atingir uma abordagem mais em plano vertical que horizontal, e isso demonstra a complexidade física e cognitiva da coordenação de uma obra musical em textura a três vozes. Os exercícios posteriores realizados e acima descritos, enfatizando a percepção e a consciência sucessiva das vozes, pareciam visar não somente a coordenação das vozes, mas, principalmente, a compreensão e independência de cada voz.

Estes depoimentos, até aqui apresentados, demonstraram suas lembranças do quê e como conseguia realizar assim como as maneiras com que praticou a coordenação e a independência das vozes. Além disso, eles apontam também evidências de que a preparação do repertório é dependente do nível de especialização do estudante.

Sérgio também lembrou de quando estudou o *Intermezzo* Op. 118, nº 1, pela primeira vez (aos 16 anos):

Bom, na época, como eu falei, por não ter um conhecimento teórico consistente, eu olhava a partitura e não entendia – por exemplo, como separavam as frases, os motivos, como se desenvolviam... era uma coisa muito intuitiva. Tocava *à la loca*, assim! E (...) esse *Intermezzo é molto appassionato*, ele é muito agitado, e na época eu não entendia o que era essa tensão e repouso na música... E ficava uma coisa muito tensa, por não entender isso, sabe? Por não entender onde era tensão, onde era repouso. Como respiravam as frases... E também, eu acho que cheguei a decorar na época. Eu li assim e decorei! Essa coisa de decorar também – quando tu não entendes a peça – o que é decorar? É uma coisa muito digital (SCE1, p. 11)!

Sérgio sentiu que sua abordagem preliminar desse *Intermezzo* de Brahms foi muito intuitiva. Parece também que seu tipo de prática, naquela época, parecia estar mais voltada à coordenação dos movimentos instrumentais sem reflexão sobre os fundamentos teóricos e práticos em questão. É interessante observar que, nos depoimentos de Sérgio, constantemente ele está argumentando que sua primeira abordagem das peças em preparação (a maioria dessas no início da faculdade ou até mesmo antes do início desta) fora muito rudimentar e limitada ao nível de compreensão musical da época.⁷²

Sérgio considera que quando estudou pela primeira vez a Sonata Op. 90 de Beethoven, tinha apenas uma “noção técnica” de Forma Sonata, pois não conseguia trazer esse conhecimento para sua prática instrumental (SCEEst2, p. 1). O estudo da *Valsa Mefisto* de Liszt foi iniciado no semestre acadêmico 2004/1:

Sabe aquelas peças que tu estuda muito, mas não consegue tocar?... Foi o ano passado isso. Eu estava num momento meio ruim... Daí (...) eu estudei, acho que uns dois ou três meses assim, mas naquele momento, não consegui crescer com ela... Daí eu parei, e agora retomei (SCE3, p. 6)!

Na primeira abordagem da *Valsa Mefisto*, sua impressão foi que não havia conseguido “crescer”. Esse depoimento parece revelar a questão do tempo de prática, como um fator de amadurecimento ao longo da preparação.

⁷² A tradição de ensino e aprendizagem instrumental parece privilegiar esse tipo de abordagem de peças bem mais exigentes que o próprio nível de compreensão dos estudantes. A literatura de Educação Musical adverte-nos e posiciona-se criticamente ao paradigma da performance instrumental, que esta atrelada à virtuosidade do concertista. Esse paradigma acaba acarretando uma tendência do ensino (e aprendizagem) instrumental que enfatiza sobremaneira o desenvolvimento técnico-instrumental em detrimento da compreensão musical (HARGREAVES, 1996; SLOBODA; DAVIDSON, 1996; COPE; SMITH, 1997). Nesse mesmo sentido, França (2000), através de pesquisa com 180 jovens estudantes de piano, argumenta que “as demandas do repertório instrumental freqüentemente pressionam os alunos além do limite técnico que eles dominam” (p. 59), o que acaba dificultando decisões criativas e explorações expressivas.

6.3.3 As especificidades da prática e da performance das peças

No Prelúdio de Bach, Sérgio descreveu a prática instrumental adotada desde o início do semestre:

Eu, ultimamente, tenho estudado muito lento. Eu tento tocar lento, [e] sempre manter um pulso. Mas, às vezes, eu uso o metrônomo também... Se eu estou com dificuldades técnicas, tento usar o metrônomo para obter controle, aumentando progressivamente a velocidade, mas tentando estar sempre confortável com o andamento. Fiz muito isso (...) com o Prelúdio de Bach, sabe? Porque esse Prelúdio, eu sempre achei complicado (SCE2, p. 5).

Ao adotar o metrônomo em um pulso regular, Sérgio visou à sistematização dos movimentos instrumentais em termos de organização rítmico-estrutural. Nessa descrição, percebe-se a importância que Sérgio confere à sistematização dos movimentos instrumentais em níveis de coordenação básica dos movimentos. Mesmo já tendo vencido esse Prelúdio e gravado no mês anterior, ele recomeçou a praticá-lo em movimento lento e com metrônomo. Além disso, salientou:

Este Prelúdio é um exemplo claro de como entender como o apoio rítmico pode te auxiliar tecnicamente. Eu estava tocando com metrônomo, mas eu estava colocando-o para marcar cada um dos três tempos do compasso. Só que isso aqui não funciona em três tempos... Os apoios acontecem por compasso e, pensando mais longe ainda, eu poderia dizer que eu tenho que pensar realmente é em grupos de oito compassos cada. Para mim é um arco que eu tenho que sustentar... (SCE2, p 5).

Essa segunda estratégia consistiu na alteração da pulsação em um apoio por compasso. Dessa maneira, Sérgio privilegiou um agrupamento mais amplo, tornando-o um “apoio ritmo” com a finalidade de “auxiliar tecnicamente” os movimentos instrumentais e a favorecer sua interpretação musical do sentido da linha em arco, agrupados a cada oito compassos. Nesse depoimento sobre a prática, Sérgio demonstra estar pensando em uma estratégia de performance, integrando as articulações do sentido das frases em conexão com os movimentos instrumentais.

Exemplo 26. Prelúdio em Dó#M do 1º volume do *Cravo bem temperado* de Bach
(comp. 1-8).

Aliado a esse aspecto de consolidação do conhecimento instrumental da peça em termos rítmico-estruturais, Sérgio pensa ser fundamental levar em consideração o sentido da linha, em arco. Esses dois aspectos: a estruturação rítmica da peça e o direcionamento da linha melódica foram refletidos fora do piano, com vistas a orientar a prática instrumental (SCE2, p. 6). Essa maneira de organizar e compreender a peça em estudo parece ser uma maneira bem estruturada e mesmo assimilada em sua prática.

Sérgio considera muito difícil a interpretação de Bach⁷³ ao piano:

Bach é um dos compositores que eu mais gosto de ouvir, mas tocar eu acho muito complicado, sabe? Não sou só eu, muita gente fala isso. Que é a música mais difícil de se tocar no piano. Porque foi escrita para instrumentos com o mecanismo muito mais leve, muito diferente dos pianos de hoje. E a técnica miúda que ele exige sempre foi um problema para mim. Foi algo que tive que trabalhar bastante. (...) Bom! Para mim, técnica miúda é o *legato*, escalas... Técnica graúda [risos] seriam oitavas, arpejos, sabe? Claro que nem sempre dá para dividir claramente (SCE2, p. 9).

Assim, “técnica miúda” significa um mecanismo de cunho mais digital. Sobre esse aspecto, Sérgio relata que, outrora, tocava Bach com as pontas dos dedos e tudo ficava “muito trancado” tecnicamente. Para ele, dessa maneira, a energia, ao invés de ir para a ponta dos dedos, ficava trancada na própria mão que se tencionava. Hoje em dia, ele toca com os dedos mais retos, mais relaxados, “mais molezinhos”, o que facilita fazer as linhas (SCE2, p. 16. Vide DVD 3, faixa 1). Sérgio demonstra uma mudança de perspectiva em sua abordagem

⁷³ De Bach, Sérgio havia estudado algumas Invenções a duas e três vozes, antes de entrar na faculdade e três outros Prelúdios e Fugas (BWV 847, em dó menor; BWV 863, em Sol#m, do 1º volume; e BWV 885 em Sol menor do 2º volume), assim como a Suíte Inglesa em Lá menor (SCE2, p. 9).

técnico-instrumental, ao decidir tocar com os dedos mais relaxados e estendidos, para poder controlar o sentido das linhas.⁷⁴

Sérgio considera Fuga como algo contínuo, que necessita ser analisado para facilitar a compreensão do todo. No entanto, para ele não adianta analisar no papel, pois é preciso compreender o sujeito e fazê-lo “funcionar”:

Tu tens que trabalhar o máximo possível assim o sujeito. Tu tens que entender esse sujeito aqui da melhor maneira possível, porque ele vai ficar se repetindo durante toda a Fuga... E então, não adianta também eu querer ficar tocando ela inteira, se eu não entendi o Sujeito... como eu vou fazer funcionar o sujeito (SCEEst1, p.6)?

Por outro lado, Sérgio acrescenta:

Claro que não quer dizer que eu vou pegar essa Fuga e vou ficar... Por exemplo, eu nunca toquei essa Fuga... Fico um mês só trabalhando ela na minha cabeça, é óbvio que eu não consigo tocar ela no piano... Tu tem que estar sempre indo de um para o outro... Mas digo que não posso ficar só na partitura, e só no piano. O ideal para mim é ficar nos dois: trabalhar fora e no piano... De qualquer maneira, para mim, eu vejo que funciona muito mais trabalhar fora do que no piano (SCE2, p.14).

Sérgio, dessa maneira, ressaltou a importância que ele sente de alternar práticas fora e no instrumento. Nesta Fuga, refletiu sobre o direcionamento do Sujeito em termos funcionais. Fora do piano, além de direcionar o enfoque da prática, refinou sua representação musical sobre os elementos geradores. Assim, ele detalhou um pouco mais seu modo de reflexão nesta peça:

Por exemplo, eu pego o sujeito. Daí eu tento trabalhar esse sujeito, fazer ele funcionar musicalmente, no sentido de uma linha. Começo, meio e fim e tal, que funcione. E eu fico só nesse sujeito [Vide Exemplo 27, com anotações de Sérgio]. Porque esse sujeito vai aparecer durante toda a Fuga. Se eu resolver ele aqui, fica muito mais fácil de tu tocar depois, sabe? Daí (...) está claro musicalmente o que eu quero fazer! Não tecnicamente, mas musicalmente...Então, sempre que aparecer esse sujeito, eu vou sustentar esse tema. Daí (...) eu trabalho separado os elementos... Eu tento construir na minha cabeça, de fazer funcionar o contrasujeito também [vide Exemplo 27]. Depois eu toco eles juntos...e o mesmo com todos os elementos... Assim, numa Fuga, eu tento trabalhar os materiais separados e depois juntar eles, tentando me ouvir o máximo possível (SCE2, p. 13).

⁷⁴ Para Parncutt e Troup (2002) os dedos retos são preferencialmente empregados para expressar linhas melódicas, uma vez que a superfície mais plana do dedo permite uma maior área de contato da pele com a tecla, apropriadamente para o *cantabile*. Além disso, essa disposição dos dedos permite uma maior mobilidade horizontal.

Exemplo 27. Fuga em Dó#M do 1º volume do *Cravo bem temperado* de Bach (comp. 1-5).

Na performance da Fuga, considera que o ideal é deixar “a mão o mais disponível possível”, mais solta, mais relaxada, a fim de privilegiar as vozes simultaneamente. O importante é “usar tua mão de uma maneira que consiga facilitar a polifonia (...) e saber o que enfatizar durante interpretação” (SCE2, p. 11). Através dessas considerações sobre suas abordagens de prática e de performance, Sérgio traz indícios de que, para ele, em função do nível de conhecimento aprofundado atingido na Fuga, suas estratégias de estudo começam a envolver decisões e seleção de opções musicais tácitas de como realizá-las.

Em dois dos três registros de Sérgio dessa Fuga (vídeo gravado para ser enviado aos EUA e naquele do recital do Museu), ele demonstra domínio, equilíbrio sonoro e independência frente à textura a três vozes (Vide DVD 3, faixas 1 e 3). O todo se encontra concebido em andamento vivo, fluente, e parece ser compreendido em duas grandes partes (1ª parte: comp. 1-22, com pequena inflexão na meia cadência do compasso 13-14; 2ª parte: 23-55). Sua interpretação privilegia: ênfase sobre a entrada do tema nas três vozes ao longo de toda Fuga, clareza e independência na condução das três vozes assim como apresenta uma articulação em toque brilhante que alterna uma articulação em *legato* de polpa dos dedos (*quasi non legato*) e *portato* (para as passagens em sextas descendentes do sujeito, por exemplo).

Ao retomar a *Valsa Mefisto* nesse semestre, ele privilegiou a prática das partes: “Eu acho que ela é bem dividida... Claramente dividida! (...) Eu divido por seções e estudo elas. Estou tentando... (...) Para mim é tudo técnico” (SCE3, p. 6)! Ele também sentiu que nesse seu momento da preparação estava tentando juntar as partes, e comentou: “Mas o difícil é isso,

(...) porque tem dificuldades diferentes do começo ao fim...[O difícil é] tu conseguires manter o fôlego até o final (SCE3, p. 7).” Ao descrever algumas destas suas dificuldades com a *Valsa Mefisto*, Sérgio comentou:

Bom, (...) esse começo eu não acho tão difícil. Aqui até vai. Aqui já começa [toca a parte em oitavas, página 2, 2º sistema, compasso 64 a 75, começo em anacruse]. [vide Exemplo 28]. Aqui, no ano passado, quando eu estudava, eu ficava marcando todas as 8^{as}... [toca parte dessa passagem, apoiando-se nas 8^{as} compassos]... e não estava musical. Agora eu estou tentando fazer mais leve... [toca passagem completa: comp.64 a 94] Isso aqui foi a primeira dificuldade que eu tive. Daí eu acho que eu estava resolvendo... (...) Na verdade, eu estou tentando (...) usar o menor esforço possível... Tentar descobrir o jeito de que as coisas aconteçam e não precise gastar energia desnecessária (SCE3, p.7).

Exemplo 28. *Valsa Mefisto* de Liszt (comp. 63-75).

A prática de Sérgio está voltada a encontrar um modo de realização que gaste o menor esforço possível e excluindo ao máximo possível, os movimentos desnecessários. Optou ainda por controlar a intensidade nas indicações de dinâmica, para não gastar também muita energia nessa dimensão (Vide recorte (a) dessa passagem, na interpretação do recital de formatura. DVD 3, faixa 19). Por exemplo, mesmo nas passagens em *fortíssimo*, Sérgio estava procurando fazê-las de forma mais leve, sem muita tensão (SCE3, p. 7-8).

Para Sérgio, a *Valsa Mefisto* contém “barreiras físicas” e “barreiras musicais” muito conectadas, o que torna, muitas vezes, quase impossível separá-las:

(...) Porque, às vezes tem problema que tu achas que são musicais e são barreiras físicas. E às vezes, entendendo a música, essas barreiras físicas somem. Mas eu não consigo separar muito bem quando é que eu resolvo... (...) Mas às vezes existem barreiras que são claramente físicas. Por exemplo, eu toco numa posição e conseguir, mas em outra não... Isso aí é puramente físico. Mas, existem coisas que são musicais mesmo. Por exemplo, aqui [Exemplo 29, do comp. 677 a 680] (...) Antes, eu estava articulando muito assim [toca novamente a frase de 4 compassos

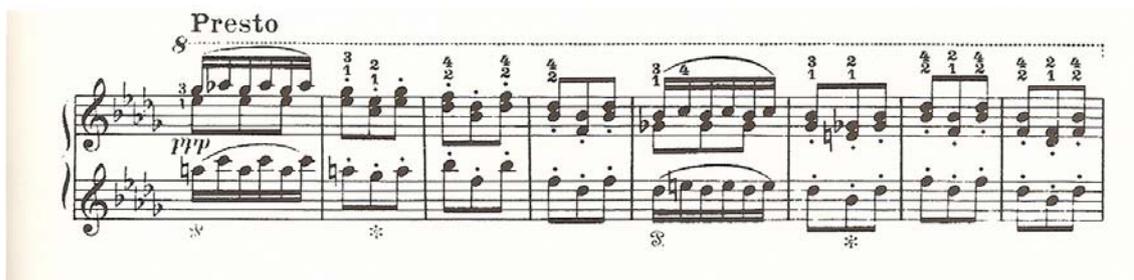
(677-680, contida no Exemplo 29)]...e não dá, não sai!.... Só que isso aí é musical também. Eu estou querendo fazer mais fluido, mais leve, [e] daí eu tentei articular menos. (...) Às vezes é tu tentar imaginar o que tu quer musicalmente e buscar fisicamente como obter esse resultado (SCE4, p. 9).

Exemplo 29. Partitura de Sérgio da Valsa Mefisto de Liszt (comp. 673-681).

Assim ele argumenta que, muitas vezes, uma barreira física pode ser suplantada a partir da compreensão sonora e física da passagem. Em outras palavras, ele estabelece a meta em termos de imagem sonora e busca os meios físicos de realizá-la. Entretanto, admitiu em duas ocasiões, que essa era uma peça “de repetição” (SCE3, p. 4).

No refinamento das partes, algumas dificuldades técnicas foram suplantadas, através de reflexões acionadas pelas observações de um pianista profissional:

Eu estava assistindo o Daniel Barenboim tocando aquela *Fantasia para Piano, Coro e Orquestra* Op. 80 de Beethoven. E (...) [essa obra] tem várias dificuldades em trinados e coisas assim... Eu percebi a maneira que ele resolvia tecnicamente esses problemas, porque tem muito aqui. Isso aqui! [aponta a seção em andamento *presto*, comp. 452-459 - vide Exemplo 30 e DVD 3, faixa 23, recorte(e)] Não deixa de ser um trinado. [O] professo[r] já me falou na aula: deixar o piano tocar para mim. (...) É possível largar a mão, fazer o movimento o mínimo possível para que aquilo funcione e não querer articular muito com os dedos, mais com o peso... Eu estou tentando trabalhar isso tudo (SCE4, p. 13).



Exemplo 30. Partitura de Sérgio da Valsa Mefisto de Liszt (comp. 452-459).

Parece que os conselhos de seu professor de piano tomaram um sentido diferenciado, depois da constatação pessoal da possibilidade de gastar menos energia ter sido observada em uma situação deste profissional em vídeo.

Em junho, Sérgio dedicou uma semana para o *Improviso* de Schubert, com o intuito de decorar e compreender de maneira mais aprofundada. Nessa época, alternou prática pianística e estudo fora do piano, durante todas as noites, por cerca de uma hora e meia, concentrando-se, a cada dia, em uma variação. Paralelamente, escutava gravações e comparava as interpretações de Perahia e a de Buchbinder, por exemplo (SCE4, p. 5).

Em seu estudo fora do instrumento, foi importante identificar características do processo de variação, procedimento este que lhe ajudou na memorização. Sérgio identificou alguns elementos, considerados chave para sua compreensão (SCEEst1, p. 19-20):

- Observação do baixo no Tema (Exemplo 31a), e verificação de como foi mantendo-se ou modificando-se ao longo das variações (Exemplo 31b, c, d, f são mantidos os mesmos baixos);
- Identificação das notas do Tema nas variações;
- Relação entre as variações: a 5^a variação (Exemplo 31f) parece ser uma variação da 2^a (Exemplo 31b), pois o formato é o mesmo: o baixo se mantém e na voz superior há um acréscimo de notas;
- Modificação no baixo da 3^a variação (Exemplo 31d), em tom menor;
- Exceção na 4^a variação (Exemplo 31e): parece “seguir outros caminhos” (p. 20).

Thema
Andante

Musical score for the main theme, marked "Andante" and "p". The score is in G major and 4/4 time. It consists of two staves: a treble staff and a bass staff. The treble staff begins with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The bass staff begins with a half note G2, followed by quarter notes A2, B2, and C3. The piece concludes with a half note G4 in the treble and a half note G2 in the bass.

(a)

Var. I
legato

Musical score for Variation I, marked "legato" and "pp". The score is in G major and 4/4 time. It consists of two staves. The treble staff features a continuous eighth-note melody. The bass staff provides a simple harmonic accompaniment with quarter notes.

(b)

Var. II

Musical score for Variation II, marked "p". The score is in G major and 4/4 time. It consists of two staves. The treble staff features a continuous eighth-note melody with various ornaments. The bass staff provides a simple harmonic accompaniment with quarter notes.

(c)

Var. III

Musical score for Variation III, marked "p" and "fp". The score is in G major and 4/4 time. It consists of two staves. The treble staff features a continuous eighth-note melody with various ornaments. The bass staff provides a simple harmonic accompaniment with quarter notes.

(d)

Var. IV

Musical score for Variation IV, marked "p". The score is in G major and 4/4 time. It consists of two staves. The treble staff features a continuous eighth-note melody with various ornaments. The bass staff provides a simple harmonic accompaniment with quarter notes.

(e)



(f)

Exemplo 31. Trechos *Imprompto* Op. 142 n^o 3 de Schubert: (a) Tema (comp. 1-4); (b) Variação I (comp. 19-20), com anotações de Sérgio; (c) Variação II (comp. 37-39); (d) Variação III (comp. 55-56); (e) Variação IV (comp. 81-83) e (f) Variação V (comp. 102-103).

Apesar de explicar essas reflexões durante sua etapa de estudo fora do instrumento, Sérgio mostrou-se relutante em relembrar seu processo de compreensão analítica deste Tema e Variações.

Nessa época, em que se dedicou novamente para esse *Imprompto* de Schubert, Sérgio sentiu dificuldades de ordem técnica, como, por exemplo, manter um mesmo andamento para o tema e as duas primeiras variações. Uma estratégia adotada foi notar, sobre a linha melódica das variações 1 e 2, o início do desenho rítmico do Tema como meio de lembrar-se do andamento, conforme Exemplo 31b (SCE4, p. 6). Ao final do semestre alegou que essa foi uma estratégia passageira, e que não funcionou muito bem, pois não dava tempo para imaginar o Tema no momento em que se iniciavam as Variações (SCEEst1, p. 10).

6.3.4 Intenções e decisões interpretativas: gestos, forma e estilo

Para Sérgio, a Sonata Op. 90, em Mi m, de Beethoven, contém dois movimentos⁷⁵ totalmente contrastantes, em que todo o drama e a tensão da forma Sonata contida no 1^o movimento acaba dissipando-se no 2^o movimento, que é uma canção. O segundo movimento “é quase Schubert”, devido às estruturas repetitivas, e apresenta-se em forma Rondó (SCE2, p. 26).

Atualmente considera que a maior dificuldade em interpretar uma forma Sonata está em conseguir construí-la, mantendo a “arquitetura coerente”. Para Sérgio, nessa Sonata Op.

⁷⁵ Nas indicações de andamentos dessa Sonata, estão também inseridas noções de caráter: o primeiro movimento, com indicação *Mit Lebhaftkeit und mit Empifindung und Ausdruck* e o segundo, *Nicht zu geschwind und sehr singbar vortragen* (edição Urtext Henle Verlag, Munique, 1953).

90, “tudo está mais condensado”, em comparação a outras Sonatas de Beethoven, onde as partes contrastantes são mais evidentes (SCEESt2, p. 4).

A interpretação de Sérgio da Sonata Op. 90 de Beethoven, no registro do recital de meio de curso, já demonstra compreensão estrutural. Existe precisão e limpeza técnica nos mecanismos digitais. Entretanto, a maneira de se expressar é ainda predominantemente digital, o que acaba afetando o refinamento tímbrico da expressão musical. As seções, tanto da forma Sonata contida no 1º movimento, como da forma Rondó do 2º movimento, são apresentadas e concluídas, mas ainda carecem de caráter específico, e os contrastes foram pouco explorados. Muitas vezes, a intenção expressiva fica comprometida, provavelmente devido a um dispêndio de energia suplementar, através de movimentos desnecessários do corpo (Vide DVD 3, faixa 8). Nas gravações atuais, Sérgio consegue sustentar uma estabilidade na interpretação: os gestos físicos são muito bem definidos, parecendo conectar e transmitir naturalmente sua concepção musical e atingido *expressão artística* intencionalmente pretendida. O estilo Sonata é vivenciado como uma construção, expressando uma proporção na enunciação: a exposição deixa a noção de colocação do problema, o desenvolvimento prolonga a resolução e a reexposição traz a perspectiva que conclui. A interpretação é densa, profunda, não parecendo haver barreiras físicas, somente pensamentos musicais a serem expressos (Vide DVD 3, faixas 9 e 10). O segundo movimento apresenta a canção em andamento mais movido que na interpretação de meio de curso. As partes contrastantes são realizadas de maneira mais efetiva; o corpo parece tranqüilo, não comprometendo a interpretação (Vide DVD 3, faixa 11).

Com relação ao segundo movimento dessa Sonata de Beethoven, Sérgio afirmou:

Tem uns gestos que tem que cuidar muito. Por exemplo, esse início em anacruse [Exemplo 32], tu não podes começar ele... [começa a tocar enfatizando e exagerando o apoio nas duas primeiras notas do anacruse] Não! É [toca novamente, comp. 1-2, fazendo a entrada em anacruse]. E aqui também é por compasso! Por exemplo, (...) é 2/4 e eu estava tocando os dois tempos do compasso [toca comp. 1 até entrada do comp. 4]. Ouvindo gravações... aí foi de ouvir a gravação do Arthur Schnabel. Ele faz um tempo até rápido! Mais para sentir. E isso dá leveza para música, eu acho. Se tu ficares sentindo muito o pulso, aí tu não deixa a música fluir (...). Daí tem que pensar (...) no sentido de um pulso que vai por compasso... [toca comp. 1-3]. O próprio baixo dá isso. (...) Aqui tem que pensar muito vocalmente. Eu tocava e isso não funcionava. (...) Quando eu passei a entender essa coisa do compasso, [e a] pensar vocalmente, as coisas começaram a funcionar... Comecei a imaginar como deveria ser. E isso aí não foi no piano, foi fora do piano (SCE2, p. 27).



Exemplo 32. Sonata Op. 90 - 2º movimento de Beethoven
(comp. 1-4).

A análise da interpretação de Schnabel possibilitou-lhe um tipo de reflexão sobre sua própria performance e favoreceu uma organização de estruturas melódico-rítmicas mais amplas. Além disso, as reflexões fora do piano permitiram-lhe “imaginar como deveria ser”, o que se torna um indício consistente de sua *imagem artística*⁷⁶ sustentando sua representação musical sobre a peça em questão.

Comparando Brahms e Beethoven, Sérgio considera que em termos sonoros Brahms aproxima-se de Beethoven. Entretanto, em Brahms é preciso ter muito mais flexibilidade no som, “mais contraste de clima” do que no caso de Beethoven. Já Beethoven, é, musicalmente, muito mais difícil do que tocar Brahms, pois tem uma dinâmica “angular, não são coisas redondas (SCE2, p. 18).” Em Brahms, Sérgio prefere equilibrar pelos graves, porque ele comenta que, principalmente nas peças para piano, o compositor privilegia muito os baixos. Já em Beethoven ele contrabalança o equilíbrio mais para os agudos (SCE2. p. 16) (Vide DVD 3, faixa 18). Sérgio, ao comparar Brahms e Beethoven, trás reflexões sobre a qualidade sonora que diferencia nas obras desses compositores em conexão com recursos expressivos distintos: as diferenças de intenção em relação à dinâmica, ao equilíbrio sonoro e ao caráter.

Para Sérgio, a inspiração em pianistas profissionais possibilita-lhe também a idealização da qualidade sonora:

O ideal de som que eu tenho de Beethoven, é de pianista como Brendel, que é um som generoso, potente... (...) Se bem que, essa Sonata que eu toquei em mi menor (Op. 90), eu não gostei muito dele tocando. Ele pegou um tempo... (...) Acho que ele tem duas gravações das Sonatas. Acho que foi a primeira, que eu vi esses dias na Internet, eu peguei... Ele toca muito lento. Mas eu ouvi ele tocando em vídeo a *Hammerklavier*. (...) tem um DVD dele. E é um som, eu acho lindo (...), um som brilhante (SCE2, p. 17).

⁷⁶ O termo *imagem artística* é utilizado aqui em referência a Neuhaus (2002), que emprega essa terminologia por considerá-la um aspecto fundamental para as decisões de performance.

Em sua concepção atual da Sonata de Beethoven, além da idealização do tipo de sonoridade pretendida, existe uma preocupação com gestos como movimento físico intencional para refinar sua própria interpretação musical. Ele faz ainda menção a gestos em conexão expressiva, não somente na Música como também nas Artes em geral:

E o que eu falo, não também simplesmente em Música.⁷⁷ Isso tu podes relacionar com muitas outras Artes. Por exemplo, um pintor (...) cada pincelada que ele dá, tem um efeito. Dependendo do gesto que ele usa, o efeito vai ser diferente. Um gesto mais ágil vai significar uma coisa... se ele fizer uma coisa mais cuidadosa é outro [gesto]. Tem coisas que só funcionam através de um gesto rápido. (...) A mesma coisa na Música! (...) Eu posso estudar isso aqui lento [toca compasso 1-2, com anacruse do 1º movimento da Sonata, mais lento], mas não é o gesto, sabe? Eu estou estudando as notas. (...) Mas tu tens de pensar como vai funcionar no andamento (SCE2, p. 16).

O sentimento de ter que “imaginar como vai funcionar no andamento” traz mais uma vez indícios de que Sérgio, durante a preparação desse seu repertório, preocupa-se com a concepção dos gestos físicos, levando em conta a plasticidade dos movimentos em função do andamento e imagem sonora idealizada (Vide DVD 3, faixa 18).

Ao explicitar sua compreensão atual sobre a *Rapsódia Op. 79 n° 2* em sol m de Brahms, Sérgio explicitou:

E isso aí que eu falo de gesto, por exemplo... (...) Alguém que não tem muita imaginação poderia tocar isso aqui, e corporalmente não mostrar nenhuma mudança, disso aqui... [aponta para a 1ª seção e para a 2ª] (...) De tu entender o significado que está por trás dessas notas, e desses ritmos ... Só que esse significado eu não posso traduzir em palavras, entende? Por isso que eu falo que são gestos musicais. (...) A música mostra... [e] o que cabe ao intérprete é conseguir entender isso, e através da imaginação enriquecer esses contrastes a sua maneira, [e] usando a sua personalidade para mostrar isso (SCE2, p. 19).

No *Intermezzo Op. 118*,⁷⁸ Sérgio detalhou, explicitamente, somente a 1ª seção (Exemplo 33), descrevendo-a em termos de um gesto musical de dois compassos, com movimentos de tensão e repouso propagando-se por movimento seqüencial (SCE1, p. 12).

⁷⁷ Na revisão do caso, Sérgio fez pequenas alterações, retirando certas expressões de reforço de linguagem.

⁷⁸ Nessa concepção de “gesto”, contendo “um objetivo por trás do movimento”, encontra-se a noção de ato poético descrito por Whitehead (2003). Este autor explica que o trabalho da *poiesis* pode ser sentida como um gesto cinético, onde a atividade poética assinala o surgimento de uma figura ou ritmo – uma figuração transmissível – da mão do pintor, do poeta ou do músico, por exemplo.

INTERMEZZO

Allegro non assai, ma molto appassionato

The image shows a musical score for the Intermezzo of Op. 118 by Brahms. The score is in 3/4 time and features a piano accompaniment. The tempo is marked 'Allegro non assai, ma molto appassionato'. The score includes dynamic markings such as 'f' (forte) and 'espress.' (espressivo), and a performance instruction 'dim. e rit.' (diminuendo e ritardando). The score is divided into three systems, with measures 1-10 shown. The first system starts with a forte dynamic and a melodic line in the right hand. The second system features a more expressive melodic line. The third system shows a gradual decrescendo and ritardando.

Exemplo 33. Intermezzo do Op. 118 de Brahms (comp. 1-10).

Ao mesmo tempo em que descreveu esses aspectos verbalmente, demonstrou ao piano este sentido de tensão e repouso do gesto inicial, assim como aqueles contidos nas seqüências subseqüentes. Para Sérgio, de uma forma geral, em todas as peças que estuda, um fator fundamental é a atenção ao sentido das linhas melódicas (SCE2, p.20-21).

No detalhamento sobre o sentido dos gestos, Sérgio definiu-o como a relação entre tensão, repouso e andamento, dotado de uma “característica humana”, uma vez que tem de “funcionar” no próprio corpo do intérprete. Aliás, para Sérgio, é por essa razão que há andamentos, de uma mesma obra, tão distintos entre pianistas (SCE2, p. 21)⁷⁹.

Nas descrições das peças de Brahms, o emprego do termo gesto contém sentidos variados para Sérgio: no Op. 118, n° 1, na 1ª seção, um gesto equivale a uma semi-frase de dois compassos. Na *Rapsódia* Op. 79 n° 2, a 1ª seção (comp. 1-8) é interpretada como sendo dois gestos (CE2, p. 18), ou seja, duas frases de quatro compassos cada uma. No comp. 9, ele considera a existência de um outro gesto (comp. 9-13) e, nesse caso, Sérgio está referindo-se,

⁷⁹ A literatura tem demonstrado que o andamento global de uma mesma peça pode variar substancialmente em diferentes interpretações por diferentes pianistas. Além disso, a escolha do andamento influencia a organização de estruturas musicais (REPP, 1992; 1998; FRIBERG; BATTEL, 2002).

sem explicitar verbalmente, à mudança de caráter, ocasionado pela chegada de uma nova seção (Vide DVD 3, faixa 17). Ele explicita ainda que “gesto é uma unidade que tem significado [musical] (...) e é físico também” (CE2, p. 18). Assim, gesto assume um sentido amplo, que engloba semifrases, frases, e até mesmo caráter. Além disso, como foi anteriormente apresentado, em Beethoven gesto engloba também a noção de movimento físico expressivo, para refinar a interpretação. Portanto, parece tratar-se de uma terminologia, empregada tacitamente, evitando talvez uma categorização ou justificativa teórica dos eventos em questão.

Por outro lado, ao abordar que “gesto é uma unidade que tem significado musical”, Sérgio está considerando que os gestos contidos na música clássica ocidental proporcionam-lhe a produção de expectativas, pois ele considera que a própria música (partitura) mostra. Segundo Meyer (1961), o significado incorporado é o produto de expectativas advindas da experiência estilística. Assim, o gesto tem o significado incorporado para Sérgio graças as suas experiências pessoais com as tradições de conhecimento da música clássica ocidental.

Para avançar a compreensão da *Valsa Mefisto*, realizou algumas analogias simbólicas:

Bom, aqui eu comecei assim... Foi um dia [que] me deu uma luz, que eu tinha de estudar em partes... Exercícios meio de imaginação... (...) Os graves... Isso me lembrou aquele *Estudo de Concerto*. [Cantarola tema do Exemplo 30]. (...) Acho que tem um fundo literário, da história do Mefisto. (...) No domingo, eu peguei aqui [essa seção – comp. 452-478] Botei Gnomos, Gnomos 2 (comp. 520-551). Trabalhei eles pela semelhança. Mesma coisa, o mesmo material! E daí aqui tem mais um Gnomo [comp. 807-838 - Gnomos 3] (SCE4. , p.15)

Assim, Sérgio nomeou as diversas partes da *Valsa Mefisto*, embora tenha descrito a peça como um grande **A B A**. Dessa forma, identificou várias subseções às quais atribuiu títulos como: Valsa (comp. 111-136), Circo I (comp. 137-144) e Circo II (comp. 231-238), Gnomo I (comp. 452-478), Gnomo II (comp. 520-551) e Gnomo III (comp. 807-838) e Ondas (comp. 677-692). Em outras ocasiões, ele categorizou por dificuldade técnica: “Saltos de oitavas” (comp. 765-792), “Arpejos” (comp. 793-803). Todas essas terminologias foram notadas em sua partitura. Por exemplo, considerou *Circo* por apresentar inúmeras passagens “malabarísticas”; *Gnomos*, por associar ao *Estudo de Concerto Gnomon* de Liszt. Da mesma forma, *Ondas* lembrou-lhe a obra *São Francisco sobre as ondas*, também de Liszt e que havia tocado anteriormente. Para Sérgio essas terminologias foram “recursos intelectuais”, que puderam condicioná-lo a uma melhor interpretação da peça (SCE4, p.15-17).

Embora Sérgio tenha nomeado as seções somente ao final do semestre, desde maio o caráter de muitas delas já se fazia presente tacitamente em sua interpretação. Durante a

performance da *Valsa Mefisto*, na terceira entrevista, mesmo estando visivelmente lutando para vencer o todo, algumas seções já haviam adquirido caráter distinto. Por exemplo, o caráter brincalhão das seções *Gnomos* já estava nitidamente presente. Na seção central, em *meno mosso*, embora o andamento tivesse caído, já existia mudança de cor e de foco de interesse, com intenção mais expressiva e *cantabile*. Nessa interpretação, de uma forma geral, parece existir uma dicotomia entre a ênfase no problema técnico e na expressão artística: alternam-se os eventos de nítida atenção e supervisão das dificuldades técnicas com outros com o foco mais expressivo, onde o interesse está no deleite da expressão sonora (Vide DVD 3, faixa 14).

Durante a prova, a *Valsa Mefisto* foi interpretada com andamento muito mais vivo e com uma ênfase na apresentação virtuosística da peça, mais do que a própria expressão artística. Sérgio comentou que inclusive um professor da banca havia lhe aconselhado a não tender para o lado da virtuosidade em extremo. Nessa interpretação, Sérgio pareceu querer averiguar o limite de sua potencialidade virtuosística em momentos de tensão (SCEEst1, p. 9). Essa postura deslocou o foco de atenção para o aspecto virtuosístico, em detrimento da expressão artística. Fisicamente houve tensão do corpo, logo no início da interpretação, que dissipou-se um pouco ao longo da performance. Ao final do *Circo II*, Sérgio teve falhas técnicas e de memória, mas logo se recuperou. Nesse registro podem ser identificados alguns movimentos gestuais, constantes em suas performance, como nos comp. 93-94, em início acéfalo, o gesto realizado para a preparação do espírito da valsa. De uma maneira global, sua interpretação apresenta três grandes partes, onde as grandes seções **A B A** são delineadas, conforme sua forma de estudo. Na 1ª parte, seção **A**, Sérgio arrisca-se e encontra dificuldades técnicas. Com a chegada de *meno mosso*, seção **B**, embora o andamento caia, ele torna-se mais expressivo e na parte do retorno (**A**), virtuosismo e expressividade começam a se encontrar (Vide DVD 3, faixa 15).

A *Valsa Mefisto* foi o ponto culminante do recital de formatura. Houve uma coerência na interpretação de ponta-a-ponta. As seções foram muito bem encadeadas e os movimentos físicos mais naturais. Nessa interpretação, Sérgio privilegiou o todo sobre as partes e a ênfase parece estar centrada na expressão artística. A seção *meno mosso* foi tocada em um andamento que permitiu equilibrar o todo, funcionando como um elemento propulsor para avançar a peça (Vide DVD 3, faixa 16).

6.4 O olhar em retrospectiva sobre sua trajetória no semestre

Na entrevista por estimulação, Sérgio fez questão de começarmos pelo DVD gravado em fevereiro de 2005/1 (Vide DVD 3, faixa 1). Nesse registro, sua intenção principal foi a de demonstrar-me aspectos de sua postura⁸⁰ no piano, o que preza muito:

[Com esse vídeo] eu queria te mostrar a diferença daquela coisa que eu te falei do espelho... (...) [Depois de praticar com o espelho] a minha relação com o piano melhorou muito... Eu posso [aí] não estar tocando tão bem a música e tal, mas pelo menos eu estou sentado no piano, em uma maneira natural. Antes, até eu tocava bem, mas estava muito, visualmente não era uma postura tranqüila, relaxada. E isso, para o público, afeta. Às vezes a música está boa, mas o público está te vendo ali meio desconfortável, e tu passas isso para o público! Às vezes, se tu estás com uma posição mais natural, tranqüilo, mesmo que a música não seja tão boa, o público gosta mais, mais do que se a música estivesse boa e tu numa posição visualmente não tão agradável (SCEEst1, p. 11).

Na observação desse registro, Sérgio declarou que não estava utilizando pedal em Bach. Havia se forçado “a fazer isso com os dedos” e não ajudar com o pedal (SCEEst1, p. 4). Assim, comentou:

Na verdade, só se aprende a usar o pedal quando sabemos tocar sem o pedal... Porque somente assim tu vai saber onde tu realmente vai precisar usar o pedal, e vai tirar todo o pedal que não precisa... Na Fuga, não precisava, eu comecei a ver que com os dedos eu conseguia fazer tudo... Mas isso aí veio também porque lá em Campos do Jordão, tinha um dos colegas [que] eu me impressionava. Porque ele tocava tudo sem pedal, e tudo soava como se não precisasse pedal mesmo, e era um guri de 17 anos... Bom, se ele faz isso, eu também posso fazer, e eu comecei a... Engraçado que não é uma coisa: ‘Ah! Um grande pianista!’... Foi um colega (...). Tocava Mozart, Bach, sem nenhum pedal e não soava, de nenhuma maneira, que precisasse pedal (SCEEst1, p. 4).

O desejo e a intencionalidade para conseguir tocar sem pedal surgiu após ter se impressionado com a performance, sem pedal, de seu jovem colega.

6.4.1 A necessidade de equilíbrio entre mente e corpo

Ao comentar sobre sua performance da Sonata de Beethoven, na gravação efetuada no recital de meio de curso (Vide DVD 3, faixa 8), Sérgio observou:

Bom, o primeiro (...) a cada pulso, eu estou mexendo o corpo. Isso aí já é um indício dessa coisa de serenidade, que ando descobrindo. As pausas... Tecnicamente tu vê que tem diferença a maneira de usar o corpo. A questão que eu falei da postura

⁸⁰ Ryan et al (2006) observaram que pianistas de alto nível, quando avaliados por profissionais, em Concursos de piano, não sofriam influência de parâmetros visuais (atraência física, vestimenta ou postura).

corporal. Acredito claramente nessa nuança. Eu acho assim, [essa é] uma idéia minha, realmente, o peso do corpo sobre o piano. Eu acredito que [hoje em dia] tenho um pouquinho mais de peso, a gravidade mesmo... (...) É, é isso aí que eu acho! Eu te contei numa dessas entrevistas, de ficar preso [na execução digital]. É o que eu te falei, que o Arnaldo Cohen me falou, dos dedos. (...) Eu [também] não tenho movimento lateral dos dois braços. Eu estou vendo que eles são fixos! Eu forço muito nos dedos para fazer as coisas. Tu vêes que eu estou com o banco mais baixo aí (SCEESt2, p. 1).

Sua abordagem pianística atual parece estar em conexão com a técnica *natural* de Breithaupt⁸¹, que utiliza o conceito do peso em termos físicos: ou seja, “a energia que o pianista tem a sua disposição depende diretamente da parte do corpo que ele põe em ação” (CHIANTORE, 2001, p. 667).

Sérgio comentou ainda que fazia uma quantidade de movimentos desnecessários e que isso deveria dificultar a manter a mente tranqüila (SCEESt2, p. 5). Além disso, conforme anteriormente colocado, ele comentou que nessa sua primeira abordagem dessa sonata tinha apenas uma “noção técnica” de forma Sonata, pois não conseguia trazer esse conhecimento para sua prática instrumental (SCEESt2, p. 1).

Ao observar o registro da prova do *Improviso* de Schubert (Vide DVD 3, faixa 12), comentou:

Um pouco lento. [Escutamos até quase o final do tema e diz] O que eu acho é que talvez eu esteja mexendo meu corpo um pouco demais para a simplicidade que é a música, sabe? Talvez o tempo não esteja tão lento assim, mas me chama atenção demais em relação ao corpo... É que eu valorizo muito a questão visual. Correspondência do teu corpo com a música. Acho que não está correspondendo... Poderia ser mais tranqüilo, pelo menos na prova, não sei no recital! Acho que no recital eu toquei isso bem mais calmo. (...) [Escutamos a 2ª variação, versão da Prova] É, tá muito [rápido]. É difícil. Muito rápido [escuta parte B da 2ª variação quase toda]. Não tem nada a ver com o Schubert essa correria. (...) Isso que eu falo, em Schubert, tu precisas estar em um outro nível de amadurecimento do que a *Valsa Mefisto*, sabe? Aí, incomoda muito mais os defeitos (SCEESt1, p. 17-18).

De uma maneira geral, sentiu que os andamentos adotados não funcionaram. O Tema, a princípio, parecia estar um pouco lento. Entretanto, posteriormente, ponderou que talvez o problema não fosse o tempo lento, mas sim a movimentação demasiada do corpo perante a simplicidade na música. Dessa maneira observou que valoriza a “questão visual” do corpo em relação à música. Por outro lado, Sérgio observou também que as variações estavam muito rápidas, inadequadas para Schubert.

⁸¹ Breithaupt foi um renomado professor no Conservatório Stern de Berlin, autor de *Die Natürlich Klaviertechnik*, publicada em Leipzig entre os anos de 1904 e 1921, em três partes: *Handbuch der pianistischen Praxis* (Manual da prática pianística); *Die Grundlagen des Gewichtspiels* (Os fundamentos da execução com peso), e *Praktische Studien* (Estudos práticos) (CHIANTORI, 2001, p. 663-664).

Com relação a sua performance de Schubert no recital (Vide DVD 3, faixa 13), Sérgio achou que tocou bem melhor que na prova. Sentiu que houve bastante progresso, pois o andamento que começou parecia ter funcionado. Em sua opinião, seu ponto alto foi a 3ª variação, a qual encontrou uma maneira de fazê-la sem, contudo, saber verbalizá-la. Fez ainda comentários gerais: o andamento da 2ª variação estava “muito rápida”, na 4ª variação “faltou fazer *legato* nas 8^{as}” e que a 5ª “não estava boa” (CEESt1, p. 18).

6.4.2 As auto-avaliações sobre produtos obtidos no semestre

Na observação de sua performance na primeira entrevista, em que tocou o *Intermezzo* Op. 118 n° 1 de Brahms (Vide DVD 3, faixa 4), avaliou:

Esse dia aí, eu acho que fazia uma semana de estudo. Estou um tempo lento, mas tá bom! Depois eu comecei a tocar mais rápido. Está profundo, apesar do piano! Para uma semana, eu acho que saiu bem. Acho que na partitura está escrito *agitato*. Então, não fica muito bem tocar calmo assim (SCEESt2, p. 8-9).

Já com relação à performance no recital do Museu, surpreendeu-se do modo como está separando claramente as frases:

É engraçado que eu separo bem as frases. Faço [uma frase] e daí vou para outra. Tem gravações que faz um pouco [de separação] e não tiram assim. Eu não estou conseguindo aprender isso. (...) Não sei se eu gosto. Eu percebi agora isto! Eu separo claramente elas. Acho que isso é muito curto para ficar separando tanto, sabe? Talvez tenha que ser mais direto até o final (SCEESt2, p. 9).

Observa-se aqui, mais uma vez, a característica marcante de Sérgio: a necessidade sentida de aquisição do procedimento pianístico, a partir da observação de profissionais.

Sérgio escutou três interpretações suas da *Valsa Mefisto* de Liszt: na terceira entrevista, no exame e no recital de formatura (Vide DVD 3, faixas 14, 15 e 16, respectivamente). Para Sérgio, a performance desta peça durante a entrevista foi para experimentar como seria tocar para uma outra pessoa, após ter ficado uma semana sem estudar. Logo após o término desta performance (3ª sessão), a impressão foi de que nada havia saído. Considerou que essa atitude revela uma questão muito psicológica: deixar de tocar uma semana faz com que pense ser incapaz de executá-la. Ao observar o registro dessa gravação, comentou que estava “muito enrolado”, com notas erradas, mas “passa[va]”, principalmente porque a obra de Liszt era muito gestual (SCEESt1, p. 9).

Sérgio salientou ainda que sentiu, nas duas primeiras performances (registro da 3ª sessão e o da prova), que o andamento encontrava-se muito fragmentado, e por isso, o todo,

não fluiu. Inclusive sentiu que o andamento caiu bastante na seção *meno mosso* (B), o quê acarretou uma “perda de energia” como um todo (SCEESt1, p. 10). Das três performances que assistiu, considerou que sua melhor interpretação foi aquela do recital, porque nas demais o andamento encontrava-se muito “fragmentado”, e por isso, o todo, “não fluiu” (SCEESt1, p. 10).

6.4.3 A perspectiva enigmática da compreensão da Valsa Mefisto

Ao observar as performances da *Valsa Mefisto*, Sérgio ponderou que o aspecto fragmentado sentido pode ter sido em decorrência da dificuldade de ajustar uma pulsação capaz de unificar as partes num todo coerente:

Às vezes ele põe umas figuras que nem se encaixam... no caso aqui, (...). [comp. 619]: tem 1, 2, 3, 4 [tempos, ao invés de três]. É a dificuldade nessa peça, aquilo que eu falo da unidade, é também isso! O pulso! (...) Por isso que eu estava achando fragmentada, porque as partes, elas estão meio desligadas umas das outras, na questão de pulso. Essa última versão do recital [que escutamos] era a que estava mais [coerente]... essa unidade... (...) Tu tens que descobrir uma maneira e um pulso que una tudo isso. Aqui, oh.. [mostra comp. 673-677 – vide Exemplo 30] de repente é um binário [comp. 677], não tem valsa nenhuma aí (SCEESt1, p.16).

A relação da escritura com o sentido da valsa foi ponderada:

É ternário! Mas esse ternário funciona a longo prazo... não funciona pa-pa-pa, pa-pa-pa... A valsa poderia dizer que é esse ternário, só que esse ternário funciona como dentro de uma quadratura (...) Isso! Não tem nada de valsa! Então, Cadê a valsa? Aqui na introdução não tem muito, mais depois, acho que tem uns momentos que parece que tem mais... Aqui assim [comp. 111-136], aí já é valsa, tanto que eu escrevi “Valsa”! (...) (SCEESt1, p. 15).

Sérgio admite não ter ainda uma concepção rítmico-estrutural totalmente planejada em termos de conexão da obra como um todo. Essa organização parece estar surgindo de maneira tácita, através de suas experiências de síntese empírica sobre a prática, seja ela mental ou instrumental. O depoimento a seguir, ilustra esse fato:

(...) [A]qui é um ternário [Vide Exemplo 30, comp. 673-676] e essa figura tem que transformar em 6. Aqui [comp. 677], tu não vai mais dividir assim [em três]. Aqui entra em 3, essas 6 notas, daí tu tens que ... racionalmente... e aí que eu não consigo fazer bem ainda, tu tens que racionalmente planejar isso (SCEESt1, 17).

Para Sérgio, sua interpretação final da *Valsa Mefisto* foi, em parte, influenciada por uma gravação da versão orquestral desta peça e de gravações de vários intérpretes da peça original para piano. Na versão orquestral, observou que a música fluía muito bem, em um

andamento bastante vivo. Contudo, na seção *meno mosso*, ele ponderou e detalhou sobre duas possibilidades de interpretação:

[Na seção *meno mosso*] (...) A versão orquestral (...) marca cada um [cada síncope], que também fica bem. Geralmente, nas gravações para piano, daí se faz uma linha até aqui... [*meno mosso*, p. 9, comp. 4º sistema indo até o 4º compasso do 5º sistema]. Talvez musicalmente também funcione, porque não privilegia muito o ritmo.(...) Não o contratempo, mas a linha. Fica uma coisa mais mole... mas também porque isso é *amoroso*. Talvez se fosse para escolher, em termos puramente racionais, o que funcionaria mais *amoroso* seria justamente isso, pensando numa linha mais mole... Eu não sinto assim “tocar a nota”... eu sinto como um empurrão... (SCEEst1, p. 16).

Sérgio trouxe nessa reflexão a sensação corpórea da síncope como um “empurrão”, e pareceu preferir a realização de uma “linha mais mole” (Vide extrato dessa concepção no DVD 3, faixa 24). A perspectiva de Sérgio na preparação da *Valsa Mefisto* apresentou o processo de compreensão musical como algo sistematizado e consolidado aos poucos, quase que em um processo contínuo e que se mostrava ainda em formatação. Ele demonstrou ter ainda dúvidas sobre a interpretação de algumas notações de Liszt e admitiu que não tenha concebido, racionalmente, a estrutura rítmica. Entretanto, sua performance pareceu estar um pouco mais avançada do que aquilo que foi capaz de verbalizar.

6.6 Considerações analíticas

Sérgio dispôs de uma formação prévia ao ingresso na Universidade, mais centrada sobre seus interesses com música, e o que essa poderia lhe proporcionar, pois desde o início buscava, através dessa relação, uma possibilidade de expressão musical. Na Universidade, sua dedicação foi extremamente voltada e centrada no instrumento, perseguindo o lado funcional da “teoria” e “técnica” que estava aprendendo (SCE1, p. 5-6). Em seu último semestre, o repertório estudado foi praticamente retomado de semestres anteriores, com exceção da obra de Schubert. Isso conferiu uma certa peculiaridade a sua prática instrumental, uma vez que as obras já se encontravam vencidas em termos de leitura instrumental. Além disso, Sérgio já havia adquirido familiaridade com essas obras em termos de experiências de performances.

6.5.1. Natureza da prática

A literatura conceitua tipos de prática como deliberada (ERICSSON et al, 1993), autoensino (JØRGENSEN, 2004) e efetiva (HALLAM, 1997b; WILLIAMON, 2004). Esses

conceitos apresentam um ponto comum que é o estabelecimento de metas, ou seja, consideram que o planejamento é uma condição importante para a situação de prática. A prática de Sérgio conteve essa condição, além das especificidades dos três conceitos acima mencionados.

A prática de Sérgio foi deliberada, pois ele definiu metas específicas, perseguindo-as com determinação, persistência e concentração em seu estudo, tendo em vista os desafios a serem enfrentados. Sua prática pode ser também considerada uma situação de auto-ensino (JØRGENSEN, 2004), pois existiu uma auto-avaliação de suas próprias metas e redirecionamento ou manutenção em função das necessidades pessoais. Tendo em vista que ele procurou aprontar e delimitar o estudo “em menor tempo possível”(CE2, p. 2), sua prática revelou-se também como efetiva no sentido conferido por Hallam (1997b). Williamon (2004) é aquele que traz, em seu conceito de prática efetiva, a noção de visualização do plano global, fundamental para a condição de prática, que é muitas vezes negligenciada por estudantes. A prática de Sérgio conteve também a visualização do panorama global das peças, associada ao estabelecimento de metas precisas que ele realizou no tempo delimitado. Além disso, essa contemplou ainda algumas das características de preparação dos profissionais em termos de compreensão das obras, segundo a síntese de dados da literatura efetuada por Hallam (1997b; 1997c):

- (i) compreensão holística dos materiais;
- (ii) seleção e organização do quê e como praticar;
- (iii) segmentação em seções conforme estrutura e complexidade;
- (iv) unidades de estudo mais amplas, conforme progresso;
- (v) concepção global gerada por considerações mais de ordem expressiva do que técnica (mecânica).

Sérgio, em sua abordagem inicial da peça, demonstrou uma compreensão holística do material. Esse aspecto só pôde ser constatado na preparação do *Improviso* Op. 142 n° 3 de Schubert, por ser a única peça efetivamente estudada durante o semestre de coleta de dados. Essa peça foi lida e formatada em uma semana (SCE4, p. 5). A seleção e organização do que e como praticar na preparação das peças foi verbalmente explicitada por Sérgio. Para a preparação do vídeo a ser enviado aos EUA, por exemplo, ele estabeleceu uma ordem de estudo diária, para cada semana (vide Esquema 12). A escolha da ordem Brahms, Chopin, Beethoven e Bach foi deliberadamente estabelecida para garantir seu domínio no prazo de dois meses (SCE2, p. 3). Evidências de como praticar foram fornecidas nos depoimentos referentes a todas as obras.

Nos depoimentos referentes à prática da *Valsa Mefisto* foi possível observar que houve segmentação em seções conforme estrutura e complexidade; e unidades de estudo mais amplas conforme progresso. Sérgio, na 3ª sessão, comentou que essa obra vinha sendo estudada em partes (ou subseções). Na última entrevista da etapa de preparação (4ª sessão), ele comentou que passou a praticar relacionando todas as seções *Gnomos*, todas as seções *Circo*, por exemplo (SCE4, p. 12). Nessa mesma sessão, Sérgio comentou que estava começando a praticar de outra forma: agrupando várias dessas subseções, em unidades maiores (seção **A**, por exemplo) (SCE4, p. 15). Outra peça praticada de forma análoga foi o *Improviso* de Schubert, onde depois de passar quase dois meses, estudando cada variação isoladamente, buscou formatar a peça como um todo ao final desse período (SCE4, p. 10). Dentro das concepções sobre prática de profissionais discutidas por Miklazewski (1995), a prática de Sérgio pareceu situar-se em estilo de trabalho misto: alternando estudo fragmentado àquela referente à compreensão global dessas partes ao todo.

Finalmente, na preparação de Sérgio existe ainda a concepção global gerada por considerações mais musicais (expressivas) do que técnicas (mecânicas). Nesse sentido, seus depoimentos demonstraram que muitas das resoluções de problemas técnicos residiram em soluções de compreensão musical: “às vezes tem problemas que tu achas que são musicais e são barreiras físicas. E às vezes, tu, entendendo a música, essas barreiras físicas somem” (SCE4, p. 9).

Um dos poucos trabalhos da literatura que distingue níveis de especialização é a proposição de Hallam (1994, apud JØRGENSEN 2000), que estabelece nove estágios de desenvolvimento de especialização no instrumento. Sérgio pareceu encontrar-se entre os estágios 7 e 8, uma vez que houve um engajamento por parte dele na imitação de pianistas eminentes (nível 7), e já começou a obter frutos de seu engajamento, voltando-se à exploração de problemas subjetivos e estilísticos (nível 8).

As fases de aprendizagem na prática, advogadas na literatura tanto por Hallam (2001b), como por Nielsen (1997), parecem também ser identificáveis na prática das peças retomadas por Sérgio. De acordo com seus depoimentos, a cada retorno às peças estudadas previamente, Sérgio mudou seu enfoque e sua perspectiva de trabalho. Essa mudança de enfoque acabou adicionando-se às outras maneiras anteriormente praticadas, aprofundando seu conhecimento sobre as peças, em termos de concepção músico-instrumental, além de refinar sua própria representação musical. Dessa forma, Sérgio demonstrou aquilo que a literatura identificou como fases de aprendizagem, em termos de aprofundamento crescente do conhecimento musical adquirido, encontrando-se submetido a novas experiências de um

material já previamente vivenciado. As situações de prática resultaram de uma retroalimentação informativa baseada nas experiências passadas.

A natureza da prática de Sérgio contém uma forte dimensão de prática mental. Esse tipo de procedimento favoreceu-lhe a memorização das peças (SCE2, p. 3). Durante esse semestre, Sérgio recorreu deliberadamente à prática mental para fins de memorização do *Improviso* de Schubert. Além disso, ele comentou escutar a interpretação de pianistas na partitura várias vezes, analisando-as. Esse recurso ajudou-lhe a memorizar esta peça, principalmente porque dispunha também de uma orientação visual da partitura (SCE4, p. 3). Na prática instrumental, recursos de memorização em termos cinestésicos, aurais e visuais, devem também ter-lhe favorecido. Com esse procedimento, seus recursos de memorização compreendem também fatores aurais e visuais. Conforme anteriormente mencionado, renomados professores, como Giesecking e Leimer (1972), sugerem a integração de memórias cinestésicas, visuais e aurais para a memorização na performance instrumental.

Segundo seus depoimentos, no início da faculdade, a etapa de memorização era “muito sofrida”, porque não possuía ainda padrões nítidos a recorrer. Tratava-se de uma atividade baseada muito na intuição e, portanto, acabava sendo algo extremamente estressante (SCE1, p. 6). Esse tipo de memória é abordado na literatura como sendo de cunho cinestésico, típica de crianças e jovens músicos inexperientes (HALLAM, 1997a; AIELLO; WILLIAMON, 2002). Por outro lado, a aquisição de padrões ao longo da Universidade lhe favoreceu fundamentos consistentes para a memorização das peças em preparação. Esse é um aspecto fundamentado no conhecimento estrutural da música clássica ocidental que a literatura credita à prática de profissionais (HALLAM, 1995; AIELLO; WILLIAMON, 2002).

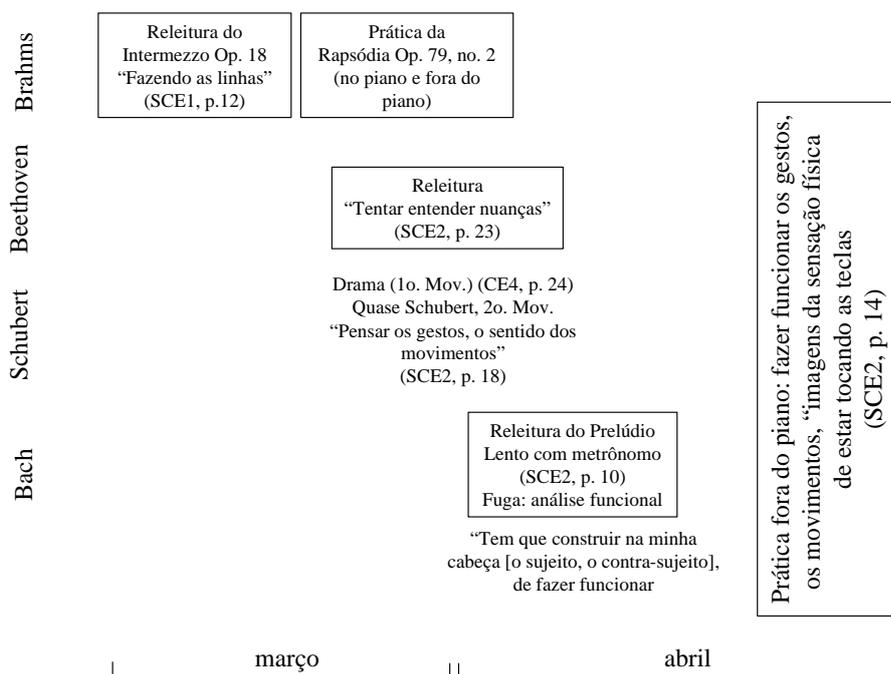
6.5.1.1 O planejamento e gerenciamento das situações de prática

A prática instrumental foi direcionada e planejada em termos de metas a serem atingidas e de estratégias hipotetizadas. Segundo seus depoimentos, mesmo em se tratando de releitura de obras, Sérgio não pulou etapas. Sua abordagem de obras já lidas envolveu o trabalho sistemático de leitura, e posteriormente com metrônomo, na unidade do tempo do compasso. Este foi um procedimento metódico que lhe permitiu uma aproximação tácita de redescoberta da obra. Fora do piano, ele analisou e mapeou essa obra procurando compreendê-la para, a partir de então, estabelecer outros direcionamentos para a prática instrumental. Assim, Sérgio demonstrou duas de suas peculiaridades: determinação e disciplina em perseguir a preparação.

Em muitas situações, os dados revelam que Sérgio dispôs de uma postura de planejamento e gerenciamento sobre as situações de prática, através da delimitação do tempo e da qualidade de sua prática fora e no piano. Fora do instrumento, ele compreendeu e refletiu sobre aspectos ainda não totalmente claros e até mesmo aqueles descobertos nas peças de seu repertório. No instrumento, ele procurou perseguir esses aspectos identificados durante a prática mental. Essa forma de praticar configurou-se como um método de trabalho pessoal que visou atingir a excelência instrumental. A literatura discute o gerenciamento da prática como um fator fundamental na prática de profissionais (HALLAM, 1995; MIKLASZEWSKI, 1989, 1995; CHAFFIN et al, 2003).

Houve indícios de gerenciamento da prática na preparação de todo seu repertório. Por exemplo, aspectos pontuais puderam ser observados na preparação da *Valsa Mefisto*, onde ele optou deliberadamente por despender menos energia, em todas as passagens virtuosísticas, para conseguir um equilíbrio entre expressão artística e a fluência técnica, conseguindo atingir essa meta durante sua performance do recital de formatura. O mesmo ocorreu intencionalmente na preparação do *Improviso* de Schubert, no momento em que Sérgio procurou atingir um equilíbrio entre a música e o corpo. Além disso, todo o repertório foi estudado, em uma microescala de tempo, para a aula semanal de instrumento; em uma macroescala, em função dos compromissos assumidos, tais como recitais, exames ou gravações. Nesse planejamento, Sérgio foi bastante disciplinado, mantendo o foco naquele conjunto de obras que pretendia preparar. Suas abordagens de prática encontram-se reunidas nos Esquemas 12 a 14, correspondendo cada um deles aos compromissos assumidos no semestre.

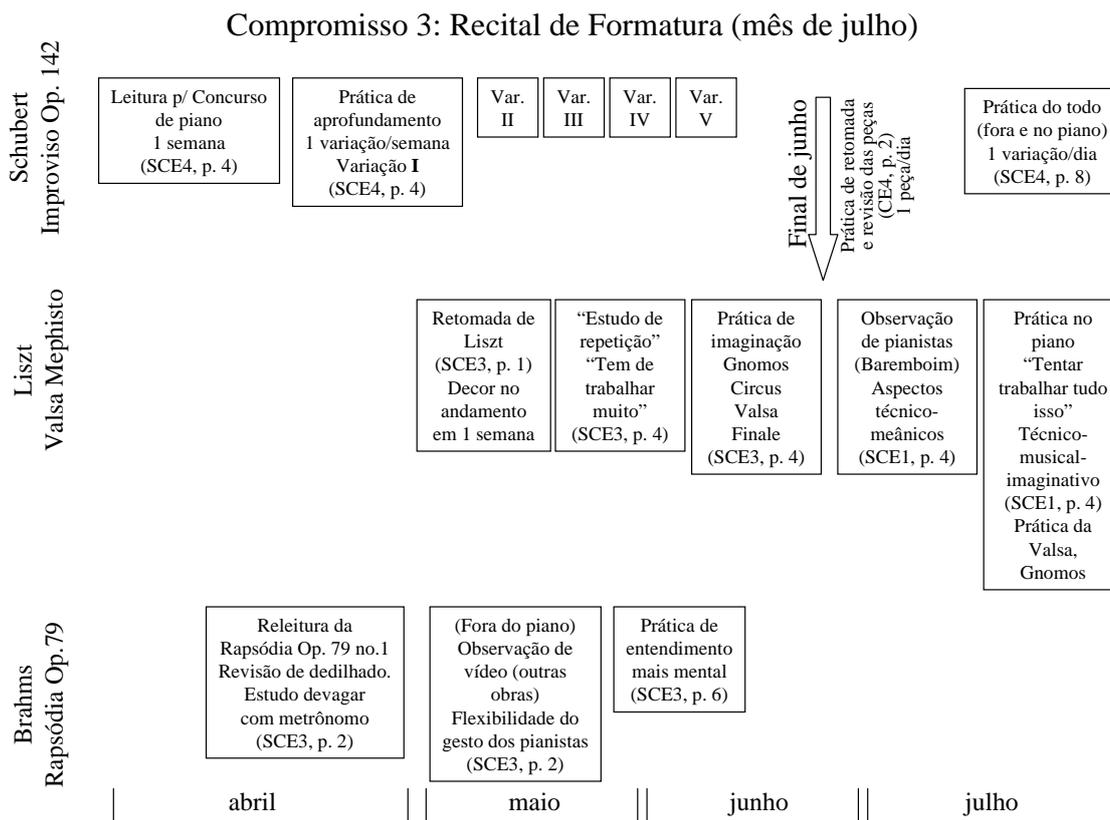
Compromisso 2: Recital do Museu (final de abril)



Esquema 13. Prática de Sérgio. Compromisso 2: Recital no Museu.

No Esquema 13 percebe-se que o planejamento das peças a serem estudadas continua sendo realizado em micro e macroescala de tempo. Para Sérgio, a releitura das peças já estudadas trouxe novas possibilidades de compreensão e aprofundamento de nuances expressivas para a performance (SCE2, p. 3). Cabe salientar que no caso da obra de Bach, por necessidade pessoal, ele considerou ser importante recomeçar a praticá-la com metrônomo em andamento lento, o que, por sua vez, demonstrou diferenças de gerenciamento das peças em função das necessidades pessoais.

A preparação do repertório do recital de formatura (Esquema 14) envolveu obras já previamente preparadas para os dois eventos acima comentados, além de duas novas obras, e uma releitura da *Rapsódia Op. 79 n° 1* de Brahms.



Esquema 14. Prática de Sérgio. Compromisso 3: Recital de formatura.

Para o recital de formatura, Sérgio centrou-se em três obras que sentiu necessidade de praticar (Esquema 14). No *Improviso* de Schubert, única peça lida nesse semestre, a etapa de leitura foi vencida em uma semana. Práticas posteriores focaram-se no aprofundamento de cada variação, a cada semana. A *Valsa Mefisto*, considerada um “estudo de repetição”, exigiu um período longo de prática (SCE4, p. 12), assim como um “entendimento físico” (SCE3, p. 4) daquilo que ele teria de fazer. Nesse sentido, as possibilidades físicas durante a prática pianística foram avaliadas e os limites técnico-instrumentais direcionavam tomadas de decisões. Seu percurso de reflexão pareceu vir a partir da prática mental para a prática no piano. Por sua vez, a *Rapsódia Op. 79* n.º. 1 de Brahms, considerada como uma “peça de entendimento” mais mental, implicou prática mental, seguida daquela instrumental, ou seja, a prática mental delineava os gestos a serem realizados: decidir o que e como fazer, fora do piano (prática mental), para então realizá-los, eventualmente com ajustes durante a prática instrumental.

O gerenciamento da prática pode ser considerado um fator propulsor de mobilização de conhecimentos musicais, pois encontra-se conectado a um tipo de pensamento supervisor e

crítico sobre o tempo e a qualidade da experiência musical envolvida no automonitoramento da prática.

6.5.1.2 Automonitoramento das situações de prática

A terceira característica marcante da prática de Sérgio foi o automonitoramento das situações de prática. Esse automonitoramento foi garantido pela concentração que existiu tanto no instrumento como fora dele. Sua percepção desempenhou um papel primordial, ajudando-lhe a se concentrar para avaliar os produtos de performance. Sua percepção se mostrou bastante integrada em termos aurais, visuais e cinestésicos, a ponto de ele mesmo mencionar que em sua prática, fora do piano, conseguia imaginar o relevo do teclado. Essa atitude pode ser parcialmente explicada em termos da representação musical, discutida de maneira complementar por diversos autores (ERICSSON, 1997; LEHMANN, 1997; LEHMANN; DAVIDSON, 2002, por exemplo). Nos relatos de Sérgio podemos perceber que sua prática (mental e instrumental), durante esse semestre, foi direcionada por um tipo de *representação mental dos aspectos de produção*, tal qual fora idealizada por Lehmann (1997) e, posteriormente, aprofundada por Lehmann e Davidson (2002). Esse tipo de representação mental, no caso de Sérgio, pareceu consolidar uma *imagem artística*⁸² bastante específica em termos de gestos físicos e musicais daquilo que ele idealizou, perseguiu e automonitorou durante os momentos de prática. Na segunda entrevista, Sérgio exemplificou aspectos bem pontuais de como ele imaginava a situação de performance para o início da Sonata Op. 90 de Beethoven, levando em conta as especificidades e detalhes contidos na partitura (SCE2, p. 16. Vide DVD 3, faixa 18).

Um fator importante do processo de gerenciamento pessoal encontra-se no sentimento de auto-suficiência frente à prática instrumental. A auto-suficiência está associada ao grau ao qual um músico acredita em sua própria habilidade e capacidade de realizar certos objetivos (STIPEK, 1998). Sérgio demonstrou um tipo de engajamento ontológico frente a sua prática musical que foi impulsionado por um sentimento de competência pessoal, ou uma perspectiva de auto-suficiência frente às atividades musicais que selecionou durante a preparação de seu repertório. Ele não demonstrou precisar dos conselhos de seu professor para fazer suas escolhas musicais e interpretativas. Ao mesmo tempo em que estava aberto a sugestões interpessoais, essas foram admitidas após constatações pessoais obtidas pelas observações de profissionais. O sentimento de auto-suficiência demonstrou sua autonomia e independência

⁸² Utilizo aqui o termo de Neuhaus (2002), por considerar ser extremamente pertinente, tanto com a situação discutida em questão, como com a epistemologia pessoal de Sérgio.

em situações de preparação de seu repertório pianístico. O desenvolvimento da independência em situações de prática é uma preocupação na literatura sobre formação instrumental (JØRGENSEN, 2000; O'NEIL; MCPHERSON, 2002; WILLIAMON, 2004). No caso de Sérgio, essa independência foi demonstrada por sua autonomia tanto em relação ao gerenciamento pessoal em situações de prática (opção por certas atividades em detrimento de outras, deliberação por tempo mais concentrado de prática instrumental alternando-o com reflexão prática fora e no piano, por exemplo) como em seu direcionamento e perspectiva crítica frente a decisões e escolhas musicais no repertório em preparação.

6.5.2 As características da performance

A performance de Sérgio demonstra expressividade em termos racionais tal qual foram sistematizadas por Davidson et al (1998). Sua expressão musical na performance é *sistemática, comunicável, estável e automática*. Ela se apresenta como *sistemática e estável* à medida que possui uma relação clara entre o uso de meios expressivos e características estruturais particulares da obra. Por exemplo, a performance da Fuga é delineada em duas grandes partes em todas as suas performances, apresentando o tema, ora como sujeito, ora como resposta, sempre disponibilizando os mesmos meios de expressão: toque brilhante que alterna uma articulação em *legato* de polpa dos dedos (*quasi non legato*) e *portato* (para as passagens em sextas descendentes do sujeito, por exemplo). A estabilidade é atingida pela constância desse tipo de toque nos diversos registros, assim como nos apoios rítmicos consistentes aí realizados.

Na interpretação da *Valsa de Mefisto*, Sérgio demonstra indícios de *estabilidade e sistematização* em termos de delineamento de seções, subseções, organização e conclusões de frases assim como mudanças de caráter. Todos esses aspectos foram consistentes nos três registros realizados. Em grandes linhas, a estrutura ABA pretendida encontra-se apresentada como uma série de quadros que sugerem diversas mudanças de atmosferas. A grande seção **A** apresenta, por exemplo, o tema da Valsa com o aspecto acrobático da subseção “Circo” (Vide DVD 3, faixa 20). A seção **B** é marcada por um caráter mais introspectivo e meditativo, sendo alternada pela subseção “Gnomo” de caráter jocoso. Finalmente, o retorno à seção **A** volta o tema da valsa, agora alternado com subseções de caráter de bravura para concluir a obra. Em um nível estrutural das frases, o tema da valsa é nitidamente executado em quadratura em 8 compassos. Os temas das subseções “Circo”, assim como aqueles de “Gnomo” são entendidos em uma estrutura de frase de 4 + 4 compassos, cada. O tema da seção **B** é articulado a cada 8

compassos. Em termos de pontuação das seções, gestos diferenciados e perceptíveis conferem o sentido cadencial ao longo de toda peça (Vide, por exemplo, DVD 3, faixa 21).

A Sonata de Beethoven demonstra também uma performance sistemática, estável e ainda, comunicável, em termos de expressão, uma vez que existe estabilidade nos gestos físicos, sempre bem definidos, buscando correlacionar e transmitir sua concepção musical no 1º movimento: a exposição deixa a noção de colocação do problema, o desenvolvimento prolonga a expectativa de conclusão e a reexposição traz a perspectiva que conclui.

Outra característica observada a partir do registro das performances de Sérgio diz respeito ao controle motor e aos movimentos do corpo em termos de expressividade. O próprio Sérgio comentou que “busca um equilíbrio entre corpo e música” (SCEE2, p. 5), o que sugere sua valorização do papel do corpo na performance. A prática com espelho visou refinar o aspecto corpóreo (tronco, mãos, pulsos) (SCE2p, p. 8). Davidson *et alli* (1998) argumentam que a expressividade na performance é controlada por gestos pré-existentes em outros domínios da atividade humana. Essa clara analogia foi ilustrada por Sérgio, por exemplo, nos “gestos” presentes nas peças de Brahms, na qual fez analogia a um gesto de “samurai com a espada” (SCE2, p. 19). A perspectiva de Sérgio, ao fazer essa analogia, como Davidson et al (1998) salientam, é mais como intérprete na qualidade de ouvinte do que em nível analítico, estrutural. Ele percebe uma plasticidade no gesto físico de outro domínio e associa-o aos gestos musicais.

Davidson e Correia (2002), ao estudarem a interface entre padrões técnicos de controle físico e habilidades expressivas, propuseram três dimensões do gesto musical: (i) movimentos responsáveis pela produção sonora; (ii) movimentos do corpo para geração de expressão e (iii) auto-estímulo. As duas primeiras dimensões encontram-se muito interconectadas com o aspecto racional da expressividade em termos de performance sistemática. Os gestos de Sérgio, responsáveis pela produção sonora, são incisivos na conclusão ou suspensão em cadências (Exemplo 34a. Vide DVD 3, faixa 21), são dotados de impulso no deslocamento de registros (Exemplo 34b. Vide DVD 3, faixa 22), são elásticos e em movimentos arredondados, tanto em jogo de pulso para enfatizar a célula expressiva no tema da valsa (Exemplo 34c), como nos movimentos alternados da subseção *Gnomo* (Exemplo 30. Vide DVD 3, faixas 19, final do extrato, e 23, respectivamente). O corpo fica estático no momento de pausa nos finais das subseções, a fim de conferir expectativa nas entradas de novas seções.

(a)

(b)

(c)

Exemplo 34. Trechos da *Valsa Mefisto* de Liszt:

(a) comp. 370-385; (b) comp. 415-422; (c) comp. 93-94.

6.5.3 Os profissionais como modelo

A observação da performance de profissionais foi um recurso pessoal de aprofundamento de seu conhecimento. Sloboda (2005) argumenta que nos estágios avançados de desenvolvimento, o instrumentista busca avidamente performances de outros músicos com propósito de análise e comparação. Sérgio observou profissionais como modelo para auxiliar na resolução de problemas de sua prática. A Tabela 7 ilustra pianistas profissionais citados por Sérgio em seus depoimentos, bem como aspectos por ele assimilados. De acordo com essa tabela, três categorias puderam ser identificadas:

- (i) Atitude na prática e na performance;
- (ii) Apropriação de indícios para possíveis soluções de problemas pontuais, em termos técnicos ou mecânicos;
- (iii) Apropriação de indícios (estilísticos) para a interpretação.

A primeira categoria relaciona-se à atitude na performance, compreendendo tanto aspectos globais (postura no teclado, posição do banco, por exemplo), como aqueles referentes à maneira de concentrar-se na prática e na performance do repertório. A postura de Pogorelich no teclado (Vide DVD 3, faixa 1), visualizada em vídeo, inspirou-lhe na gravação de seu DVD (CEESt2, p. 5). Inspira-se em Glenn Gould, quando balbucia a melodia durante a própria performance, pois considera que “não é cantar assim, é meio que sentir a energia contínua (...) é uma maneira de se envolver (SCE3, p. 28).”

Uma segunda categoria refere-se à apropriação de indícios sobre possíveis soluções de problemas pontuais na preparação das peças. Por exemplo, Sérgio impressionou-se com a flexibilidade do pianista Julius Katchen, e isso trouxe-lhe reflexões para economizar esforços, com menor tensão possível, na performance de Brahms (SCE3, p. 3). Essa flexibilidade influenciou a execução das *Rapsódias Op. 79* de Brahms (Vide DVD 3, faixas 6 e 7). Na interpretação da *Fantasia para piano, coro e orquestra*, Op. 80 de Beethoven, por Daniel Barenboim, Sérgio observou como esse pianista fazia os trinados, não utilizando muitos movimentos digitais e aproveitando mais o próprio peso do corpo para facilitar sua realização. Sérgio aplicou esse tipo de movimento nas subseções *Gnomos* da *Valsa Mefisto*, pois em grandes linhas, constatou que se tratava do mesmo problema. No 2º movimento da Sonata de Beethoven, ao escutar a interpretação de Schnabel, percebeu que o andamento escolhido pelo intérprete favorecia o agrupamento de unidades maiores que aquela do próprio compasso (SCE2, p. 27). Dessa maneira começou a escolher um andamento que favorecesse a pulsação em unidades maiores que aquela do compasso.

Tabela 7. Aspectos apropriados por Sérgio na observação de performances de pianistas profissionais.

Pianista	Obra	Aspectos percebidos	Maneira de estudar Perspectiva de interpretação
Ivo Pogorelich	Prelúdio de Chopin (CD) Obras românticas (vídeo)	Para crescer pianisticamente e musicalmente tem de manter sempre 2 coisas no repertório: uma música polifônica e uma música virtuosística. Uso do corpo. Sentir a tensão no próprio corpo e atenção às linhas.	Reconhece a importância de manter Bach e Liszt no repertório. Atenção às linhas. Preocupação do aspecto físico.
Alfred Brendel	Sonatas de Beethoven (Hammerklavier)	Som generoso, potente	Identifica essa sonoridade como típica de Beethoven
Arthur Schnabel	Sonata de Beethoven (2º movimento)	Andamento rápido favoreceu o agrupamento em unidades maiores que o compasso. Leveza da música (CE2, p.7)	Deixar de pensar em 2 tempos por compasso. Começou a fazer 1 tempo, ao invés de 2 tempos no compasso.
Julius Lati (DVD do Brendel)	Brahms Op. 70. No. 1	Impressionado com a flexibilidade do pianista	Ajudou-me a economizar no esforço. Tocar de uma maneira que eu usasse o menos possível de tensão
Glenn Gould	Bach no Museu/Valsa Mephisto na prova)	A expressão vocal concomitante com a interpretação	Não é cantar assim, é meio sentir a energia contínua (...) é uma maneira de se envolver (CE 3, p. 28)
Perahia e Buchmeier	Improviso Op. 142 no. 2 de Schubert	-	Eu ouço mais de uma vez, comparo e através disso, eu crio a minha própria concepção (CE4, p. 3)
Maria João Pires	Schubert em geral e no Improviso	Padrão de sonoridade, que cai bem em Schubert. Considera que toca muito bem Schubert	Schubert não pode deixar muito pesado, no sentido dos graves. Tem de ter muito mais luminosidade, principalmente nesse
Daniel Barenboim	Interpretação da Fantasia Coral de Beethoven maneira de fazer os trinados (de Liszt)	Resolução técnica do problema.	Ajuda na seção Gnomos de Liszt – mesmo problema que o trinado. Economia de movimento de dedos e justificativa de colocar o peso no corpo.
Glenn Gould	Prelúdios e Fugas de Bach	Prelúdio: andamento muito rápido. Na Fuga, o Sujeito apresenta uma tensão na Dominante, concluindo na Tônica	Tenta fazer um contraponto entre as interpretações de
Ton Koopman	Prelúdios e Fugas de Bach	Tudo é muito mais lento que as demais gravações. Mas, é tudo muito musical	Gould e Koopman (nem muito rápido, nem muito lento)
Gould e Glenn Gould	Prelúdio e Fugas de Bach	Gould: apesar de não concordar com todas opções musicais, consegue ouvir todas as vozes. Goulda: não escuta todas as vozes.	-
Glenn Gould	Exemplo de Fuga (polifonia)	Parece que o cérebro dele é repartido: toca música polifônica como ninguém	Necessidade de escutar todas as vozes. Mas não consegue ainda.
Schnabel	Relação com Liszt, Bach e Brahms. “Branco que ele teve durante apresentação”	Atitude positiva: tocando um Concerto de Brahms, ter um branco. Parar, pegar a partitura e volta.	Capacidade de recuperação expressiva nessas ocasiões. Preocupação com uma interpretação que o satisfaça. É algo normal, embora não aconteça seguido com ele (aconteceu agora porque estava cansado)

Uma terceira categoria refere-se à apropriação de indícios (estilísticos) para a interpretação das peças. Para Sérgio, o padrão típico de sonoridade de Schubert, é aquele de Maria João Pires, que no caso do *Improviso* Op. 142 n.º 3, não pode deixar muito pesado “no sentido dos graves”, e tem de ter muito “mais luminosidade” (SCE4, p. 11). Sérgio utilizou as interpretações de Perahia e Buchbinder para ater-se e comparar as diferenças nas interpretações (SCE4, p. 3). Essas interpretações foram assimiladas como fontes de conhecimento: “eu ouço mais de uma vez, comparando e através disso, eu crio a minha própria concepção” (SCE4, 3). Da mesma forma, Sérgio, no *Prelúdio e Fuga* de Bach, escutou e comparou as interpretações de Glenn Gould e Tom Koopman (SCEEst1, p. 7). O resultado, segundo Sérgio, foi uma assimilação entre as duas interpretações.

6.5.4 A mobilização de conhecimentos musicais

Sérgio descreveu sua preparação utilizando um vocabulário muito pessoal, e por isso mesmo, surgiram evidências esparsas de conhecimento proposicional (*factual*) explícito. Isso, em parte, parece ser devido ao fato de que ele não ter sentido necessidade, ou talvez de não ter adquirido o costume, de justificar suas escolhas verbalmente. Aparentemente, como sua intenção é essencialmente pragmática, o conceito formal torna-se até certo ponto desnecessário, uma vez que sua pretensão é conferir um significado musical incorporado para que possa se expressar. Seu conhecimento proposicional foi consolidado essencialmente por expressões pessoais influenciadas pelo campo instrumental. E assim, nesse sentido, sua terminologia é essencialmente resultante de uma interpretação pessoal de conhecimento *factual* e, portanto, aproximando-se de um conhecimento de cunho mais prático-instrumental.

A terminologia utilizada por Sérgio, principalmente referente ao uso do termo gesto, assemelha-se àquela empregada por Mead,⁸³ onde gesto refere-se ao significado de uma unidade, no sentido de um “um ente com relação consecutiva e arquitetônica” (MEYER, 1961, p. 276). Sérgio preocupa-se com a plasticidade do gesto musical, e mais precisamente com os procedimentos de realização instrumental. Por essa razão, suas expressões verbais são muito pessoais e dirigidas ao sentido de linhas, a momentos de tensão e repouso, respiração de frases, gestos. Nesse último caso, Sérgio apropria-se do termo “gesto” com ampla liberdade, empregando-o com dimensões diferenciadas. Para Sérgio, o gesto pode ser físico, em conexão com a técnica pianística e com o aspecto corporal; pode traduzir o caráter de uma obra; pode

⁸³ O pragmatista George Herbert Mead (1863-1931), segundo Meyer (1961), usou o termo *gesto* no sentido de ente arquitetônico, assim como consecutivo, considerando nesse sentido o termo gesto musical tanto a uma única nota, uma frase ou a uma composição.

estar relacionado com incisos ou com motivos e ainda salientar a noção de tensão e repouso em pequena e grande escala das peças em preparação.

Na literatura de Educação Musical, Elliot (1995) descreve o conhecimento procedimental como sendo aquele que envolve ações culturais aprendidas e compartilhadas a partir da convivência em uma determinada comunidade. Em termos pianísticos, este tipo de conhecimento vem sendo desenvolvido por Sérgio de forma bastante sistemática (embora tácita), ao longo de sua formação acadêmica. Neste tipo de conhecimento, as ações são sustentadas por princípios advindos do conhecimento acadêmico formal, além de englobar habilidade de fazer julgamentos efetivos sobre as próprias ações em relação a padrões, tradições, normas e éticas da prática pianística.

Fundamentando-se em Davidson (2006) e Elliot (1995),⁸⁴ pode-se constatar que Sérgio mobiliza conhecimentos procedimentais em termos de quatro dimensões, a saber:

- (i) compreensão e apropriação de estruturas musicais (em termos de frases, seções, subseções, textura, caráter expressivo e formas musicais);
- (ii) apropriação e coordenação de recursos perceptivos (visuais, aurais e cinestésicos);
- (iii) apropriação e coordenação de habilidades motoras e técnicas;
- (iv) apropriação e coordenação de recursos expressivos em termos de regras estruturais.

Sérgio mobilizou conhecimentos musicais em termos procedimentais de realização que podem ser observados primeiramente em termos de compreensão, coordenação e sistematização sobre padrões estruturais (melódicos, harmônicos e rítmicos). Em termos de padrões melódicos, Sérgio preocupou-se com as linhas. Em suas performances, ele comunicou o direcionamento e a expressão hierárquica do sentido melódico das obras de seu repertório. Esse é um tipo de conhecimento procedimental, que embora tenha uma dimensão técnico-instrumental em termos de modos de realização, caracterizou-se em essência por sua natureza expressiva. Ao mesmo tempo, o encadeamento e acabamento das frases foram ditados por respiração e/ou pontuação expressiva dos agrupamentos melódicos, sem necessidade de explicitar verbalmente essa articulação em termos cadenciais. Os princípios harmônicos funcionais revelaram-se quando ele explicitou o sentido musical das frases contendo movimento de tensão e repouso (SCE1, p. 11), por exemplo.

⁸⁴ Davidson (2006, p. 120) descreve cinco habilidades interpretativas, a saber: (i) habilidades de notação, leitura e estrutura; (ii) habilidades auditivas; (iii) habilidades motoras e técnicas; (iv) habilidades expressivas e (v) habilidades de apresentação.

A mobilização da organização rítmica em níveis estruturais mais amplos (em termos de hipercompassos)⁸⁵ pôde ser observada tanto no relato verbal, como na performance no Prelúdio de Bach. Na interpretação desse Prelúdio, os eventos musicais foram estruturados em termos de seu deslocamento temporal em andamento vivo, organizados ritmicamente por um pulso por compasso e atingindo a comunicação da estruturação do desenho musical em arco a cada oito compassos. Existiu um encadeamento claro das idéias musicais ao longo do todo: as seções foram nitidamente delineadas. Além disso, nos compassos 72-82, ele manteve o desenho musical em arco (variado) e expressou o sentido da seqüência musical, agrupando o todo em duas frases de quatro em quatro compassos, ou seja, considerando-a em termos de hipercompasso seqüencial.

Sérgio mobilizou conhecimentos de formas musicais nitidamente delineados em suas interpretações que comunicam caráter e contraste bem definidos tanto entre as seções, como em relação às obras como um todo. Por exemplo, na reflexão sobre sua interpretação no recital de meio de curso, Sérgio comentou que naquela época dispunha de um conhecimento técnico da forma Sonata, ou seja, a teoria sobre a estrutura da forma Sonata, sem, no entanto, conseguir efetivamente comunicá-la. A experiência musical que ele acumulou, trouxe a necessidade de construir o sentido da forma durante a interpretação, para poder comunicar o drama pretendido.

Na interpretação da Sonata Op. 90 de Beethoven, no recital de meio de curso, Sérgio mobilizou a compreensão e coordenação de padrões estruturais, em termos de organização de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, ditados por convenções estilísticas, apesar de nuances de contraste de caráter não serem efetivamente realizadas. Na interpretação atual do 1º movimento da Sonata Op. 90 de Beethoven, ele mobilizou conhecimentos integrados em termos de: (i) estruturas musicais que sustentavam a organização dos padrões; (ii) recursos perceptivos (iii) sustentação dos recursos perceptíveis em termos de habilidades motoras e técnicas para fundamentar a representação mental dos aspectos da produção (aural, cinestésico e visual) e (iv) apropriação e coordenação de recursos expressivos em termos de regras estruturais (noção de gesto musical para o refinamento rítmico-expressivo em termos microestruturais: sentido iâmbico⁸⁶ e técnica de movimentos instrumentais em microescala), e finalmente (v) apropriação e coordenação de habilidades de apresentação.

⁸⁵ O termo hipercompasso está sendo utilizado aqui, segundo a definição explicitada por Rothstein (1989). Esse autor considera que hipercompasso envolve organização, compreensão e interpretação de eventos rítmicos em estruturas mais amplas que aquelas do compasso.

⁸⁶ Considera-se aqui a terminologia de agrupamento rítmico associada com a prosódia musical, que encontra-se descrita em Cooper e Meyer (1963, p. 40). O ritmo iâmbico é caracterizado por um impulso (u) e um repouso (-).

Na interpretação atual desta sonata de Beethoven, Sérgio mobilizou, desde a Exposição, o sentido da célula iâmbica (u -) que abre e gera todo esse movimento. Essa célula foi interpretada em um movimento de impulso e repouso, com seu gesto incisivo em *forte*, seguido de outro gesto em movimento também iâmbico (u -), em dinâmica piano, em toque *portato* e caráter mais doce. A primeira frase foi construída sobre esses dois agrupamentos que se alternam e Sérgio demonstra isso com gestos físicos, ora valorizando o aspecto incisivo do gesto da célula iâmbica: colcheia (impulso) –semínima (repouso) em *forte*, ora dando leveza e continuidade no toque também iâmbico, mas em *piano* com duas semínimas, conforme Exemplo 35 (Vide DVD 3, faixa 9).



Exemplo 35. Sonata Op. 90, 1º movimento, de Beethoven (comp. 1-8)

Esta célula gestual incisiva de impulso e repouso foi enfatizada ao longo de todo esse movimento e foi mobilizada por Sérgio sempre com a mesma inflexão de impulsos e apoios rítmicos. Por exemplo, nos comp. 28-29; 33-34 em dinâmica forte (gesto incisivo) e comp. 36-37; 38-39; 40-41, em articulação quase em *portato*, mais doce. Esse é um exemplo de que Sérgio apropria-se de detalhes da notação para valorizar sua interpretação. Essa mobilização de gestos rítmico-estruturais foi intencionalmente realizada. Sérgio mencionou: “por isso que eu falo que são gestos musicais (...), a música mostra, e cabe ao intérprete conseguir entender isso, e através da imaginação, enriquecer esses contrastes a sua maneira, usando sua personalidade para isso.” (SCE2, p. 19).

Sua concepção da forma Sonata nesse 1º movimento foi vivenciada como uma construção. Na exposição, a interpretação de Sérgio valorizou a articulação de três frases de oito compassos, cada uma, terminando com um momento de pausa, bastante expressiva. Na parte transitória para o segundo grupo temático, a célula iâmbica foi intensamente explorada em sua interpretação, seja com gestos *dolces*, seja com gestos incisivos. No segundo grupo temático, seus gestos físicos no acompanhamento foram comedidos, buscando valorizar as 8^{as} da mão direita, dentro de uma textura de melodia acompanhada. Esse ambiente doce foi

interrompido novamente com gestos enfáticos em movimento tético, no comp. 67. No Desenvolvimento, Sérgio intensificou, em sua interpretação, a tensão não resolvida, com densidade e profundidade, através de um balanço muito bem controlado de dinâmica e toques, sustentados por apoios rítmicos, ora téticos, ora iâmbicos.

Os conhecimentos musicais mobilizados acima descritos – a preocupação com o direcionamento melódico, a organização rítmica, a expressão de tensão e de repouso dos gestos musicais, a pontuação do sentido das frases, o contraste entre seções e a noção da forma como um todo – foram explorados em conexão com o estilo da obra e do compositor em questão. A partir de todos esses aspectos ressaltados, posso argumentar que Sérgio mobilizou conhecimentos musicais de forma integrada ao longo da preparação de seu repertório. A integração ocorreu porque para Sérgio, o procedimento instrumental encontra-se fundamentado no sentido musical dos eventos em termos de padrões de convenções estilísticas da música clássica ocidental, sistematizados ao longo de sua formação acadêmica.

**7. A PERSPECTIVA DE REFLEXÃO TRANSVERSAL
SOBRE OS TRÊS CASOS**

7 A PERSPECTIVA DE REFLEXÃO TRANSVERSAL SOBRE OS TRÊS CASOS

Nos capítulos precedentes, uma reflexão sobre a experiência pessoal em termos de preparação do repertório foi realizada na singularidade de cada caso. Essa reflexão foi iniciada levando em conta os depoimentos sobre suas experiências musicais prévias à universidade, assim como os possíveis interesses e valores musicais recebidos, modificados e mesmo, (re)interpretados desde então. Cada bacharelado demonstrou ter um modo muito singular de ater-se a detalhes ou ao todo, de partir para descobertas ou resolver problemas durante a preparação. Assim, o objetivo do presente capítulo é de analisar em conjunto esses três casos, visando identificar indícios e compreender de que maneira ocorre a mobilização de conhecimentos musicais na preparação de seus repertórios.

Ao ingressar na faculdade, Nikolai, João e Sérgio trouxeram experiências pessoais com música, impregnadas de valores, de crenças, de habilidades oriundas de situações peculiares as suas respectivas iniciações musicais. Assim, parece ser importante na investigação sobre mobilização de conhecimentos musicais, retomar aspectos pontuais de suas experiências prévias que apontaram valores recebidos, interesses e orientações. Para abordar essa temática, não se pode negligenciar as diferenças e oportunidades em termos de formação musical prévia que serão discutidas a seguir. Ao mesmo tempo, em se tratando de uma formação musical voltada à sistematização dos conhecimentos da música clássica ocidental, um outro aspecto que tem de ser levado em conta é o tempo de formação. Dessa forma, essa reflexão aborda inicialmente as diferenças e oportunidades na formação prévia dos três bacharelados.

7.1. As experiências prévias na formação dos bacharelados

Dentre as experiências musicais prévias dos bacharelados, encontramos situações de ensino e aprendizagem em aula particular e em oficinas de música ou cursos de extensão universitária. A formação de Nikolai e Sérgio foi essencialmente com professor particular, onde a prática instrumental foi estimulada. João, que estudou em oficinas de música ou cursos de extensão universitária, teve também a oportunidade de dispor de formação complementar através de aulas de teoria e percepção musical. Os princípios elementares de teoria foram experienciados de forma auto-didata por Sérgio com vistas ao ingresso na universidade. Nikolai teve sua formação centrada na prática instrumental e se sentiu distante, e mesmo não atraído pelas aulas de teoria musical que pouco frequentou.

Na literatura, certos autores (DAVIDSON et al, 1998; GEMBRIS; DAVIDSON, 2002; MANTURZEWSKA, 2005) argumentam que, na formação inicial, os professores têm um papel tão importante quanto dos pais, não somente porque eles transmitem habilidades musicais, mas também porque eles influenciam, em maior ou menor grau, gostos e valores musicais. João e Sérgio sentiram-se influenciados por seus professores de piano no que tange ao significado e aos valores cultuados junto à experiência musical. No caso de João, atividades como “reconhecer acordes que tocava”, “trabalhar com ritmo”, “descobrir o que é uma tônica, uma subdominante, dominante” (JCE1, p.7), realizadas com sua professora de piano, suscitaram-lhe interesse e de certa maneira influenciaram sua predisposição à valorização dos fundamentos teóricos. Por sua vez, a professora de Sérgio, além de estimulá-lo a prosseguir seus estudos, incitou-lhe a valorizar o “desejo de expressão artística” (SCE1, p. 5) na prática instrumental.

O tempo de formação prévia de cada bacharelado foi distinto e bastante singular, segundo seus próprios depoimentos. A Tabela 8 apresenta uma perspectiva temporal sobre suas respectivas formações musicais: a idade de início da formação musical, aquela de formação mais direcionada para a profissão de músico, bem como a idade de ingresso na universidade. Para fins de discussão incluiu-se também a idade na qual esses bacharelados encontravam-se na época da coleta de dados, uma vez que esse foi o período sobre o qual as reflexões dessa pesquisa puderam ocorrer.

Tabela 8. Perspectiva temporal de formação musical dos casos.

Caso	Idade (anos)			
	Início formação musical	Início formação direcionada	Ingresso na Universidade	Coleta de dados (semestre)
Nikolai	6 (Piano)	15	17	17 (1 ^o)
João	7 (Flauta doce)			
	9 (Piano)	16	18	20 (5 ^o)
Sérgio	11 (Teclado eletrônico)			
	13 (Piano)	16	17	21 (8 ^o)

Segundo a Tabela 8, o início da formação musical ocorreu em idades distintas entre os três bacharelados. O tempo total de formação prévia à universitária foi 11 anos de formação para Nikolai e João, e 6 anos para Sérgio. O início de suas respectivas formações mais direcionadas ao provável futuro ingresso na universidade, foi em torno da mesma idade: Nikolai e João ingressaram em curso de extensão universitária com 15 e 16 anos de idade, respectivamente. Sérgio, aos 16 anos, teve essa formação com professor particular. Sérgio e Nikolai ingressaram na Universidade aos 17 anos, e João aos 18 anos de idade.

No período da coleta de dados, os três bacharelados encontravam-se com idades distintas. Uma comparação relativa entre suas experiências prévias, precisaria levar em conta o total de anos de formação direcionada: 2, 4 e 5 anos para Nikolai, João e Sérgio, respectivamente. O tempo efetivo de prática musical é colocado na literatura como fundamental para formação pessoal em termos de especialização músico-instrumental (vide por exemplo, ERICSSON et al, 1993; SLOBODA et al, 1996). Nesses anos de formação houve um acúmulo crescente em termos de tempo relativo de experiência musical direcionada, respectivamente entre esses bacharelados. Além disso, proporcionalmente, João, que se encontrava cursando o 5^o semestre, possuía o dobro do tempo de Nikolai (recém-ingresso na Faculdade) e quase 80 % do tempo de formação de Sérgio (formando). Nesse sentido, João foi aquele que dispôs potencialmente de um tempo maior de experiência musical direcionada, ainda mais considerando que se encontrava na metade do curso universitário.

A diferença de 80% de tempo de formação de João para Sérgio acaba sugerindo que esse tempo efetivo de formação, ainda que potencialmente relevante e fundamental, não necessariamente revela a orientação e o interesse pessoal na prática, pois esse horizonte de interesse parece ser dependente das peculiaridades dos modos de ser de cada um,

impregnados de seus valores recebidos. Os dados até aqui discutidos sugerem que existe uma valorização pelos fundamentos teóricos por parte de João, que desfrutou desse tipo de formação no período prévio ao ingresso universitário e, por sua vez, a valorização da prática instrumental, no caso de Nikolai e Sérgio. Essa orientação pessoal frente à prática musical e instrumental aponta a existência de expectativas distintas em relação à formação musical profissional, que serão a seguir abordadas.

7.1.1 As experiências prévias e as expectativas e percepções sobre a Universidade

As experiências que marcaram a formação prévia desses bacharelados parecem, de certa maneira, ter influenciado suas expectativas e percepções sobre a Universidade, em termos do que essa poderia lhes proporcionar. O posicionamento foi singular para cada um. Para Nikolai, por exemplo, em sua experiência prévia à Universidade, ele “não conseguia fazer essa relação entre o que tocava e a teoria daquilo [que aprendia] (NCE1, p. 3).” Para ele, durante seu 1º semestre acadêmico, o que pareceu ser-lhe significativo foi sua prática no instrumento, que acabou constituindo-se o centro de suas preocupações e atenções ao longo do semestre. Não se pode negar que em sua trajetória prévia à Universidade existiram experiências esparsas e, aparentemente, pouco significativas, em termos pessoais, com fundamentos teóricos em nível rudimentar.

As experiências que marcaram a formação prévia de João parecem tê-lo feito sentir um outro tipo de expectativa frente à Universidade. João sentiu que necessitava de um suporte acadêmico mais consistente em termos de fundamentos teóricos, pois precisava de “uma coisa mais abrangente, fora do piano (JCE1, p. 9).” A expectativa de João foi diferente daquela de Nikolai, principalmente porque suas experiências prévias foram bastante distintas. Da mesma maneira, podemos perceber que as necessidades de Sérgio também foram diferenciadas.

Sérgio, através de seus depoimentos, demonstrou sentir necessidade de uma ênfase sobre a prática pianística, mas de forma diferenciada daquela de Nikolai. Ele buscou sanar suas carências de formação prévia com vistas a adquirir um certo rigor nas situações de performance. Dessa forma, sua dedicação no início da faculdade foi extremamente voltada e centrada no instrumento, buscando o lado funcional da “teoria” e da “técnica” que estava aprendendo (SCE1, p. 5-6). Sérgio, ao contrário de João, não sentiu falta de disciplinas que abordassem fundamentos teóricos, complementares à prática do instrumento. Inclusive, ele mesmo admitiu que pouco se dedicara às cadeiras teóricas durante seu curso. Sua percepção sobre as disciplinas de História da Música e Análise foi de que essas, pouco lhe

acrescentaram, uma vez que ele já havia previamente estudado por conta própria, tanto antes de seu ingresso na faculdade, como durante o período acadêmico (SCEESt2, p. 14).

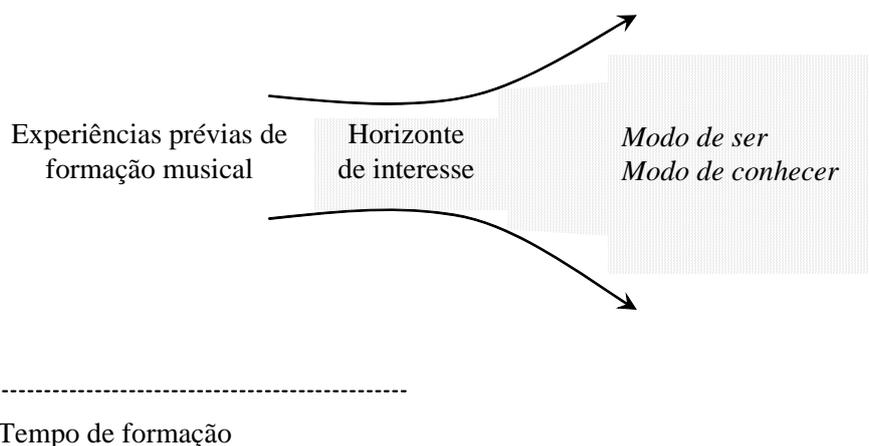
A comparação relativa dos anseios desses três casos perante a Universidade demonstra a complexidade existente entre interesse pessoal com o que a Universidade tem a oferecer. Aparentemente, a possibilidade do Curso de Graduação, configurado sob uma grade curricular relativamente rígida, vir a satisfazer os interesses de ingressos no curso superior de Música parece ser pequena. Para os três bacharelados investigados, a formação acadêmica, de uma certa maneira, foi percebida como algo insuficiente às suas necessidades pessoais daquele momento experienciado. Para Nikolai, Percepção Musical e Fundamentos da Música foram considerados como descartáveis para seu primeiro semestre de graduação. João, por outro lado, sentiu a necessidade da Universidade dar maior fundamentação musical para sustentar sua prática instrumental. Desejos de formação bem antagônicos foram assim explicitamente verbalizados e evidenciados nos casos de Nikolai e João.

Nikolai e João, ainda que de formas distintas, sentiram falta de suporte da Universidade no momento de ingresso. João comentou, por exemplo, que ele e seus colegas tiveram um sentimento deceptivo com relação ao primeiro ano da Faculdade, pois esperavam que essa pudesse proporcionar-lhes uma visão mais ampla do repertório da música clássica ocidental (JCE1, p. 9). Nikolai, de outra forma, também sentiu necessidade de um suporte da Universidade em seu início acadêmico. Ele comentou, por exemplo, que mesmo sabendo que sua prática pianística deveria envolver resoluções de problemas, às vezes, a questão acabava sendo justamente “não saber qual [era] o problema (NCEESt2, p. 11).” Para Sérgio, as disciplinas, de uma forma geral, não foram consideradas como o mais significativo do contexto universitário, mas sim a possibilidade de trocas interpessoais com colegas e o próprio meio que acabou incitando-o a uma certa competição, que considerou positiva para seu crescimento pessoal (SCEESt2, p. 18).

Apesar das expectativas sobre a Universidade terem sido distintas, todos os três bacharelados acabaram trazendo percepções semelhantes sobre as disciplinas cursadas. Para Nikolai, que ainda estava no início de sua formação acadêmica, as disciplinas na Universidade encontravam-se “naturalmente” divididas “em disciplinas teóricas e disciplinas práticas (NCEESt3, p. 9).” Nikolai sentiu uma separação entre as disciplinas, de certa forma, um tanto próxima à “falta de intercâmbio [entre elas]” questionada por Sérgio (SCEESt2, p. 15). João, por sua vez, também fez menção, de certa maneira, ao isolamento das disciplinas. Segundo seu ponto de vista, “às vezes parece que tudo ficava restrito ali na aula, no

programa” (JCEEst3, p. 8). Para ele, os conteúdos foram ensinados de maneira muito restrita, faltando incentivo para que fizessem conexões com suas experiências práticas.

As expectativas dos bacharelados frente à Universidade apontaram certas peculiaridades de seus respectivos modos de ser. Segundo Fogel (2003, p. 50-53), o conhecer está intimamente conectado com o modo de ser, que pré-define uma certa orientação, um horizonte no qual demonstramos nossos próprios interesses de aproximação. Para Charlot (2005), a mobilização inicia-se a partir de um movimento impulsionado pelos desejos. A complexidade do fenômeno de conhecer, no estudo dos três casos, pareceu apontar que o início da mobilização começou a partir de uma perspectiva, um interesse, uma orientação que revelou o modo de ser e de conhecer de cada caso. O Esquema 15 busca representar o papel das experiências prévias no modo de ser.



Esquema 15

De acordo com o Esquema 15, o horizonte de interesse pessoal apresenta-se como uma orientação que revela o modo de ser, o modo de perceber e de conhecer, que por sua vez, transforma-se em uma disposição pessoal e influencia a maneira que a preparação do repertório é abordada, e que, a seguir, será discutida nos três casos estudados.

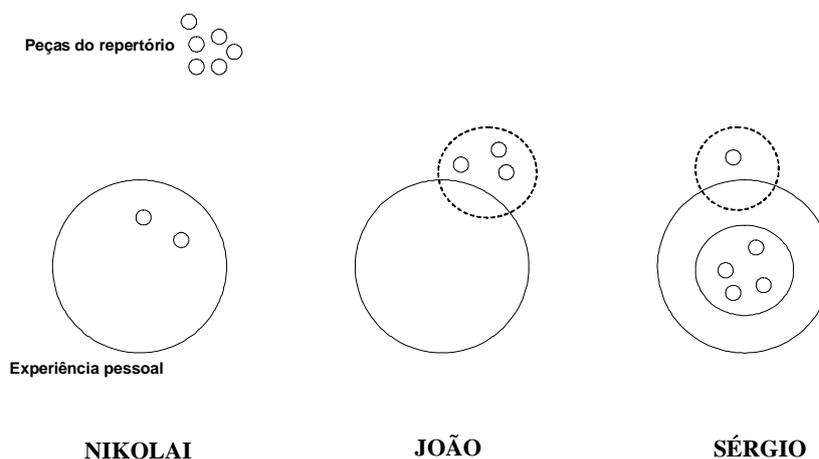
7.2 As disposições experienciais como movimentos propulsores de mobilização de conhecimentos musicais

O estudo dos três casos demonstrou que na preparação do repertório existem disposições experienciais que funcionaram como movimentos propulsores para a mobilização

de conhecimentos musicais. Entretanto, essas disposições acabaram sofrendo influências dos sentimentos de proximidade ou de distanciamento frente às obras em preparação.

A escolha do repertório comumente busca contemplar um leque de situações e de oportunidades de se vivenciar estilos diferenciados, assim como técnicas pianísticas específicas. No entanto, segundo a literatura, a seleção do repertório é comumente direcionada, em parte, por gosto, familiaridade com a linguagem, disciplina ou pelas exigências técnicas da obra dentro de uma relação professor-aluno (ZILLMANN; GAN, 1998; DAVIDSON et al, 1998).

Comparando os três casos pode-se perceber que a relação de sentido e significado com o repertório, desde o início, foi muito distinta. Para Nikolai, algumas peças eram quase que objetos totalmente externos a sua experiência pessoal e que lhe fazia sentir muito distanciado de um significado pessoal. A solução foi “aprender a gostar” (NCE2, p. 4). Para João, o repertório, apesar de ter sido também externo a sua experiência pessoal, o desafio de compreendê-lo funcionava como um vetor de aproximação. Finalmente, no caso de Sérgio, o repertório selecionado já fazia parte, em sua grande maioria, de sua experiência pessoal. O Esquema 16 representa a uma proposta interpretativa da relação bacharelado-repertório para os três casos.



Esquema 16

No Esquema 16, observa-se o distanciamento de Nikolai com o seu repertório. Paralelamente, Nikolai agregou outras peças já estudadas, provavelmente para tornar mais agradável a preparação de seu repertório. Por sua vez, a relação de João com o repertório foi um fenômeno ainda de interface, de superfície. A interação ainda ocorreu de forma exógena a

sua experiência musical. Para Sérgio, a maioria do repertório encontrava-se já amalgamada, pois essas peças já faziam parte de seu mundo experiencial. Apenas uma peça nova foi incluída em seu repertório.

O acompanhamento da preparação do repertório pelos três bacharelados permitiu discernir disposições experienciais de investigação e de auto-regulação.⁸⁷ Essas disposições, impulsionadas pelo desejo, surgiram como movimentos interiores em direção à mobilização de conhecimentos musicais, visando a apropriação, a interpretação e a criação do significado pessoal para fins de comunicação interpessoal

As disposições experienciais de investigação implicaram escolhas durante a preparação e essas foram assistidas pelas disposições de auto-regulação, que pareceram atuar como movimentos de gerenciamento pessoal das situações de prática e apresentaram-se sob forma de: (i) organização/planejamento; (ii) gerenciamento e (iii) supervisão. A inter-relação entre essas disposições experienciais forneceu subsídios para a reflexão sobre as condições potenciais para a mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório e serão, a seguir, discutidos.

7.2.1 A disposição experiencial de investigação na preparação

A experiência disposicional de investigação é iniciada desde as primeiras aproximações com as peças selecionadas, onde o material é escrutinado e manipulado. Nos casos estudados, essas experiências disposicionais foram realizadas tanto no instrumento, como fora dele. Por exemplo, João comentou que nos momentos iniciais da preparação, e especificamente em relação ao 1º movimento do *Carnaval de Viena* de Schumann, observou aspectos gerais da obra fora do piano (JCE1, p. 15). Nikolai forneceu indícios, desde seus primeiros depoimentos, que suas experiências disposicionais preliminares ocorreram no piano (NCE1, p. 15). Sérgio relatou que a experiência de investigação e releitura das peças em preparação começou no piano, de maneira lenta e com metrônomo (SCE2, p. 4).

Ao longo da preparação, nas experiências disposicionais de investigação, são trazidas todas as vivências musicais prévias que podem ser relacionadas de maneira explícita ou tácita. João trouxe para sua experiência de investigação da *Sonatine*, aquela com a obra de Debussy (JCE2, p. 17). Ou ainda, ele mesmo concluiu que o 2º movimento da Sonata de Beethoven deveria ser uma forma Sonata, embora não conhecesse a forma Sonata movimento lento (JCE4 p. 5). Sérgio encontrou uma familiaridade entre a obra *São*

⁸⁷ O termo “auto-regulação” é oriundo na terminologia de McPherson e Zimmerman (2002).

Francisco sobre as ondas e a seção que denominou *Ondas* na *Valsa Mefisto* (SCE4, p. 15). Nikolai trouxe elementos de familiaridade por analogia ao período romântico para se aproximar e encontrar sentido no 2º movimento da Sonata de Haydn (NCE1, p. 20), ou ainda, encontrar uma analogia entre um Estudo de Cramer que havia estudado com aquele de Chopin, que estava lendo (NCE1, p. 14).

A natureza da prática também influenciou a investigação da produção em função das especificidades inerentes a cada caso. Essa foi empírica, no caso de Nikolai, que buscou principalmente a manipulação instrumental especulativa: diariamente, ele passava no instrumento a maior parte do tempo possível (NCE1, p. 6). A prática foi analítica no caso de João (JCE1, p. 17). Sérgio dispôs de um tipo de prática funcional, alternando estudo no e fora do piano (SCE2, p. 3). Nesses três casos investigados, a natureza da prática apesar de estar intimamente relacionada com o estilo pessoal de trabalho, como apontou Miklazewski (1995), denotou ainda uma perspectiva de desenvolvimento pessoal frente à especialização músico-instrumental. Aparentemente, devem existir tantas naturezas da prática, quanto perspectivas e iniciativas pessoais de abordagem sobre essa.

A experiência de investigação parece ser também dependente de objetivos e metas, implicitamente (ou tacitamente) almejadas e perseguidas durante a preparação. Ao longo das entrevistas, foi possível constatar que na investigação de produção surgiram metas a serem atingidas, dentro de uma perspectiva mais ampla que sugeria objetivos a serem alcançados em seus respectivos repertórios. A Tabela 9 reúne uma proposta de objetivos e metas almejadas, deduzidos a partir dos depoimentos dos casos.

Tabela 9. Os objetivos e metas almejados e perseguidos na investigação da produção ao longo da preparação do repertório para os três casos.

Caso	Objetivo	Metas
Nikolai	Conhecimento pessoal para expressão musical em termos de performance fluente e decor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obtenção do significado pessoal para a retenção do sentido melódico na leitura instrumental 2. Domínio dos movimentos instrumentais para performance
João	Conhecimento pessoal para expressão musical em termos de compreensão instrumental, intelectual mais dinâmica possível	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão analítica instrumental das partes para fundamentar a leitura instrumental 2. Domínio e refinamento dos movimentos instrumentais das partes para a performance
Sérgio	Conhecimento pessoal para expressão musical em termos de performance artística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepção preliminar de forma holística da obra 2. Refinamento e domínio músico-instrumental em termos artísticos para performance

Segundo a Tabela 9, para os três bacharelados, na investigação da produção, o objetivo foi o conhecimento pessoal das obras para a expressão musical. A diferença qualitativa perseguida em cada caso esteve relacionada com o potencial de visualização, que cada bacharelado conseguiu trazer para o momento da preparação. Por exemplo, para Nikolai, o objetivo residiu em “aprontar” as peças, prezando a expressão pessoal, com fluência melódico-instrumental, e de preferência decor. Nesse contexto, a base de conhecimento musical experiencial de Nikolai direcionou a preparação para aquilo que ele denominou de “deixar pronto”, cujo significado era estar melodicamente fluente e de maneira expressiva. Para João, sua base de conhecimento musical experiencial pode vislumbrar e perseguir a compreensão lógico-estrutural das obras, executadas com facilidade ao piano, com o intuito de “saber” o que deveria fazer para poder expressá-las (JCEEst3, p. 6). Para Sérgio, sua base musical experiencial permitiu visualizar e perseguir a “expressão artística” (SCE1, p. 5). Por essa razão, Sérgio tentou chegar num balanço entre desafios técnicos e musicais em cada peça em preparação, tentando fazê-las “funcionar” (SCE2, p. 19). Essa sua afirmação, um tanto tácita, demonstra sua vertente pragmática de pensamento. Esse tipo de pensamento acabou fazendo-lhe buscar em sua base experiencial, as maneiras mais eficientes de atingir a performance artística que desejava para as peças em preparação. Assim, nos três casos, o estabelecimento tacitamente verbalizado do objetivo a ser atingido já surgiu como um indício dos conhecimentos musicais de que suas bases experienciais permitiam visualizar e desejar mobilizar.

Durante as entrevistas, os depoimentos sobre a preparação do repertório indicaram metas, tacitamente implícitas e perseguidas, com vistas a atingir seus objetivos. De acordo com a Tabela 9, duas metas, para cada caso, puderam ser identificadas, sugerindo duas fases distintas na preparação. A literatura aponta a presença de fases de aprendizagem na preparação de uma obra musical (NIELSEN, 1997; CHAFFIN et al, 2003). Nos três casos, a primeira fase envolveu o sentido pessoal em termos de leitura e compreensão da obra no instrumento. A esse momento, denominei de fase de aproximação das peças em preparação. Para Nikolai, a leitura e compreensão das obras no instrumento foram um meio através do qual seu reconhecimento começou a ocorrer. Sua compreensão avançou à medida que as peças foram adquirindo sentido pessoal em termos de emoções cognitivas. Entretanto, a base de conhecimento para Nikolai proporcionou-lhe mais dúvidas que certezas, e muitas vezes essas metas foram estabelecidas de maneira muito mais ampla do que ele sentia necessidade do momento em questão. Ele mesmo comentou, em uma da situação, que muitas vezes, em sua prática, ele não sabia “qual [era] o problema (NCEEst2, p. 11).” João conectou a essa fase

de aproximação, além da leitura instrumental, a compreensão lógico-racional (analítica) das partes das peças. Para Sérgio, a fase de (re)leitura instrumental foi atingida no menor tempo possível a exemplo da prática de profissionais (HALLAM 1997a. 1997c; CHAFFIN et al, 2003). Para ele, essa primeira fase foi movida por uma preocupação pelo desenvolvimento de uma percepção corpórea sobre a coordenação dos movimentos instrumentais de cada peça em preparação (SCE2, p. 20), tal qual Davidson e Correia (2002) evidenciaram em músicos profissionais.

Ainda que a etapa de leitura instrumental da peça seja uma meta um tanto óbvia na preparação de um repertório inserido na denominada música clássica ocidental, essa foi nitidamente diferenciada entre os três casos, e mostrou-se um fator limitante (ou facilitador) da interpretação da obra musical. Pesquisas demonstraram que a habilidade de leitura instrumental não ocorre pela exposição assistemática de tarefas de leitura, nem prática de piano acumulada e habilidades de performance. Segundo certos autores, a aquisição de leitura instrumental tende a existir em sujeitos com extensiva experiência de prática de leitura deliberada em conexão com vários graus de dificuldades (LEHMANN; McARTHUR, 2002).

Nos três casos investigados, foram perceptíveis diferenças entre desenvolvimento de habilidade de leitura e compreensão musical nessa fase de aproximação (meta 1, Tabela 9). Para Nikolai, a leitura foi um fator limitante, que teve de ser suplantado com algum sentimento de prazer. Por isso, ele sentiu necessidade de encontrar, em momentos de descoberta da peça, um significado e um sentido pessoal para a aproximação. Para João, a leitura instrumental foi fundamentada tanto pela assimilação de padrões melódicos, rítmicos e harmônicos, como na identificação das relações de estruturas formais existentes nas e entre as partes. Para ele, esse tipo de procedimento foi um fator facilitador para a leitura das peças em preparação. No caso de Sérgio, que já possuía praticamente todo o repertório lido, foi difícil de estabelecer sua relação com essa fase inicial da preparação. Por um lado, isso poderia sugerir que a leitura instrumental ainda desempenhava uma etapa significativa na preparação de seu repertório. Por outro lado, a única peça nova em seu repertório (*Improviso* de Schubert), foi lida, com relativa facilidade, e com uma concepção preliminar do panorama global da peça, a exemplo da prática de profissionais (HALLAM, 1997b. 1997c; CHAFFIN et al, 2003).

A segunda meta nos 3 casos esteve relacionada ao domínio dos movimentos instrumentais em condições próximas à produção pretendida, tratando-se de uma fase de aprofundamento das peças (vide Tabela 9). No caso de Nikolai, essa meta pareceu visar a

fluência instrumental da obra, executada, de preferência decor. Para João, persistiu a crença de que o aprofundamento da peça como um todo seria naturalmente atingido através da coordenação e refinamento das partes. Para Sérgio, cada obra em preparação gerou um tipo de reflexão sobre problemas pontuais a serem resolvidos, com vistas a atingir seu objetivo de expressão artística. Em seu caso, houve um pensamento reflexivo direcionado às particularidades de cada obra, tanto frente aos desafios instrumentais, como as suas adaptações perante sua concepção e imagem musical pretendida. Não se pode negligenciar que esse domínio atingido nessa 2ª fase foi decorrente tanto da etapa prévia de leitura, como também do objetivo perseguido ao longo da preparação.

7.2.2 As disposições experienciais de auto-regulação

Conforme anteriormente mencionado, as disposições experienciais de investigação na preparação do repertório foram auxiliadas por aquelas de auto-regulação, que pode ser entendida como um fator de administração de recursos pessoais. No campo do desenvolvimento cognitivo, McPherson e Zimmerman (2002) apontam o fator de auto-regulação como um tipo de reflexão distinta daquela observada nas pesquisas com músicos especialistas. Assim, nas pesquisas sobre auto-regulação investigam-se os procedimentos que os estudantes adotam ou adquirem, na medida em que eles se tornam independentes em seus processos de aprendizagem musical. Esses autores descrevem a auto-regulação com sendo de natureza cíclica, uma vez que as retroalimentações obtidas em performances prévias ajudam o estudante a ajustar seus esforços em performances futuras. As disposições experienciais de auto-regulação implicaram, no estudo dos casos, organização, gerenciamento e supervisão, a seguir, detalhadas.

7.2.2.1 A organização da prática

A organização da prática pode ser entendida como a maneira pela qual estabelecemos o ordenamento do repertório ou privilegiamos partes de um todo levando em conta certas prioridades contextuais. Na experiência de investigação existe sempre algum tipo de escolha: de onde começar, o que estudar primeiro, o que deixar para depois. Por exemplo, Nikolai escolheu levar todas as peças em conjunto. Ele também decidiu por iniciá-las, em certos casos, pelos momentos mais difíceis, ou mesmo “de trás para frente (NCE1, p. 5).” João e Sérgio argumentaram que necessitavam se focar em uma peça para conseguir aprofundá-la.

A análise dos dados a partir dos depoimentos dos três bacharelados evidenciou que a organização da prática foi ditada por eventos como as aulas semanais, recitais, exames

departamentais de meio e final de semestre. O Esquema 17 foi construído a partir dos depoimentos coletados ao longo das entrevistas, à medida que os casos estudados faziam menção a situações de prática estabelecidas ou planejadas, de performance nas aulas, individual e coletiva (*Masterclass*), assim como de performances em exames.

O Esquema 17 evidencia dois tipos básicos de organização da prática. O primeiro tipo consiste em uma organização sistemática, levando em conta tanto as necessidades/possibilidades pessoais, como os compromissos assumidos. Esse foi nitidamente o caso de Sérgio, cuja organização da prática assumiu o *status* de planejamento que foi rigorosamente perseguido e cumprido. O segundo tipo foi de cunho mais frouxo, onde a seleção da obra (ou movimento) a ser praticada foi realizada segundo os compromissos institucionais (aulas de instrumento, exames, recitais, por exemplo). A prática de João mostrou-se organizada dessa maneira. Seus depoimentos foram plenos de menções a situações de aulas ocorridas ou ainda eventos participados.⁸⁸ A organização de Nikolai também foi considerada frouxa, mas em seu caso, a seleção das obras a serem estudadas foi ditada não somente pelos compromissos institucionais, mas também por interesses volicionais. Por essa razão, que em sua prática há inclusão de outras peças, pertencentes ao repertório de sua escolha.⁸⁹

⁸⁸ A organização da prática de João variava segundo o evento: “Depois do recital de Schumann, eu comecei a estudar mais Beethoven, o Ravel (...) (JCE4, p. 2)”; “Eu estou trabalhando mais o 1º movimento [do Beethoven]. (...) Foi o que eu trabalhei mais em aula (JCE2, p. 3); “[Na prova] o Schumann, acho que saiu bem ... (...) eu estava estudando mais (JCE3, p. 1).

⁸⁹ Nikolai comentou com relação a sua prática do repertório: “Tem várias coisas que eu quero fazer e [e outras que] preciso fazer...(NCE1, p.13)!!!”

7.2.2.2 *O gerenciamento da prática*

O gerenciamento na prática na investigação de produção, a partir dos casos estudados, compreendeu a administração das situações circunstanciais, do tempo e das adversidades eventualmente ocorridas ao longo da preparação. Nos três casos, o gerenciamento da prática pareceu ser decorrente das diferenças de nível de especialização músico-instrumental. Nikolai descobria as peças, enquanto preparava-as, sendo que essa descoberta mostrou-se ainda limitada por sua capacidade de decodificação notacional dentro de uma referência estilística específica. Dessa forma, o tempo de prática acabou sendo consumido por essa etapa de descoberta da peça em preparação. João demonstrou dispor potencialmente de uma vasta gama de possibilidades do *quê* e de *como* praticar. Entretanto, no seu caso, a variedade de opções ofuscou um gerenciamento eficaz num tempo restrito de um semestre acadêmico. Além disso, conforme discutido acima, sua organização da prática foi muito direcionada para os compromissos a curto prazo (aulas semanais), sem planejamento global da preparação do repertório ao longo do semestre. Sérgio, diferentemente dos outros dois casos, teve a seu favor um repertório já conhecido, estudado, e mesmo publicamente apresentado. Nesse sentido, ele dispôs de indícios consistentes do que privilegiar em sua prática.

João e Sérgio gerenciaram o programa em estudo de maneira completamente distinta daquela de Nikolai, pois eles precisavam centrar sua atenção em uma determinada peça para poder haver concentração para avançar a preparação. Entretanto, enquanto Sérgio gerenciou seu tempo de dedicação a cada peça de forma muito mais equilibrada, delimitada por um período de uma semana, João deixou o período de tempo em aberto, até que alcançasse um nível que considerasse satisfatório. Ainda que João possa ter levado um conjunto de peças nesse procedimento, tal abordagem acabou tomando um tempo de dedicação desproporcional de umas peças em relação a outras, e mostrando-se insuficiente para um período delimitado em um semestre acadêmico. Na entrevista de estimulação, João chegou a comentar que o desnível qualitativo das peças demonstrava sua trajetória no semestre (JCEEst1, p. 4). Por sua vez, Nikolai procurou estudar o repertório como um todo, avançando todas as peças com dedicação praticamente equilibrada. A questão não parece residir no fato de praticar todas as peças do repertório ao mesmo tempo, mas sim de não estabelecer claramente o foco de atenção no que estudar em cada uma delas dentro de um prazo de tempo pré-delimitado (vide, por exemplo, MIKLAZEWSKI, 1989; WILLIAMON; VALENTINE, 2000; WILLIAMON, 2004). Nesses três casos existiu uma tendência indicando que estudantes em formação precisam centrar-se em algumas peças, em

detrimento de outras, além de necessitar distribuir de maneira planejada o tempo de prática despendido para cada uma delas.

7.2.2.3 A supervisão na prática

Entende-se aqui como supervisão na prática, as formas de controle de qualidade e estabelecimento de prioridades que os bacharelados utilizaram tanto para (auto)monitorar como para modificar suas próprias realizações durante a preparação. Indícios de supervisão na prática, fornecidos pelos três bacharelados, podem ser discutidos em termos do conteúdo monitorado, dos meios empregados e dos momentos em que automonitoramentos ocorreram. Aspectos materiais, como acuidade de notas, ritmos e precisão de andamento foram preocupações vinculadas a João. Nikolai, apesar de demonstrar também tais preocupações, não pareceu possuir estratégias claras de supervisão desses aspectos. Sérgio demonstrou que dificuldades dessa ordem, ele não possuía.

Gestos físicos e posturas foram aspectos monitorados por Nikolai e Sérgio. Enquanto Nikolai preocupou-se com a beleza da postura global (NCE6, p. 8), Sérgio se automonitorava por considerar que a resultante visual, além de influenciar a qualidade sonora, acabaria afetando também a percepção global da platéia (SCE2, p. 10). Davidson (2006a, 2006b) classifica esse fator como habilidade de apresentação.⁹⁰

Os meios de supervisão empregados pelos bacharelados foram distintos. Instrumentos como câmara acoplada a computador e espelho foram meios físicos que Nikolai e Sérgio, respectivamente, empregaram para o monitoramento de gestos físicos e postura na prática. A percepção em ação sobre os produtos da prática foi o meio mais intensamente empregado por Sérgio. Ele explicitamente atribuiu a melhora do monitoramento de sua produção musical ao desenvolvimento de sua percepção musical ao longo da formação acadêmica. João também utilizou a percepção em ação para o monitoramento de sua performance. Contudo, tendo em vista, que as peças encontravam-se ainda em etapa mais incipiente da preparação, esse monitoramento pareceu estar centrado na melhor maneira de realizar os desafios instrumentais sentidos nas peças de seu repertório

Durante as entrevistas de preparação, os três bacharelados forneceram indícios que de alguma forma supervisionavam suas interpretações. Nikolai demonstrou preocupar-se com a supervisão sobre aspectos expressivos de maneira mais explícita na performance de

⁹⁰ Para Davidson (2006a; 2006b), habilidades de apresentação consistem em aprender a apresentar-se como músico de maneira que o corpo transmita segurança para o público e que esse perceba a sensação de tranqüilidade em torno do ato interpretativo, bem como naquilo que está sendo comunicado.

obras de Chopin. Tanto no Estudo, como no Noturno, ele se mostrou bastante exigente e ainda insatisfeito com a expressão sonora de certas partes (NCE5, p. 2). João foi mais lacônico com relação ao monitoramento de sua interpretação, mas explicitou ter sentido falta de uma seção inteira, na performance décor do 1º movimento da Schumann durante a 3ª sessão (JCE3, p. 3). Sérgio forneceu indícios consistentes sobre sua capacidade de auto-monitoramento durante sua interpretação das obras.

Dentre os três bacharelados, Nikolai foi aquele que necessitou mais do professor como supervisor externo dos produtos de sua prática. A dependência de auxílio externo foi um indicador na literatura de prática de iniciantes (HALLAM, 1997b, 1997c). João precisou do professor na fase de aprofundamento das peças e para resolução de problemas pontuais das obras em preparação. Sérgio mostrou-se auto-suficiente para supervisionar os produtos de sua prática. Ocasionalmente fez alusões a seu professor referindo-se a sugestões para a performance.

Nas entrevistas por estimulação de recordação, Sérgio surpreendeu-se positivamente como o produto de certas performances, pois sua impressão resultante do momento do registro fora de insatisfação pessoal. Por sua vez, João ateu-se na relação entre o domínio instrumental e a qualidade expressiva de sua performance nos vários registros. Nikolai foi bem lacônico, restringindo-se a aspectos materiais (notas e ritmos). De maneira geral, as últimas performances (5ª entrevista) foram aquelas que mais lhe agradaram (NCEEst1, p. 25; NCEEst2, p. 8).

Dentre os meios de supervisão da prática, a relação interpessoal professor-aluno surgiu como um aspecto importante para a discussão da preparação dos três bacharelados. Através das relações interpessoais com seus professores, o nível de possibilidade de deliberação pessoal, nos três casos estudados, acabou sendo influenciado por condições de dependência, dependência parcial e mesmo independência quase total frente ao controle de qualidade das obras em preparação. A Tabela 10 resume os principais aspectos envolvidos na relação de cada bacharelado com seus respectivos professores de piano. Nos três casos estudados, percebe-se que a situação acadêmica forneceu nível de especialização músico-instrumental crescente frente à autonomia para as decisões sobre os aspectos a serem priorizados na prática, assim como um desprendimento da condição de estudante.

Tabela 10. Aspectos envolvidos na relação estudante-professor.

Aspectos	Nikolai	João	Sérgio
			
Dependência do professor	Forte	Parcial	Mínima
Papel do professor	Meio de monitoramento da acuidade da leitura musical	Meio de monitoramento da qualidade da performance	Orientador para o refinamento artístico e para as decisões técnico-interpretativas
Nível de comunicação interpessoal com o professor	Limitada	Plena	Plena

De acordo com a Tabela 10, o grau de dependência pareceu estar associado ao nível de especialização músico-instrumental de cada bacharelado. Nikolai encontrava-se em um momento de forte dependência do professor para confirmações, correções de leitura musical em termos básicos, sugestões para a execução de ornamentos e de precisão rítmica, por exemplo, (NCEEst1, p. 8). Para João, a dependência manifestou-se em problemas instrumentais específicos, assim como para detalhes interpretativos com vistas ao refinamento da qualidade expressiva da performance (JCE2, p. 19-22). Já Sérgio mostrou-se praticamente independente tanto na fase de aproximação como na de aprofundamento, assim como no automonitoramento durante toda a preparação. O professor parecia funcionar como um conselheiro e orientador artístico para sugestões interpretativas (SCE2, p. 2).

Na relação estudante-professor de piano, a possibilidade de comunicação pareceu também estar vinculada ao nível de especialização músico-instrumental, que se encontrava em cada caso. Nikolai apresentou um grau de comunicabilidade limitado com seu professor. Muitas das sugestões e observações de seu professor não foram totalmente compreendidas. De forma distinta, tanto João como Sérgio dispuseram de plena comunicabilidade com seus respectivos professores. João inclusive comentou que no início da faculdade, muitas das sugestões de seu professor (e mesmo da banca) não foram compreendidas por ele naquele momento e que essas lhe ficaram simplesmente como informações (JCE5, p. 5). Schön (1987), ao ilustrar a relação professor-estudante no contexto da prática reflexiva, aborda a necessidade de desenvolvimento de linguagem mútua para avançar o nível de comunicabilidade, necessária para aprofundar a problemática que está sendo discutida.

As interações de Nikolai, João e Sérgio com seus respectivos professores de piano aproximaram-se, em parte, respectivamente, às concepções de engenharia e de aprendiz, de desenvolvimento e de nutrição, sugeridas e discutidas por Hallam (1998). Com base nos depoimentos de Nikolai, seu professor desempenhou um papel de transmissor de informações. Na descrição de Hallam, nessa concepção de engenharia, o aluno acaba tendo um papel mais de receptor passivo. No entanto, Nikolai colocou-se mais numa posição de aprendiz e tentou selecionar, da maneira que ele compreendia os conselhos recebidos. Nessa fase inicial de sua formação acadêmica, as situações de aprendizagem não foram favoráveis ao desenvolvimento da consciência de dimensão rítmica, que foi ao longo do semestre, uma de suas maiores dificuldades a serem suplantadas.

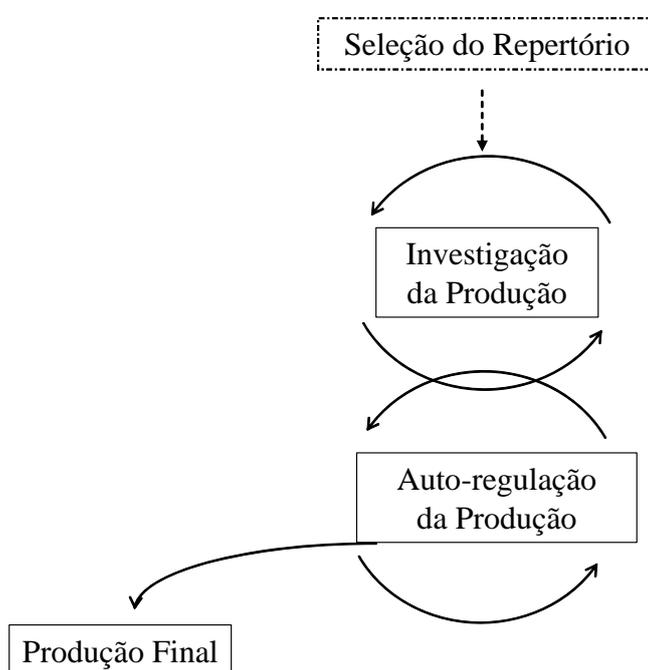
A interação de João com seu professor aproximou-se, em parte, daquela que Hallam (1998) denomina de concepção de desenvolvimento, ou seja, um modelo de ensino e aprendizagem que enfatiza o desenvolvimento do intelecto e da autonomia pessoal. Neste tipo de relacionamento, baseado na prática reflexiva contextualizada, há o privilégio do diálogo (verbal e musical), onde os estudantes têm a oportunidade de apresentar suas próprias idéias. No caso de João, sua relação com seu professor, pareceu adequar-se às descrições acima, uma vez que a menção constante às aulas e as interações com seu professor proporcionaram condições de “aprender a aprender”. Entretanto, o posicionamento reflexivo por parte de João pareceu ser mais efetivo na fase de aproximação das peças em preparação. Na fase de aprofundamento, ele pareceu inserir-se em uma postura de aprendiz, com pouco distanciamento sobre os pontos dominados e aqueles que necessitariam serem aprofundados.

Finalmente, a interação de Sérgio com seu professor aproximou-se àquela denominada *de nutrição*, na qual o professor pareceu ser o facilitador de aprendizagem, sem transmissão direta do conhecimento ao estudante. Coube ao estudante decidir e envolver-se na natureza e no conteúdo de seu aprendizado. Sérgio tomou a responsabilidade para si em termos de escolha do repertório, de como estudá-lo durante o semestre, assim como das decisões de ordem técnica e de interpretação. O professor atuou como orientador artístico e facilitador de aprendizagem.

A seguir será apresentada uma proposição contemplando o fluxo das disposições experienciais de investigação e de auto-regulação na preparação do repertório, a partir das reflexões sobre os casos estudados.

7.2.3 O fluxo da preparação do repertório

O Esquema 18 faz uma representação genérica sob forma de um fluxograma das disposições experienciais encontradas a partir dos casos. Após a seleção do repertório, a preparação inicia-se com a disposição experiencial de investigação de produção sustentada tacitamente por objetivos e metas em conexão com as possibilidades pessoais na preparação. Disposições experienciais (auto)-reguladoras de organização, gerenciamento e supervisão podem estar continuamente atuando e servem para avançar qualitativamente a preparação do repertório com vistas a atingir a produção final, desejada ou permitida pelo prazo de tempo.



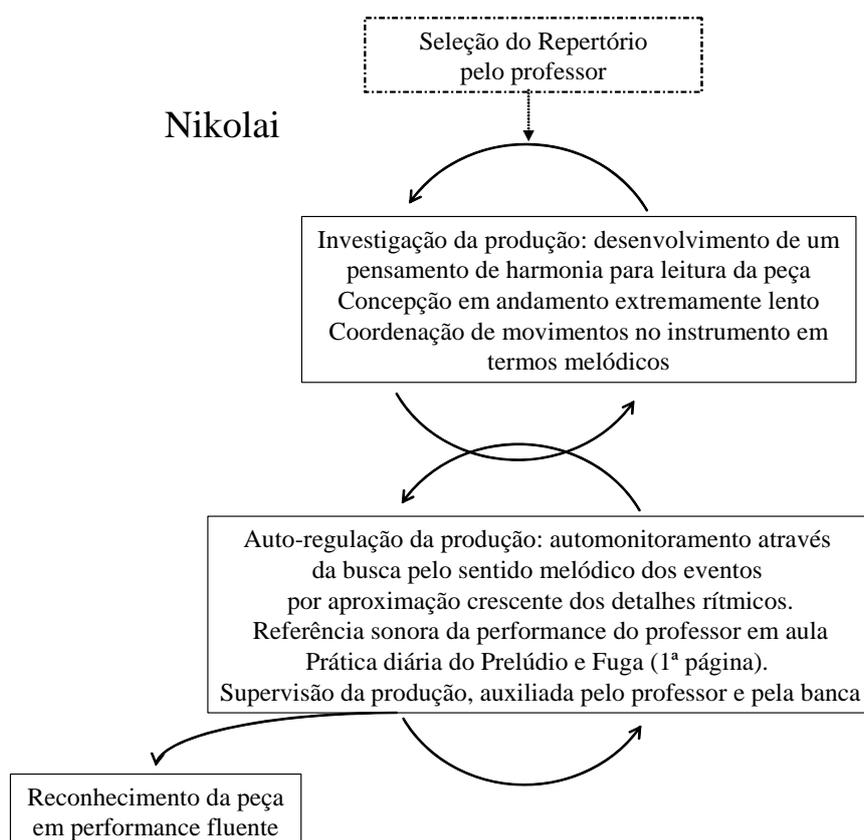
Esquema 18

A título de exemplo, os Esquemas 19-21 apresentam uma síntese dessas disposições experienciais conforme emergiram na preparação das obras de Bach, Beethoven e Schubert, respectivamente por Nikolai, João e Sérgio.

De acordo com o Esquema 19, no caso de Nikolai, o Prelúdio (e Fuga) de Bach foi uma escolha pessoal, a partir de duas opções de seu professor (NCE1, p. 10). Nikolai sentia com pouca familiaridade com esse estilo, tendo realizado somente uma Invenção a três vezes até então (NCE1, p. 9). No Prelúdio de Bach, Nikolai investigou a localização cinestésica da tonalidade no piano, desenvolvendo aquilo que denominou de “pensamento de harmonia (NCEESt1, p. 11),” além da busca de significado pessoal, privilegiando o sentido melódico

dos eventos através de prática por repetição Para a auto-regulação da produção, Nikolai buscou o sentido melódico dos eventos, por aproximação crescente sobre os detalhes rítmicos, pois considerou ter tido “um universo de dificuldades (NCE1, p. 11).”

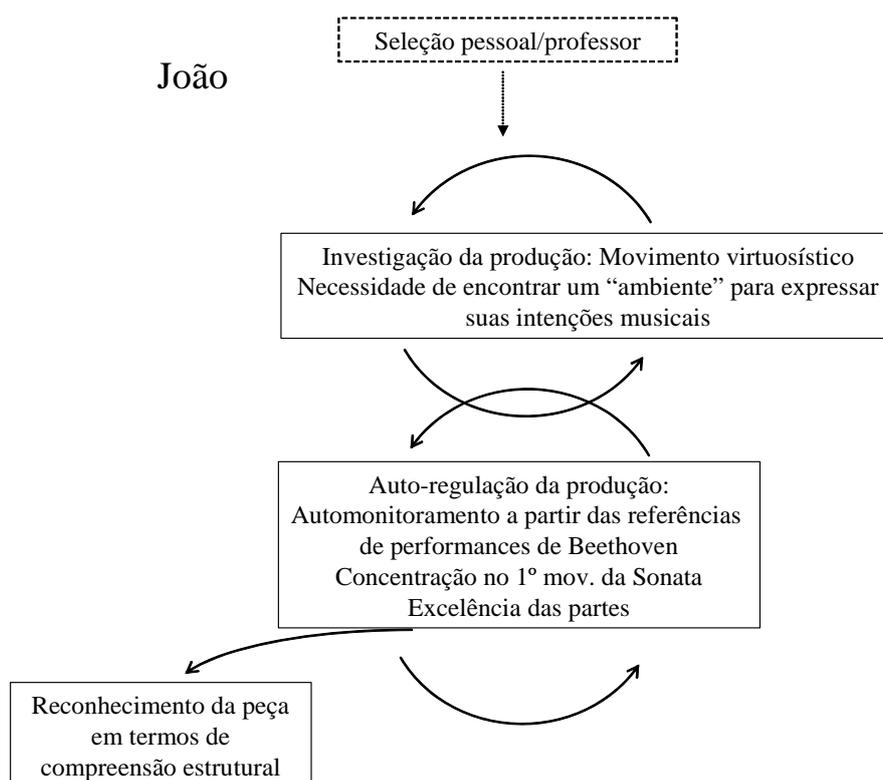
Sua única referência sonora desta peça foi a performance de seu professor no primeiro dia de aula (NCEEst1, p. 13). Ele decidiu estudar diariamente o Prelúdio e a primeira página da Fuga. A supervisão sobre detalhes das partes e do todo ocorreu com a ajuda de seu professor durante as aulas (NCEEst1, p. 10-11), e através de sugestões de alteração do andamento do Prelúdio, por parte da banca na prova de meio de semestre (NCE3, p. 2). A produção final foi de reconhecimento pessoal, em termos de performance fluente, com intenção de ser expressivo. Nikolai sentiu-se satisfeito com o registro da 5ª sessão (NCEEst2, p. 8).



Esquema 19

O Esquema 20 representa a preparação da Sonata de Beethoven por João. Essa sonata foi uma escolha pessoal, corroborada por seu professor. Nas situações de investigação da produção, João perseguiu uma concepção preliminar sobre a peça através de uma leitura do

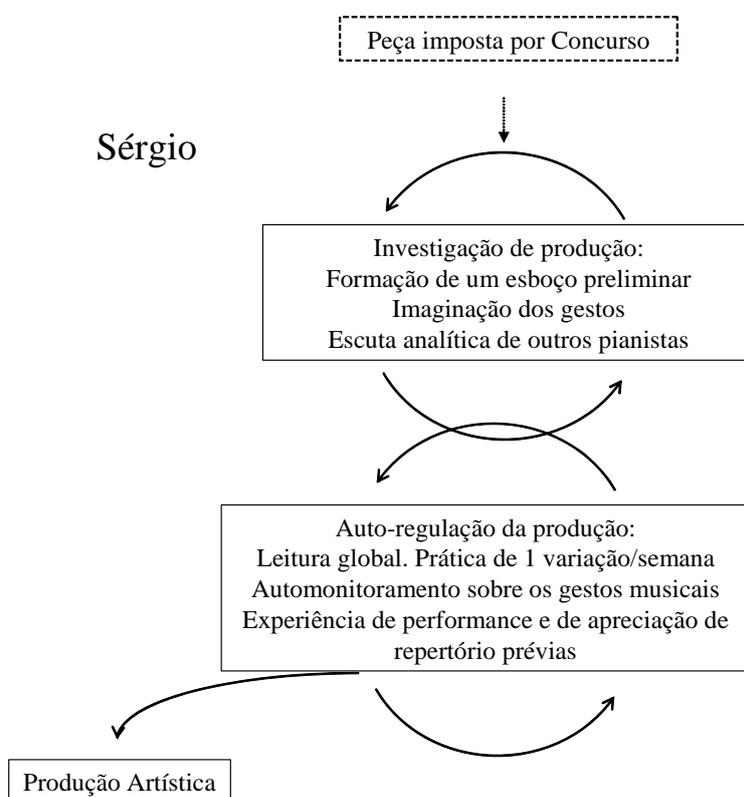
todo, realizando analogias com relação à produção de performance de sonatas prévias de Beethoven e Mozart (JCE2, p. 6). Na investigação do primeiro movimento, o desafio foi encontrar “um ambiente” que unisse o todo e que pudesse expressar suas intenções musicais (JCE2, p. 10). Nas experiências de auto-regulação da produção, a opção de organização ocorreu por concentrar-se sobre o primeiro movimento. João apontou desafios técnico-instrumentais que sentia necessidade de refinar nas situações de prática. A supervisão foi realizada pelo automonitoramento sobre a excelência instrumental das partes e pelas sugestões interpretativas de seu professor (JCEESt2, p. 12). Ele obteve uma produção final de reconhecimento da peça, como Nikolai, embora em maior profundidade, pois demonstrou ter atingido a compreensão estrutural pretendida. João constatou no 2º registro do *Allegro con brio* de Beethoven que o tempo de prática fez a diferença, pois os “gestos esta[vam] mais refinados” e “o lado de expressão” mais evidente (JCEESt2, p. 6).



Esquema 20

No caso de Sérgio (Esquema 21), apesar de toda seleção do repertório ter sido uma opção pessoal, o *Improviso* Op. 142 de Schubert foi uma imposição prevista no programa de um Concurso para piano, que pretendia participar. Na investigação preliminar sobre a peça,

Sérgio trouxe toda sua experiência de performance, de repertório e de apreciação de repertórios anteriores. Como forma de organização, ele optou pela leitura global da peça em uma semana, seguida da prática semanal de cada variação. Em sua experiência de produção, ele esboçou uma concepção preliminar dessa obra, sustentada por sua prática fora e no piano, e fundamentada pela imaginação dos gestos físicos e musicais (SCE4, p. 5). Ele realizou também a escuta de gravações da interpretação de outros pianistas. Para auto-regulação da produção, ele recorreu a procedimentos de automonitoramento sobre os gestos físicos e musicais para o refinamento da concepção do todo. O gerenciamento da prática ocorreu em etapas de aprofundamento crescente num período de preparação de três meses. Sérgio sentiu-se satisfeito com sua interpretação na performance do recital, onde o todo fluiu mais próximo da produção artística pretendida (SCEEst1, p. 27)

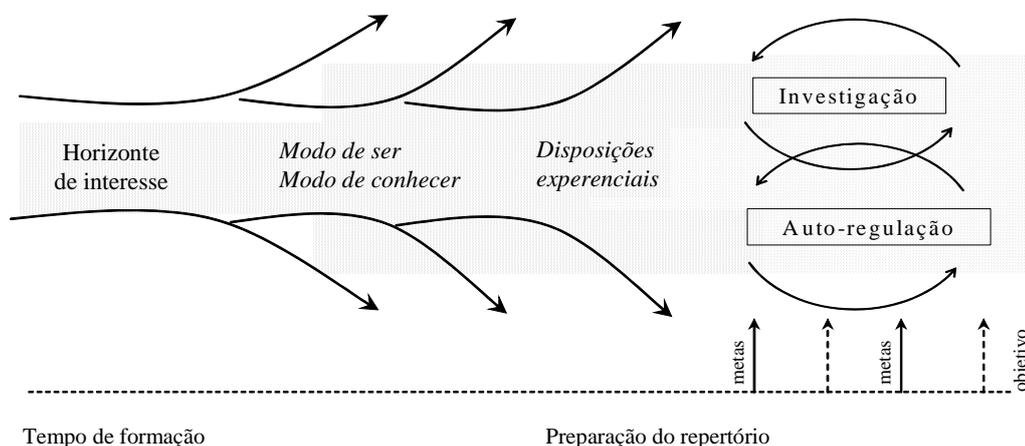


Esquema 21

Os Esquemas anteriormente apresentados procuram ilustrar algumas situações trazidas nos depoimentos dos bacharelados. A preparação parece necessitar das disposições complementares de investigação e auto-regulação para poder ser refinada qualitativamente. Esse movimento deve ter sido bem mais dinâmico, que a tentativa de representação aqui apresentada. A mobilização de conhecimentos musicais assemelha-se a uma ampulheta que alterna ora o lado da investigação, ora o lado da auto-regulação. Quanto mais dinâmico esse

movimento, mais eficiente a mobilização de conhecimentos e, portanto, a preparação do repertório.

O Esquema 22 sumariza as relações da preparação até aqui apresentadas: do horizonte de interesse pessoal às disposições experienciais na produção.



Esquema 22

De acordo com o Esquema 22, o horizonte de interesse pessoal orienta o modo de ser e de conhecer, que por sua vez, transformam-se em disposições pessoais para investigar e auto-regular as situações contextualizadas da prática. Essas disposições experienciais foram impulsionadas ao longo da preparação por móveis, a seguir apresentados.

7.3 A perspectiva de móveis na preparação

Para Charlot (2005), mobilizar é “reunir suas forças para fazer uso de si mesmo com fonte [de conhecimento] (p.62)”, propulsionadas por desejos. Esses acionam os *móviles*, que esse autor considera como as razões de agir. Charlot procura salientar dois aspectos em sua concepção de mobilização: o sentido pessoal do impulso e dos movimentos na mobilização e a especificidade do móbil com a particularidade da situação. A complexidade do fenômeno de conhecer, no estudo dos três casos, pareceu apontar que a mobilização começou a partir de uma perspectiva, um horizonte de interesse pessoal, revelando-se como disposições experienciais de investigação e auto-regulação, como apresentado e discutido. As disposições experienciais ao longo de toda a preparação proporcionaram o surgimento de movimentos desencadeadores de idéias e questionamentos, a partir da base experiencial de cada bacharelado, que na presente pesquisa, foi denominada de móbil disposicional de base experiencial.

Entretanto, na preparação, nem sempre os móveis disposicionais experienciais são suficientes para atingir determinadas metas. E nesse caso, essencialmente dois outros tipos de móveis podem vir a ser considerados: móveis disposicionais interpessoais e móveis disposicionais tecnológicos. Móveis disposicionais interpessoais são aqueles disponibilizados através da relação de sentido e significado pessoal com terceiros onde encontramos oportunidades renovadas para refletir sobre pontos, até então não imaginados a partir de nossa própria experiência pessoal. Os móveis suscitados nas relações interpessoais entre professor de piano e bacharelado, por exemplo, assim como em todas os outros momentos de socialização pareceram, no estudo dos três casos, fundamentais para a mobilização. Em um contexto acadêmico, as razões de agir (móveis) acabam ocorrendo e mesmo, sendo alavancadas, nas relações interpessoais. O semestre acadêmico é pontuado de situações que exigem certos movimentos: a escolha do repertório, as aulas individuais semanais de instrumento, as aulas coletivas de instrumento no laboratório, os recitais, os exames semestrais, por exemplo. Esses momentos apresentam-se como oportunidades singulares de promover movimentos internos em termos de disposições experienciais para alavancar questionamentos e pensamentos musicais. Esses pensamentos, direcionados à preparação, podem ou não fomentar a elaboração de estratégias.

Os móveis podem ser ainda direcionados por recursos tecnológicos, que servirão de fonte para inspiração de estratégias, para atingir as metas almejadas. Recursos tecnológicos disponíveis abrangem livros, revistas, partituras, DVDs, CDs e materiais disponíveis na Internet, por exemplo.

No estudo dos casos, o potencial de um móvel da base experiencial (E), interpessoal (I) ou tecnológica (T) vir a se tornar uma estratégia mostrou-se dependente tanto do nível de especialização músico-instrumental, assim como do nível de aprofundamento sobre a idéia surgida, conforme será a seguir discutido.

7.4 As estratégias como pensamentos musicais mobilizados ao longo da preparação

Em cada caso, as metas tacitamente perseguidas durante a preparação foram alcançadas por meio de um conjunto de estratégias, sumarizados na Tabela 11. Essas estratégias configuraram-se como pensamentos musicais ao longo da preparação e foram elaboradas na dependência das disposições experienciais de investigação e de auto-regulação da produção de cada caso, assim como do potencial de reflexão contextualizada sobre os móveis disposicionais surgidos ao longo da preparação.

Tabela 11. Metas pretendidas e estratégias utilizadas na preparação do repertório dos três bacharelandos.

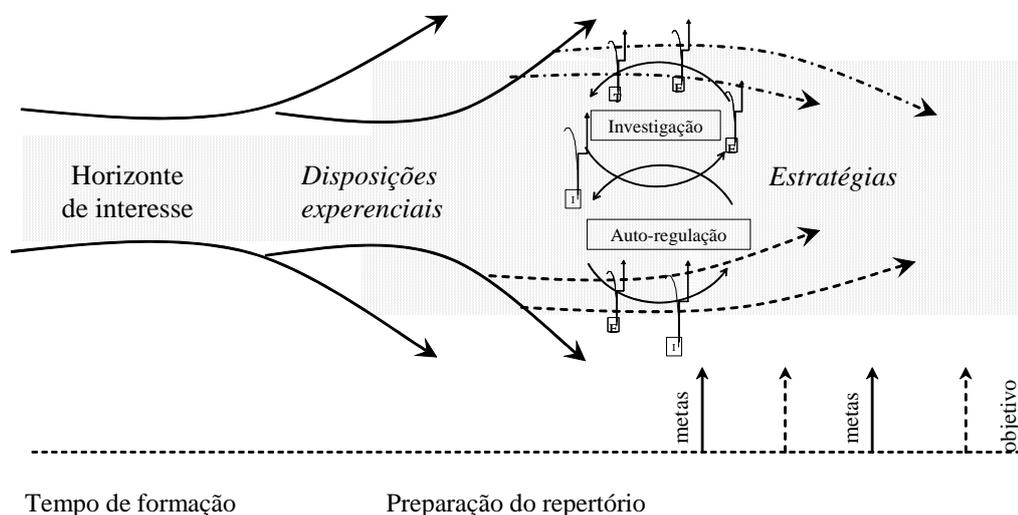
	Metas	Estratégias
Nikolai	1. Leitura instrumental e busca de sentido pessoal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação e apropriação do sentido melódico das obras em conexão com identidade pessoal 2. Adaptação e coordenação de movimentos instrumentais dependentes da textura da obra 3. Apropriação e coordenação de movimentos instrumentais em termos da dimensão rítmica por comparação (aproximada) da relação proporcional de valores 4. Indicação de notação detalhada de dedilhado 5. Notação de símbolos na partitura para garantir concentração e compreensão nas situações de prática 6. Criação de acompanhamento para compreensão do sentido melódico
	2. Domínio dos movimentos instrumentais para performance	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mecanismos massivos de repetição 2. “Experiência de performance” pessoal e para terceiros (pública) 3. Criação de acompanhamento para refinamento da dimensão rítmica 4. Memorização da obra
João	1. Leitura envolvendo compreensão analítica instrumental (das partes)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão e coordenação de elementos estruturais melódicos e rítmicos das seções 2. Compreensão e coordenação harmônica das partes (e do todo) 3. Compreensão da estrutura formal 4. Associação das seções com caráter e textura correspondentes 5. Organização temporal dos eventos em estruturas rítmicas mais amplas (hipercompassos) 6. Auto-monitoramento da leitura e coordenação dos movimentos instrumentais
	2. Domínio e refinamento dos movimentos instrumentais das partes para a performance	<ol style="list-style-type: none"> 1. Otimização da performance em trechos (partes ou seções) 2. Criação de exercícios análogos às dificuldades de mecanismos instrumentais das partes em complexidade crescente 3. Alternância de trechos em movimento lento para checagem de andamento único 4. Auto-monitoramento centrado sobre a excelência das partes
Sérgio	1. Concepção preliminar holística da obra em dedicação durante a semana.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitação do tempo para leitura instrumental 2. Coordenação instrumental do todo 3. Auto-monitoramento da leitura e da coordenação instrumental 4. Formatação de um esboço preliminar da peça 5. Apropriação dos recursos de interpretação e de técnica de pianistas profissionais
	2. Refinamento da compreensão músico-instrumental das partes e do todo das obras em reparação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização, planejamento analítico-funcional sobre o esboço preparado 2. Imaginação dos gestos musicais 3. Organização, planejamento e coordenação (ajuste) dos <i>gestos musicais</i> 4. Manutenção das peças já preparadas e dominadas 5. Auto-monitoramento sobre os produtos da preparação 6. Apropriação dos recursos de interpretação e de técnica de pianistas profissionais

Nos três casos, as estratégias utilizadas apresentaram diferenças qualitativas em termos de necessidades e especialização músico-instrumental. Nikolai (vide Tabela 11) foi aquele que mais criou explicitamente estratégias para vencer a leitura instrumental das peças. Além disso, ele não demonstrou possuir nitidamente estratégias de supervisão, e precisou de auxílio externo (professor) para isso. Nesse sentido, para supervisão qualitativa, em nível elementar das peças em preparação (notas e ritmos), ele recorreu a móveis de base interpessoal. João desenvolveu estratégias mobilizadas a partir de móveis disposicionais de base experiencial, voltadas à compreensão analítico-estrutural das obras, tais como exercícios de redução harmônica das partes e análise de estruturas formais das partes e do todo. Finalmente, as estratégias de Sérgio basearam-se em organização e gerenciamento da prática, em termos de tempo de dedicação e de coordenação do todo e das partes (no e fora do piano) e de assimilação de procedimentos técnico-musicais de registro de performance de pianistas profissionais. Sérgio munuiu-se, assim tanto de móveis disposicionais experienciais, como de base tecnológica.

As estratégias de Nikolai e João (Tabela 11), na etapa de aprofundamento, aparentemente, foram semelhantes. Ambos mostraram-se ainda dependentes do professor nas situações de supervisão da prática, e perseguiram a construção da obra em termos de reconhecimento pessoal. Assim, esses dois bacharelados acionaram móveis disposicionais interpessoais para aprofundar o nível da peça em preparação. No entanto, enquanto a produção almejada por Nikolai ficou limitada à memorização e à prática instrumental massiva, para João, essa pareceu ser fruto do refinamento visando a excelência instrumental das partes. Na fase de aprofundamento, Sérgio mostrou-se independente para a supervisão de sua prática e visou o refinamento da produção imaginada. A base experiencial de formação direcionada (dois, quatro e cinco anos, respectivamente, para Nikolai, João e Sérgio) possibilitou e fundamentou posicionamentos qualitativamente diferenciados, em nível de crescente refinamento sobre as escolhas de estratégias.

Uma análise das estratégias contidas na Tabela 11 permite identificar disposições autorreguladoras da prática já anteriormente mencionadas, tais como: organização (“indicação da notação detalhada de dedilhado”, por exemplo), gerenciamento (“coordenação instrumental do todo e das partes”), supervisão (“automonиторamento centrado sobre a excelência das partes”) e disposição experiencial de investigação da produção (“formatação de um esboço preliminar da peça” e “apropriação do sentido melódico das obras em conexão com a identidade pessoal”, por exemplo). Outro tipo de estratégia utilizada esteve relacionado à automatização (“mecanismos massivos de repetição”) e esteve presente na prática de Nikolai.

Este tipo de estratégia, segundo a literatura, encontra-se presente na prática de iniciantes (Hallam, 1997b), e poderia ser considerada como uma disposição experiencial de investigação, no caso, por mecanismo de repetição. O Esquema 23 sumariza as relações até aqui discutidas.



Esquema 23

De acordo com o Esquema 23, o horizonte de interesse pessoal orienta o modo de ser, que por sua vez, transforma-se em disposições experienciais de investigação e auto-regulação. Essas, em conjunto com os móveis acionados, proporcionaram a escolha de estratégias com fins de atingir metas e objetivos, para avançar a preparação. As estratégias demonstraram serem diferenciadas em termos de finalidade, pois algumas tenderam a serem frutos de investigação pessoal, e outras, de uma postura de auto-regulação. Ao mesmo tempo, algumas estratégias forneceram essas duas disposições, de maneira alternada e complementar. Nesse caso, um tipo de pensamento reflexivo permitiu aos bacharelados idas-e-vindas que possibilitaram criar estratégias específicas as suas dificuldades situacionais. Todas as estratégias que envolviam algum tipo de criação demonstraram conter posicionamentos de investigação e de auto-regulação em certo equilíbrio para atingir a elaboração da estratégia. Nesse sentido, as estratégias, além de conter finalidades distintas, demonstraram também ter naturezas diferenciadas. A reflexão sobre a natureza das estratégias empregadas pelos bacharelados sugeriu a existência de pensamentos qualitativamente distintos em suas concepções. Os princípios de Aristóteles de *praxis* e *poiesis*, assim como aqueles de escolha, desejo, deliberação pessoal e relação entre meios e fins auxiliam essa reflexão, e serão a seguir discutidos.

7.5 A noção de mobilização fundamentada em Aristóteles

Para Aristóteles, o conhecimento prático (*praxis*) envolve o fazer pensante, que engloba ações relacionadas com os bens humanos. Na *praxis*, muitos fatores encontram-se envolvidos, dentre as quais, pode-se citar: o saber o que é bom para a si mesmo, o conhecimento sobre coisas universais (*theoria*) e que supomos ser invariáveis, o conhecimento produtivo (*techné ou poiesis*) e a experiência sobre a produção das coisas como Arte, tanto em termos de deliberação pessoal, como de raciocínio voltado às circunstâncias particulares. O conhecimento produtivo (*poiesis*) implica a capacidade de produzir, envolvendo o raciocínio deliberativo, com uma preocupação voltada a inventar e a estudar as maneiras de produzir alguma coisa ou não, e cuja origem está em quem produz e não no que é produzido (ARISTÓTELES, 2005, p.128-144).

Para Bowmann (2005), a *praxis* aristotélica está relacionada com a compreensão prudente das situações variáveis e é situada na esfera da ação humana. A *praxis* compartilha com a *techné* (ou *poiesis*), o interesse na execução de tarefas e com a *theoria*, uma ênfase naquilo que deve ser caracterizado com o pensamento pleno. Portanto, entendo e considero como *praxis*, o conhecimento prático contextualizado dos bacharelados, experienciado pelos seus modos de fazer pensante, durante as situações de preparação do repertório pianístico e disponibilizados sob forma de disposições experienciais de investigação e de auto-regulação. Para esses estudantes inseridos em um contexto acadêmico, esse fazer pensante é fundamentado na tradição do conhecimento da música clássica ocidental. Além disso, este contexto que eles experenciam para a formação profissional, proporciona-lhes relações interpessoais que são condições potenciais de alavancar mobilização de conhecimentos musicais.

No contexto da *praxis*, Aristóteles relaciona escolhas voluntárias com meios e fins, e esses, com deliberação e desejo, respectivamente. As escolhas pessoais não são frutos de opiniões, pois essas se relacionam com coisas que estão ao nosso alcance, e requerem um princípio racional e o pensamento (ARISTÓTELES, 2005, p. 56-80). Ao longo das entrevistas, os desejos estiveram relacionados com fins de formação musical em amplo sentido. Nesses fins, encontram-se subentendidas concepções daquilo que constitui o conhecimento musical para cada um.

De acordo com a Tabela 12, embora para os três casos, a força propulsora sob forma de desejo tenha sido a expressão pessoal das obras em preparação, as particularidades de cada um, em termos de possibilidades e de horizontes de interesses pessoais, acabaram

tornando o desejo propulsor bastante singular para cada caso. Enquanto para Nikolai, o desejo foi a expressão pessoal para “sentir” a música e transmiti-la com sinceridade, para João, esse se constituiu na necessidade pessoal de *integração de conhecimentos musicais* na expressão musical. Para Sérgio, o desejo foi a *expressão artística*, com finalidade de impulso mais artístico que musical. E foi por isso talvez que Sérgio considerou que não se preocupava tanto “com a questão técnica, do conhecimento específico (SCEESt2, p. 18).” Em cada caso, o desejo forneceu o impulso gerador para almejar um fim para a produção musical com mais significado e sentido em termos pessoais.

Tabela 12. Relação desejos-fins de produção musical para Nikolai, João e Sérgio.

Casos	Desejo	Fins
(Horizonte de interesse pessoal)		
Nikolai	Expressão com sentido pessoal. “Sentir no coração mesmo, daí a coisa vem num sentido mais amplo (...) (NCEESt1, p. 6).”	“Harmonizar[-se] com aquela idéia, com aqueles princípios de divindade e transmitir aquilo de forma mais sincera possível (NCEESt2, p. 11)!”
João	Integração de conhecimentos musicais na expressão pessoal	“Saber inter-relacionar tudo, e fazer com que todas essas informações ajudem na expressão da música (JCEESt3, p. 11).”
Sérgio	“Desejo de expressão artística (SCE1, p. 5; SCEESt2, p. 18).”	“Muito mais o impulso artístico do que simplesmente o impulso musical (...). Eu sempre tento buscar uma coisa mais ampla, e que vem desse impulso criativo (...) Música foi um meio que eu encontrei, ou que a vida me levou a fazer Arte (SCEESt2, p. 18).”

A concepção de formação musical profissional foi distinta para cada um dos casos e mostrou-se imbuída dos fins que cada um estabeleceu para sua própria formação, e que, por sua vez, acabaram sendo perseguidos em suas respectivas práticas. De acordo com a Tabela 12, pode-se perceber que, enquanto a concepção de conhecimento musical para Nikolai vai de encontro aos “princípios de divindade”, atribuídos à performance instrumental, os fins do conhecimento musical para João constituiriam na integração desses conhecimentos. Para Sérgio, esses fins relacionaram-se com a possibilidade “de impulso artístico”.

Os fins foram perseguidos através de meios, que durante a preparação puderam ser observados nas metas e fases aí diferenciadas. Em cada fase da preparação, os bacharelados

acabaram estabelecendo planos de ações, de acordo com suas possibilidades pessoais, assim como seus respectivos fins deliberados (metas) a curto prazo. Como vimos anteriormente, de acordo com metas pré-definidas, tácitas ou explícitas, estratégias foram concebidas. Em termos aristotélicos, poderíamos pensar que estratégias são ações ou atividades escolhidas pelos bacharelados para alcançar as metas desejadas. Segundo Aristóteles, ações encontram-se relacionadas com *praxis*, enquanto atividades, com *poiesis*. Em *stricto sensu*, poder-se-ia associar ações à prática, e atividades à produção. Ambas envolvem deliberação e um tipo de raciocínio voltado a soluções de coisas particulares. Ambas geram produtos, mas somente a atividade é capaz de gerar criação (e, nos termos aristotélicos, corresponder à Arte) (ARISTÓTELES, 2005, p. 128-144).

Assim, a Tabela 13 apresenta uma interpretação das estratégias realizadas pelos bacharelados, em termos da conceituação aristotélica sobre ações e atividades relacionadas com as metas de preparação. Assim, as estratégias demonstraram possuir também naturezas distintas em suas concepções. Estratégias classificadas como ações foram aquelas que dispuseram de um sentido de lições aprendidas, praticadas com uma certa regularidade. Foram consideradas atividades, aquelas estratégias que implicaram algum tipo de criação pessoal.

De acordo com a Tabela 13, as estratégias desempenhadas pelos bacharelados foram mais ações do que atividades. As ações de Nikolai lidaram com práticas de coordenação motora, de estruturação digital (marcação do dedilhado), e de marcação de símbolos para retenção da atenção sobre a partitura no momento da leitura, enquanto as de João voltaram-se para o reconhecimento e a coordenação de padrões no instrumento. As ações de Sérgio envolveram o monitoramento do tempo e da qualidade da prática. Em termos de atividades, aquelas de Nikolai constituíram-se de pensamentos imaginativos para a criação de sentido pessoal em termos melódicos. A essência imaginativa de João restringiu-se à criação de exercícios análogos às dificuldades encontradas nas peças, em complexidade crescente. As atividades empregadas por Sérgio envolveram tanto a concepção de um esboço preliminar das peças em preparação, como a criação de pensamentos voltados a refinar gestos musicais e também a estruturação dinâmica entre as partes e o todo.

Tabela 13. Estratégias utilizadas pelos bacharelados, em termos da conceituação aristotélica: metas, ações e atividades

	Metas	Ações	Atividades
Nikolai	1. Leitura instrumental e busca de sentido pessoal	7. Prática cotidiana para coordenação dos movimentos instrumentais 8. Procedimento de marcação de dedilhado na partitura 9. Colocação de símbolos para retenção da atenção durante a prática	1. Criação de relação de sentido pessoal para poder apropriar-se da melodia 2. Criação de relação proporcional de valores 3. Criação de acompanhamento para compreensão do sentido melódico
	2. Domínio dos movimentos instrumentais para performance	5. Prática de repetição 6. Prática de “experiência de performance” pública 7. Memorização advinda da prática	1. Criação de acompanhamento para conferir precisão na relação proporcional dos valores
João	1. Leitura envolvendo compreensão analítica instrumental (das partes)	7. Procedimento de análise musical das obras, no instrumento como suporte para a leitura 8. Procedimento de coordenação dos movimentos instrumentais 9. Procedimento de leitura envolvendo organização de estruturas rítmicas mais amplas (hipercompasso) 10. Auto-monitoramento dos procedimentos de leitura e coordenação instrumental	1. Criação simbólica envolvendo caráter (e textura) como suporte para a leitura
	2. Domínio e refinamento dos movimentos instrumentais das partes para a performance	5. Prática das partes para obter excelência instrumental 6. Prática de checagem do andamento dos trechos para confirmação de andamento único.	1. Criação de exercícios análogos às dificuldades encontradas nas peças, em dificuldade crescente
Sérgio	1. Concepção preliminar holística da obra em dedicação durante a semana.	6. Delimitação do tempo para leitura 7. Auto-monitoramento 8. Prática de coordenação instrumental do todo	1. Apropriação dos recursos de interpretação e de técnica de pianistas profissionais 2. Criação de esboço preliminar da obra
	2. Refinamento da compreensão músico-instrumental das partes e do todo das obras em reparação.	7. Prática das peças já preparadas e dominadas 8. Auto-monitoramento sobre produtos em preparação	1. Imaginação dos <i>gestos</i> musicais 2. Pensamento organizacional analítico-funcional das partes e do todo 3. Ajuste dos <i>gestos musicais</i> no instrumento 4. Apropriação dos recursos de interpretação e de técnica de pianistas profissionais

As estratégias utilizadas pelos três bacharelados compreenderam escolhas deliberadas tanto em termos de ações, como de atividades, conforme discutido acima. Essas ações e atividades acabaram levando a um produto, mas o questionamento que surge é em que perspectiva os modos de produção envolvem conhecimento prático e/ou conhecimento produtivo. A qualidade da performance em termos de produção musical parece ter sido tanto dependente das possibilidades de deliberação pessoal de cada bacharelado, como também de suas ações, e principalmente de suas atividades desempenhadas.

O nível de *praxis* de Nikolai, em termos de fazer pensante, possibilitou ações aprendidas das circunstâncias que contemplaram sua preocupação com elementos materiais nas peças em preparação. Isso, em termos de *praxis* aristotélica, pode ser ainda decorrente tanto da ausência de conhecimento daquilo que é bom para si mesmo, como de balanço entre *theoria* e *poiesis*. O nível de *praxis* de João foi mais consistente que aquele de Nikolai. Entretanto, sua *praxis* pendeu para a *theoria*, em detrimento do equilíbrio entre *theoria* e *poiesis*. João não dispôs ainda de conhecimento produtivo para alimentar e fomentar seu fazer pensante na produção musical. Isso pode ter sido decorrente de sua escolha quase que massiva por ações aprendidas em detrimento de atividades. Sérgio, ao longo de sua preparação, encontrou um equilíbrio em sua perspectiva praxial ao longo da preparação, utilizando ações e atividades (vide Tabela 13). Sua dimensão de fazer pensante, como *praxis*, escolheu ações em função das necessidades, monitorando-as em questão de tempo de prática. Essas ações foram alternadas com atividades que fizeram surgir a concepção preliminar das peças e aperfeiçoá-las ao longo da preparação.

Os dados demonstraram que os três casos lidaram tanto com ações aprendidas, como com atividades ao longo de suas respectivas preparações. Não se pode negligenciar que essas disposições mostraram-se intimamente conectadas com suas experiências e aprofundamento sobre o conhecimento das concepções da música clássica ocidental. Nos casos de Nikolai e João, ações e atividades acabaram formatando um tipo de produção musical, restrita a uma dimensão de reconhecimento das peças preparadas. É claro que a perspectiva de João sobre as obras estudadas possibilitou-lhe um aprofundamento mais consistente e aprofundado que aquele de Nikolai. Entretanto, a dimensão criativa de Nikolai mostrou-se mais acentuada que aquela de João. Sérgio acabou encontrando um equilíbrio entre ações e atividades, que lhe garantiu uma produção musical em termos artísticos.

Esses resultados sugerem que existe um diferencial nas disposições voltadas à escolha de ações ou de atividades em termos de fins desejados. A preparação musical envolve o esboço e o aprofundamento de uma interpretação pianística de uma dada obra.

Para se atingir esse tipo de produção musical, consistente com as tradições da música clássica ocidental, os dados demonstraram que não bastam escolhas deliberadas sobre ações aprendidas. Ações, como Besnier (1996) coloca, têm um efeito no agente, pois é repetindo gestos, que, no caso, o instrumentista acaba realizando movimentos de maneira mais espontânea e com maior facilidade. Contudo, é com a atividade, especialmente criada para a necessidade pessoal, que o instrumentista pode ultrapassar dificuldades e encontrar caminhos alternativos, como demonstrou Nikolai, por exemplo, em sua preparação. Por outro lado, a perspectiva praxial em música traz a necessidade de perseguir uma produção musical que encontre equilíbrio entre ações aprendidas e atividades criativas, principalmente construídas para as necessidades pessoais e contextuais, como foi o caso de Sérgio. Da mesma forma, é preciso estar consciente que a preparação de um repertório não pode ser construída apenas a partir de ações aprendidas que são ações de reprodução. Os dados dessa pesquisa apontam para a necessidade de se preparar um repertório tanto com ações aprendidas, como também com atividades criativas.

Assim, considerando os fundamentos epistemológicos de Aristóteles, pode-se aprofundar a noção de mobilização de conhecimento musical, inspirada em Charlot, a partir das relações da filosofia praxial, trazendo a noção de práticas aprendidas (ações praxiais) e atividades (*poiesis* ou atos poiéticos), em conexão com escolha e desejo dentro do contexto específico da preparação do repertório pelos bacharelandos. A perspectiva praxial é guiada pela *phronesis*,⁹¹ que constitui uma postura ética frente às ações humanas. A origem da ação ou da atividade é a escolha, cuja origem, por sua vez, é o desejo. A escolha envolve deliberação que se relaciona por meios e fins. Para haver a deliberação frente às situações, a prudência ética (*phronesis*) exige o diagnóstico elucidativo para poder escolher entre a pertinência de ações aprendidas ou atividades (como *poiesis* ou atos poiéticos). Sérgio demonstrou fundamentar-se sobre ações aprendidas e sistematizadas da tradição da música clássica ocidental ao longo de sua preparação. Essas possibilitaram-lhe fundamentos básicos consistentes para criar gestos musicais que revelaram sua concepção e interpretação da obra em preparação. A prudência ética surgiu em seu caso pela sistematização e mobilização de conhecimentos formais da música clássica ocidental.

Tanto ação como a atividade geram produção, sendo que a primeira envolve práticas aprendidas (ações praxiais), enquanto a segunda valoriza a criação (*poiesis* ou atos

⁹¹ Segundo Regelski (2005a, p. 230), um traço importante da *praxis* é que sua produção é governada pela ética da *phronesis*. Essa se baseia na prudência frente às situações, focalizando-se sobre “o direito” e “os bons” resultados, uma vez que as exigências das situações humanas são sempre únicas, e desta forma, exigem diagnóstico elucidativo.

poiéticos).⁹² Todos os três bacharelados investigados utilizaram tanto ações, como atividades ao longo de sua preparação. O equilíbrio nessas escolhas demonstrou um sentido de *praxis* (fazer pensante), qualitativamente diferenciado no caso de Sérgio. O estudo da preparação de Nikolai e de João apontou que a *praxis* não pode ser construída e sustentada por ênfase sobre atividades criativas, nem somente por ações aprendidas.

Nesse sentido, a noção de mobilização encontra-se aqui desenvolvida tanto em termos de propagação e de sustentação por ações e atividades, como pela introdução da escolha como princípio de deliberação pessoal governada pela *phronesis*.

Até o presente, a tentativa de investigar a mobilização de conhecimentos pelos bacharelados forneceu-nos os seguintes indícios:

- (i) O fluxograma da preparação sistematizou situações pilares existentes durante a preparação do repertório em termos de disposições experienciais de investigação e de auto-regulação.
- (ii) O pensamento epistêmico de Aristóteles trouxe-nos a perspectiva praxial na preparação. Essa é baseada na relação desejo – fins e intermediada pela escolha deliberada de meios e através da busca de um certo equilíbrio entre ações (praxiais) ou atividades (*poiesis* ou atos poiéticos). Tal perspectiva, governada pela *phronesis*, alavanca condições potenciais de mobilização de conhecimentos musicais.

Nesses aspectos, o que faz o bacharelado para preparar seu repertório pode ser respondido pelas estratégias adotadas em termos de ações e atividades. As situações envolvidas na preparação puderam ser representadas pelo fluxograma, em termos de disposições experienciais de investigação e de (auto)-regulação na *praxis* (vide Esquemas 18-21). A razão do uso dessas estratégias pode ser fornecida pela identificação de desejos e fins. A seguir, será apresentado um aprofundamento sobre a perspectiva dos móveis acionados ao longo da preparação, em função de seu potencial de utilização a partir da reflexão contextualizada.

Para a preparação do repertório pianístico, existiram disposições experienciais que orientaram e sustentaram a mobilização de cada estudante que almejou um objetivo, muito freqüentemente de forma tácita, acreditando ser possível de ser atingido ao longo do

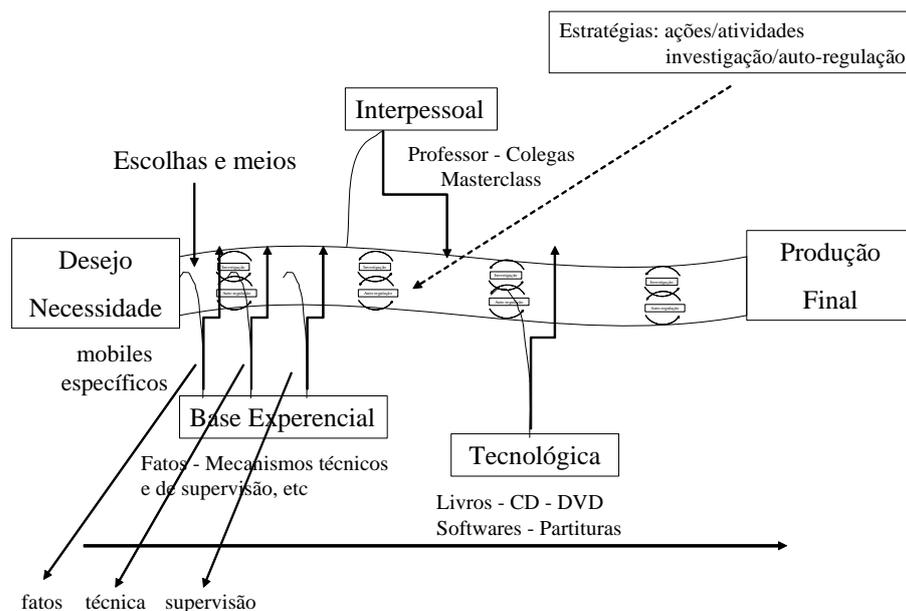
⁹² O termo ato poiético é utilizado no sentido de Whitehead (2003) e refere-se ao impulso criativo.

semestre. Esse objetivo para a preparação parece ter tido uma relação tanto com o tipo de visualização que cada graduando teve das obras, como também dos móveis disposicionais acionados ao longo da preparação. As disposições de investigação e de auto-regulação envolveram tacitamente toda a bagagem de experiências e conhecimentos musicais acumulados pelos bacharelados e essas foram também dependentes das especificidades dos móveis buscados ao longo da preparação.

Essas metas poderão ser atingidas ou não, em dependência das especificidades das ações e/ou atividades escolhidas. A razão de agir atua como um móvel que inicia as situações de dúvidas e questionamentos, proporcionando uma abertura pessoal para buscar subsídios para avançar a preparação através de incursões às bases interpessoais e tecnológicas. Apesar da base disposicional experiencial sustentar a preparação em todo o seu percurso, nem sempre esses impulsos a essa base são suficientes para atingir determinadas metas. E nesse caso, serão fundamentais as idéias e questionamentos possibilitados pelas bases interpessoais e tecnológicas.

As disposições experienciais de investigação e auto-regulação precisam envolver vários móveis no avanço da preparação do repertório. A meta direciona o fim desejado. A escolha ou deliberação frente aos móveis exige diagnóstico elucidativo das situações contextuais. Quanto mais específico for o móvel (em sentido de idéias e pensamentos que direcionam a razão de agir), mais eficiente será a mobilização de conhecimentos musicais. Da mesma forma, quanto menos específico for o móvel (resultante, ou de uma carência de metas claramente estabelecidas, ou então de uma ausência de diagnóstico da situação), maior será o esforço de atingir uma experiência desejada e menor a possibilidade de vir realizá-la com sucesso.

O Esquema 24 representa o modelo de mobilização através de móveis disposicionais proposto nessa tese.



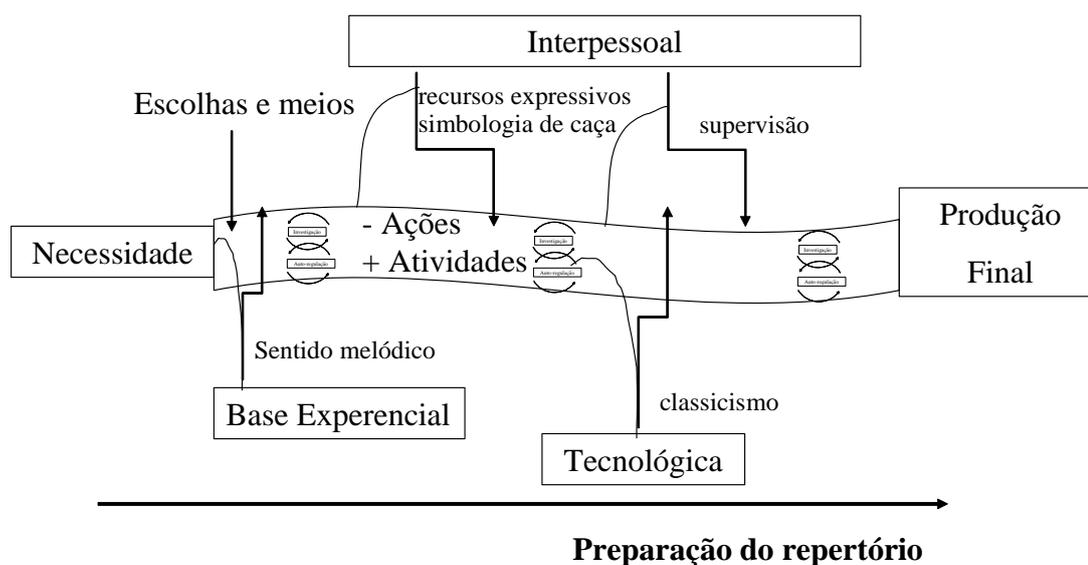
Esquema 24

De acordo com o Esquema 24, a relação desejo (ou necessidade) – fins durante a preparação do repertório envolve escolhas de meios governados pela *phronesis* que delibera sobre a necessidade de ações aprendidas ou de atividades criativas. Essa relação do desejo aos fins ocorre por meio de móveis disposicionais experienciais de investigação e de auto-regulação, que definem as ações e as atividades a partir dos movimentos em direção à base experiencial, tecnológica ou interpessoal para promover e avançar as situações de mobilização de conhecimentos musicais. Diversas incursões nas bases podem ocorrer durante os momentos de mobilização. Quanto maior a consciência sobre a meta perseguida, e mais específico for o diagnóstico estabelecido, mais pontual será o móvel acionado. Para avaliar a validade dessa proposição, três situações de mobilização, envolvendo cada um dos casos estudados, será a seguir discutida.

Nikolai, em suas disposições experienciais preliminares, precisou lidar com certas obras na preparação que eram externas a seu significado pessoal. As investigações preliminares sobre as obras começaram, na maioria das peças em estudo de maneira distante, apenas com a única referência sonora de uma performance de seu professor de piano, no momento da escolha do repertório (NCEESt1, p. 3). Sua relativa falta de experiência com os estilos que teve que preparar fez com que as aproximações com as obras fossem influenciadas pelo único estilo aparentemente presente em termos de significado pessoal: as peças precisariam dispor de um sentido romântico para facilitar sua apropriação. Assim, em sua concepção sobre as peças em preparação, Nikolai mobilizou seu conhecimento

experencial disponível para conseguir encontrar significado junto às peças que preparava. Essa foi a maneira que Nikolai encontrou para resolver o problema de distanciamento com as peças em preparação. Assim, ele mudou acompanhamentos para perceber melhor e poder compreender o 2º movimento de Haydn, por exemplo. Da mesma forma, o andamento lento, em caráter meditativo, escolhido inicialmente para o Prelúdio de Bach, pareceu-lhe “mais sincero”, pois a idéia musical era potencialmente comunicada de acordo com o imaginado (NCEESt1, p.3). Colocou pedal, em todas as obras preparadas, parecendo ser esse um meio de expressar-se com mais liberdade, e mesmo incluiu em seu repertório peças românticas já estudadas. O móbil disposicional experencial de Nikolai foi intensamente manipulado ao longo das obras preparadas dentro do âmbito ainda limitado de suas possibilidades pessoais.

A título de exemplo, consideremos aqui a mobilização de conhecimentos envolvidos na preparação do 1º movimento da Sonata de Haydn. A partir dos dados coletados nas três primeiras sessões, o seguinte Esquema 25 pode ser proposto.



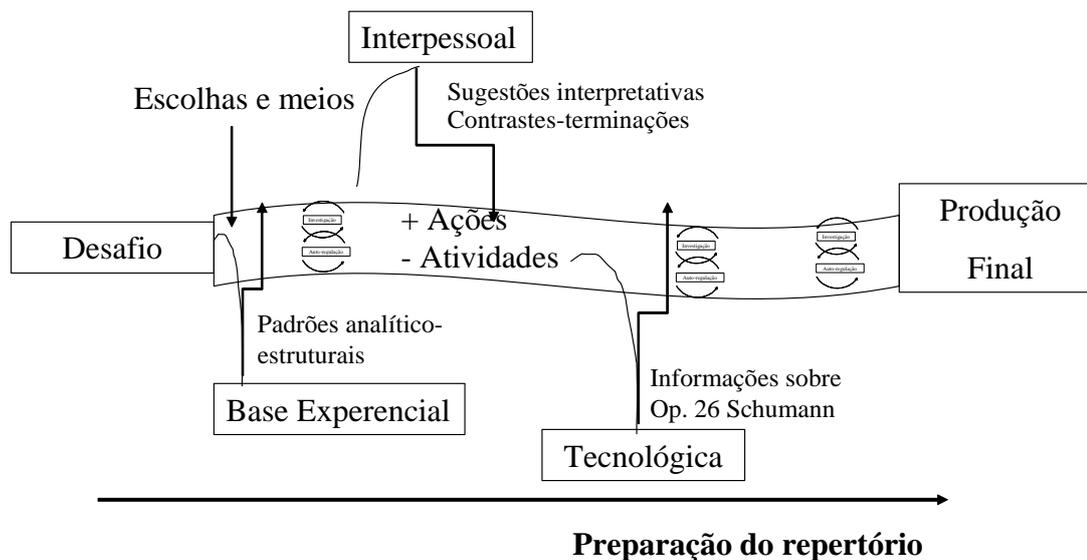
Esquema 25

Tendo em vista que a escolha do repertório de Nikolai foi realizada por seu professor, o ponto de partida de sua mobilização para a Sonata de Haydn foi uma necessidade, e não um desejo. O móbil disposicional experencial buscou utilizar mais atividades criativas do que ações, o que lhe possibilitou encontrar um significado pessoal. Durante a preparação, através das relações interpessoais com seu professor e nas aulas de *Masterclass*, móveis disposicionais interpessoais trouxeram-lhe possibilidades de investigação e de auto-

regulação para elaboração de estratégias visando a valorização dos recursos expressivos em termos de finais de frase, através de *ritardando*. Palmer (1989) identificou *ritardando* em finais de frase como um dos procedimentos estruturais sistematizados pela tradição da música clássica ocidental, que fornece indícios de compreensão do fraseado. Outro móbil disposicional interpessoal mobilizado por Nikolai foi as sugestões simbólicas da “caça” nessa Sonata de Haydn. Person *et alli* (1992) observaram que instrumentistas recorriam a representações simbólicas em interpretações de peças desconhecidas como guia para a construção da interpretação. Para Shaffer (1995), essa é uma maneira de criar a concepção do caráter musical da obra. Para Nikolai, essas relações interpessoais incitarem-lhe ainda a buscar recursos factuais e aurais sobre o classicismo através de móveis disposicionais tecnológicos. A mobilização de conhecimentos musicais de Nikolai foi sustentada por suas escolhas e alavancada pelos móveis interpessoais e tecnológicos agregados, que permitiram ampliar suas possibilidades de investigação e de auto-regulação e contribuíram para uma aproximação e reconhecimento pessoal desta obra em preparação.

A perspectiva de João em termos de disposições experienciais frente às obras em preparação não foi de distanciamento, como Nikolai, mas de desafio de compreendê-las “musicalmente” (JCE2, p. 3). Sua base experiencial permitiu-lhe, desde o início, ter uma concepção “intelectual” das peças em preparação. Em seu caso, os depoimentos sobre a compreensão e as escolhas para as situações de prática (JCE2, p. 3), pareciam fazer da preparação um fórum de exercícios a serem solucionados. Em outros momentos, João recorreu a móveis interpessoais experienciados em sua aula de instrumento para refinar sua própria concepção musical. Através das aulas com seu professor de piano, João considerou que “musicalmente” tudo se tornava mais claro, e ele tinha uma “idéia melhor” sobre o quê trabalhar (JCE2, p. 3). Aquilo que João considerou como “musical”, nesse caso, foi acionado e alicerçado por um móbil interpessoal e funcionou como indícios de realizações potenciais para as situações de preparação posteriores. Nesse caso, percebe-se que ele já dispunha de o “que” praticar. “Como” realizar ainda teria de ser descoberto.

A preparação do *Allegro* do Op. 26 de Schumann por João encontra-se representada no Esquema 26.

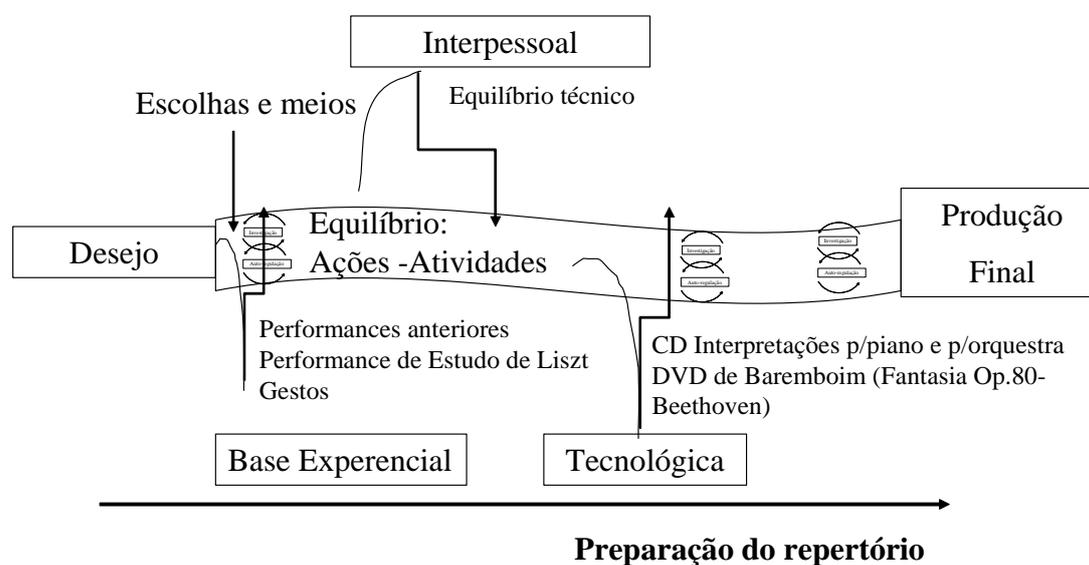


Esquema 26

Para João, a escolha do Op. 26 de Schumann foi uma sugestão por parte de seu professor de piano. Durante as entrevistas, essa peça em seu repertório surgiu mais como um desafio pessoal do que uma necessidade ou desejo. Em incursão específica a sua base disposicional experiencial foi buscar padrões analítico-estruturais, em termos melódicos, rítmicos e harmônicos. Em sua *praxis*, João utilizou mais ações aprendidas do que atividades criativas. Móviles disposicionais tecnológicas foram utilizados para obter informações sobre a obra Op. 26 dentro do repertório pianístico de Schumann. Os encontros com seu professor contribuíram para móveis disposicionais interpessoais e geraram escolhas de ações voltadas ao refinamento instrumental. Dois aspectos parecem ter sido ainda insuficientes na prática instrumental de João: suas opções pessoais tenderam a escolhas de ações aprendidas e suas disposições experienciais de auto-regulação mostraram-se pouco eficientes ao longo da preparação, e esses aspectos, ele mesmo reconheceu no momento das entrevistas por estimulação (JCEEst2, p. 4).

A perspectiva de Sérgio sobre as peças a serem preparadas partiu de suas concepções e realizações prévias sobre a maioria delas. Sua deliberação sobre obras em preparação foi o desafio de fazê-las funcionar em termos de expressão artística. Para as peças anteriormente preparadas, Sérgio sentiu necessidade de recorrer a móveis através de incursões a bases tecnológicas, pela utilização de modos de realizações apropriados de pianistas profissionais através da análise procedimental dos recursos utilizados, sejam esses de cunho técnico-instrumental, como aqueles relativos a sugestões de interpretação musical.

A preparação da *Valsa Mefisto* por Sérgio encontra-se esquematizada a seguir:



Esquema 27

De acordo com o Esquema 27, Sérgio desejou deliberadamente retomar essa peça em seu último semestre, pois considerou que não a havia vencido totalmente no semestre anterior. Seu móbil disposicional experiencial buscou especificamente sua experiência de performances anteriores desta obra, bem como de outra obra de Liszt: *São Francisco sobre as ondas*, que estudara anteriormente (SCE4, p. 14). Em suas escolhas, governadas pelo diagnóstico elucidativo das situações circunstanciais, Sérgio encontrou um equilíbrio no uso das ações e atividades em suas estratégias de prática, de modo que essas puderam conter auto-avaliações crescentes para refinar qualitativamente as peças em preparação. Das relações com seu professor, seu móbil disposicional interpessoal voltou-se para estratégias de supervisão sobre o equilíbrio técnico-interpretativo dessa obra musical. Sérgio deliberadamente buscou recursos de gravações em CDs (dessa obra de Liszt para piano, e em versão orquestral) e DVDs da interpretação de outras obras (SCE3, p. 19). Nas observações do vídeo de profissionais, seu móbil disposicional tecnológico detectou estratégias potenciais para resolução de problemas técnicos (SCE3, p. 11). A mobilização de conhecimentos musicais de Sérgio foi governada pelas decisões balizadas nos princípios éticos frente às tradições da música clássica ocidental, sistematizados ao longo de sua formação acadêmica, que possibilitou-lhe atingir a expressão artística desejada, com essa obra em preparação.

A disposição experiencial pode ainda revelar facetas complementares nos modos de ser através do modo de produzir, perceber e refletir. Estratégias subentendem pensamentos musicais direcionados ao refinamento instrumental das peças em preparação e acabam sugerindo conhecimentos do tipo procedimental. Davidson e Scripp (1992) abordaram o conhecimento procedimental em seu modelo de habilidades cognitivas, que será discutido, a seguir, a partir dos três casos estudados.

7.6 A perspectiva de mobilização de conhecimentos musicais segundo o modelo de Davidson e Scripp (1992)

Davidson e Scripp (1992) propuseram um modelo que tenta descrever como os músicos pensam, através de uma matriz constituída das habilidades cognitivas compreendendo modos de produção, percepção e reflexão sob forma de dois tipos de conhecimentos musicais: declarativo e procedimental. Analisando os três bacharelados sob a ótica desse modelo, pode-se perceber que existem diferenças qualitativas de pensamentos musicais entre os três casos. A Figura 7 exemplifica os pensamentos esboçados por Nikolai ao longo de sua preparação, de acordo com o modelo de Davidson e Scripp.

MODOS DE CONHECIMENTO

		Expresso através da produção	Expresso através da percepção	Expresso através da reflexão
		TIPOS DE CONHECIMENTO	Situado fora da performance	Indícios verbais sobre o sentido melódico dos padrões; Sentido referencial
	Situado na performance	Privilégio da fluência instrumental com intenção expressiva; Expressão e coordenação em termos pessoais	Auto-monitoramento sobre o global em detrimento do detalhe	Reflexão na performance restrita ao global (lógica-emocional do todo)
		Fixo (declarativo)	Dinâmico (procedimental)	

Figura 7. Matriz de habilidades cognitivas em música de Davidson e Scripp (1992) para Nikolai.

De acordo com a Figura 7, considerando a relação de Nikolai com as obras em preparação, os dados demonstram que ele forneceu indícios verbais direcionados ao sentido melódico das partes. Além disso, seu conhecimento declarativo forneceu indícios de mobilização em termos de interpretação (produção), reconhecimento (percepção) e reflexão, pela coordenação de padrões melódicos em sentido referencial: a “cantora” no Noturno de Chopin (NCE2, p. 5), a “caçada” no Haydn (NCE4, p. 8), a “alegria” quase que constante na Congada (NCE1, p. 30), por exemplo. Isso demonstra uma mobilidade entre seus modos de conhecimento de natureza declarativa, contrariando assim o próprio modelo, onde esse tipo de conhecimento é considerado como *fixo*. Nas situações de performances, seu nível de supervisão sobre a relação proporcional de valores, assim como sobre a tonalidade, nesse início de sua formação acadêmica, mostraram-se ainda problemáticos na preparação. Isso demonstrou fragilidade com as convenções da notação da música clássica ocidental. O nível de supervisão nas situações de performance possibilitaram um tipo de mobilização de conhecimentos musicais que se voltou à coordenação do sentido global do todo em detrimento dos detalhes (em termos de notas e ritmos, por exemplo).

A Figura 8 apresenta exemplos de situações contidas na preparação de João, de acordo com o modelo de Davidson e Scripp.

MODOS DE CONHECIMENTO

		Expresso através da produção	Expresso através da percepção	Expresso através da reflexão
		TIPOS DE CONHECIMENTO	Situado fora da performance Fixo (declarativo)	Indícios verbais sobre a lógica estrutural a partir de modelos analíticos
Situado na performance Dinâmico (procedimental)	Privilégio de zonas de domínio técnico-instrumental		Monitoramento instrumental dos eventos no tempo; Monitoramento sobre o equilíbrio sonoro	Reflexão na performance sobre equilíbrio e lógica das partes e para a recuperação do fluxo dos eventos

Figura 8. Matriz de habilidades cognitivas em música de Davidson e Scripp (1992) para João.

O conhecimento declarativo mobilizado por João, apresentou-se separando modos de produção e de percepção com modo de reflexão. Enquanto, seus depoimentos sugeriram estratégias relacionadas à produção e à percepção dirigidas à interpretação e ao reconhecimento de relações estruturais, seu pensamento reflexivo limitava-se à resolução de problemas em termos técnico-instrumentais. O modo de perceber de João, através de seus indícios verbais, foi relativo à relação de textura e caráter das partes. Entretanto, houve uma ausência de modo de reflexão voltado a encontrar modos de produção coerentes com a intencionalidade verbalmente percebida. As estratégias mobilizadas em seu conhecimento procedimental acabaram restringindo os três modos de conhecimento à excelência instrumental das partes.

A Figura 9 apresenta exemplos da preparação do repertório de Sérgio, segundo o modelo de Davidson e Scripp.

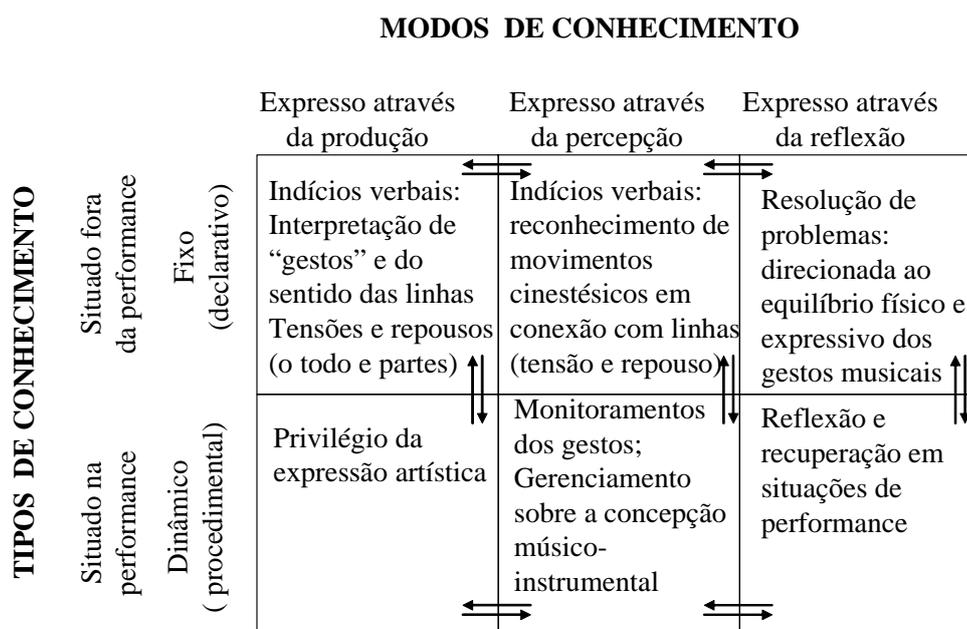


Figura 9. Matriz de habilidades cognitivas em música de Davidson e Scripp (1992) para Sérgio.

Segundo a Figura 9, no caso de Sérgio pareceu existir um tipo de mobilização de conhecimentos musicais que coordenou de maneira complementar, conhecimento declarativo e conhecimento procedimental. Enquanto o conhecimento declarativo de Sérgio voltou-se à interpretação (concepção e mesmo a intenção do refinamento) de gestos em termos de linhas,

em movimentos de tensão e repouso, o conhecimento procedimental ajustou, supervisionou e gerenciou-os visando essa intenção verbalizada através da expressão artística.

A reflexão sobre os três casos, sob a ótica da matriz de habilidades cognitivas em música de Davidson e Scripp permitiu relacionar algumas estratégias identificadas na preparação do repertório de cada caso a tipos e modos de conhecimentos musicais. Do ponto de vista transversal (relacionando os três casos), esse modelo viabilizou explicitar a mudança de perspectiva na preparação em decorrência do percurso acadêmico em termos de tipos de conhecimento. No caso de Nikolai, foi identificado pouco conhecimento declarativo, assim como procedimental. João demonstrou um domínio sobre o conhecimento declarativo superior àquele do conhecimento procedimental. Apesar de realizar com muita facilidade reduções harmônicas, por exemplo, no instrumento, em sua performance a funcionalidade desses recursos não lhe auxiliaram totalmente na expressão qualitativa dos eventos. Em seu caso, os padrões harmônicos restringiram-se à sistematização e coordenação dos movimentos instrumentais das obras em preparação, e não como guia ao direcionamento expressivo do sentido de tensão e repouso contido nos eventos. No caso extremo, Sérgio pareceu dispor tanto de conhecimento declarativo, como procedimental. As conexões desses conhecimentos encontraram-se amalgamadas de forma que seu deslocamento entre as habilidades cognitivas da matriz foi extremamente fluido e dinâmico.

A análise dos casos sob a ótica do modelo de Davidson e Scripp possibilitou a reflexão sobre a integração ou dissociação entre pensamentos verbalizados e aqueles acionados em situação de performance. A complexidade do conhecimento musical contextualizado demonstrou no estudo dos três casos que à medida que os pensamentos musicais (verbais ou instrumentais) passam a ser sistematizados, eles tornam-se cada vez mais dinâmicos entre conhecimento declarativo e procedimental. Além disso, Nikolai, através de seu conhecimento declarativo, demonstrou que esses modos de conhecimento poderiam ser explorados em termos de fundamentos para a reflexão perceptiva-conceitual, com vistas a trazer referências de parâmetros de avaliação a serem buscados nas situações de prática. Talvez a questão do estudante de instrumento seja que esse desconheça critérios consistentes do que buscar em situações de prática instrumental, uma vez que para João, a ausência desses critérios foi também perceptível, principalmente em sua fase de aprofundamento com a peça em preparação.

A análise dos três casos sob esse modelo de Davidson e Scripp permitiu ainda identificar de forma sucinta habilidades cognitivas em termos de produção, percepção e reflexão. Por exemplo, considerando os três casos em sentido transversal, nos indícios verbais

sobre a produção intencionalmente perseguidos e desejados de cada caso, observou-se mudanças de pensamentos verbalizados em profundidade crescente: o sentido melódico para Nikolai, a lógica estrutural para João, a interpretação de gestos e dos sentidos de linhas e tensões e repouso para Sérgio. Em todas as outras habilidades cognitivas ocorreram também essas mudanças de pensamento contextualizado. Apesar de fornecer especificidades pertinentes relativas aos modos de conhecimento, esse modelo não explica o avanço longitudinal na preparação, pois se fixa nos produtos do pensamento, sejam esses verbalizados ou instrumentais, como habilidades cognitivas. Por essa razão, uma outra alternativa para analisar complementarmente esses casos reside no modelo de conhecimento musical de Elliot, que será a seguir abordado.

7.7 A perspectiva de mobilização de conhecimentos musicais segundo o modelo de Elliot (1995)

Um outro modelo que aborda o conhecimento musical é aquele proposto por Elliot, que considera que na *praxis* musical encontram-se envolvidas cinco formas de conhecimento, a saber: formal, informal, impressionista, supervisor, coordenados por um conhecimento dito procedimental. A proposição de Elliot (1995) sobre o conhecimento musical traz a possibilidade de reflexão sobre as formas de conhecimentos envolvidos em termos de construção de pensamentos musicais ao longo da preparação de seus repertórios.

Para Elliot, ações traduzem o pensamento musical, e na presente tese, as estratégias desenvolvidas pelos bacharelados, conforme anteriormente colocado, foram interpretadas como formas de pensamento e, portanto, de conhecimento musical. A Tabela 14 classifica as estratégias originalmente apresentadas na Tabela 11.

Tabela 14. Classificação das estratégias extraídas da prática dos bacharelados de acordo com os conhecimentos musicais de Elliot (1995).

	Estratégias	Formas de conhecimento				
		P	F	I	Imp	S
Nikolai	1. Criação e apropriação do sentido melódico das obras em conexão com identidade pessoal					
	2. Adaptação e coordenação de movimentos no instrumento dependente da textura da obra					
	3. Apropriação e coordenação de movimentos no instrumento em termos da dimensão rítmica (...)					
	4. Indicação de notação detalhada de dedilhado					
	5. Notação de símbolos na partitura para garantir concentração e compreensão nas situações de prática					
	6. Criação de acompanhamento para compreensão do sentido melódico					
	1. Mecanismos massivos de repetição					
	2. “Experiência de performance” pessoal e para terceiros (pública)					
	3. Criação de acompanhamento para refinamento da dimensão rítmica					
	4. Memorização da obra					
5. Auto-monitoramento do todo em detrimento de detalhes						
João	1. Compreensão e coordenação de elementos estruturais melódicos e rítmicos das seções					
	2. Compreensão e coordenação harmônica das partes (e do todo)					
	3. Compreensão da estrutura formal					
	4. Associação das seções com caráter e textura correspondentes					
	5. Organização temporal dos eventos em estruturas rítmicas mais amplas (hipercompassos)					
	6. Auto-monitoramento da leitura e coordenação dos movimentos instrumentais					
	1. Otimização da performance em trechos (partes ou seções)					
	2. Criação de exercícios análogos às dificuldades de mecanismos instrumentais das partes (...)					
	3. Alternância de trechos em movimento lento para checagem de andamento único					
	4. Auto-monitoramento centrado sobre a excelência das partes					
Sérgio	1. Delimitação do tempo para leitura instrumental					
	2. Coordenação instrumental do todo					
	3. Auto-monitoramento da leitura e da coordenação instrumental					
	4. Formatação de um esboço preliminar da peça					
	5. Apropriação dos recursos de interpretação e de técnica de pianistas profissionais					
	1. Organização, planejamento sobre a partitura: compreensão sobre detalhes interpretativos					
	2. Imaginação dos gestos musicais					
	3. Organização, planejamento e coordenação (ajuste) dos <i>gestos musicais</i>					
	4. Manutenção das peças já preparadas e dominadas					
	5. Auto-monitoramento sobre os produtos da preparação					
	6. Apropriação dos recursos de interpretação e de técnica de pianistas profissionais					

P = conhecimento procedimental; F = conhecimento formal; I = conhecimento informal; Imp = conhecimento impressionista; S = conhecimento supervisor.

Na Tabela 14, as estratégias foram classificadas nas categorias de conhecimento musical procedimental (P), formal (F), informal (I), impressionista (Imp) e supervisor (S). Para Elliot (1995, p. 53), o conhecimento procedimental é sustentado por todas as formas de conhecimento e, portanto, encontra-se implicitamente em todas as estratégias. Nessa classificação, as demais formas foram consideradas da seguinte maneira:

- (i) conhecimento formal: estratégias verbalizadas, implicando fundamentos teóricos ou instrumentais advindos da formação musical;
- (ii) conhecimento informal: estratégias advindas da experiência musical contextualizada sobre a sistematização do conhecimento formal;
- (iii) conhecimento impressionista: estratégias advindas das impressões e emoções cognitivas, surgidas na relação com as obras em preparação;
- (iv) conhecimento supervisor: estratégias envolvendo algum nível de monitoramento, explícito ou implícito, na preparação das obras;

Segundo as estratégias apresentadas e interpretadas na Tabela 14, para Nikolai os conhecimentos informais e impressionistas parecem ter sustentado seu conhecimento procedimental. Por essa razão, ele apresentou tanto as abordagens comuns à prática pianística (por exemplo: utilização de mãos separadas e estudo de vozes separadas), como atividades criadas para suprir suas necessidades pessoais (como por exemplo, criar acompanhamento “à la Chopin” para ler o 2º movimento da Sonata de Haydn). As outras duas formas de conhecimentos (formal e supervisor) apresentaram-se ainda esparsas e pouco sistemáticas, sob forma de ações isoladas. Seu conhecimento formal mostrou-se ainda bastante factual e restrito à dimensão elementar de interpretação de uma obra musical (restrito a notas, ritmos, por exemplo). Seu conhecimento supervisor, ainda pouco desenvolvido, tornou-lhe bastante dependente do auxílio externo. Segundo seus depoimentos, por exemplo, para a etapa de leitura do Prelúdio de Bach (NCEESt1, p. 10-11), Nikolai coordenou seus conhecimentos da seguinte forma:

- (i) formal: relações e proporções teóricas compreendidas de forma aproximada sobre os valores das figuras;
- (ii) informal: aquilo que ele, de alguma forma, já havia retido sobre essa relação proporcional;
- (iii) impressionista: sua emoção cognitiva, sugerindo-lhe uma noção da proporção rítmica quase que simultânea na ação fez com que ele encontrasse significado pessoal no sentido melódico aí contido;

- (iv) supervisor: a percepção dos movimentos em termos do sentido melódico;
- (v) procedimental: performance lenta (ditada por seu conhecimento impressionista).

Nessas suas cinco formas de conhecimento, os conhecimentos informal e impressionista foram aqueles que atuaram como instrumento de ponderação e deliberação pessoal.

Para João, o conhecimento informal configurou-se também como um tipo de conhecimento freqüente em sua prática. Contudo, não se pode negligenciar que seu conhecimento informal foi qualitativamente distinto daquele de Nikolai, tendo em vista sua experiência e sistematização sobre conhecimento formal. Para João, na mobilização de conhecimentos na preparação, os conhecimentos formal e informal sustentaram seu conhecimento procedimental (vide Tabela 14) e parece ter sido a junção desses três conhecimentos que coordenaram sua prática musical. João demonstrou sentir necessidade de aproximação às obras em preparação com base em seu conhecimento formal. Ele empregou uma terminologia e fundamentação musical muito consistente, com base no conhecimento acadêmico formal (JCE1, p. 16-19, por exemplo). Com seu conhecimento informal, ele coordenou ações que visaram a estruturação instrumental de padrões melódicos, rítmicos e, principalmente harmônicos. João utilizou em menor intensidade a potencialidade de seu conhecimento impressionista. Sua mobilização de conhecimento supervisor foi utilizada na fase de aproximação das peças, e posteriormente, restringiu-se em termos de monitoramento da acuidade sobre as estruturas musicais. No *Allegro* de Schumann, por exemplo, João esboçou sua concepção da forma *rondó* em conexão com sua imaginação hipotética da relação expressiva dos padrões rítmicos e melódicos, além do caráter e textura das partes, que ao longo da preparação, acabaram sendo pouco explorados (JCE1, p. 16-17). Seu pensamento originário acabou não sendo perseguido, refutado ou alterado, de forma deliberada. Em outras palavras, seu conhecimento formal, informal e supervisor, que atuaram com intensidade em conjunto, no início da preparação, acabaram se desarticulando em função da ausência de reflexão contextualizada sobre a produção qualitativa da *praxis*.

Finalmente, para Sérgio (Tabela 14), o conhecimento informal parece ter representado o ponto de apoio para o deslocamento em seu conhecimento procedimental. Provavelmente, no seu caso, tendo em vista seus cinco anos de experiência musical direcionada (vide Tabela 7), esse conhecimento informal tão desenvolvido seja fruto da sua interpretação e sistematização do conhecimento formal, vivenciada principalmente ao longo de sua trajetória pessoal acadêmica. Sérgio mobilizou os cinco tipos de conhecimento com um certo equilíbrio,

embora o conhecimento informal tenha se mostrado nitidamente preponderante. Seu conhecimento formal pareceu encontrar-se amalgamado no seu conhecimento informal, pois seu vocabulário foi muito pessoal, munindo-se, aparentemente, de fundamentos teóricos (explicitamente verbalizados), apenas suficientes, para construir sua nova concepção da Sonata Op. 90 de Beethoven, por exemplo. Além disso, ele usou também seu conhecimento impressionista sob forma de emoção cognitiva para olhar novamente para essa obra e encontrar detalhes ainda não percebidos e integrá-los, com a ajuda de seu conhecimento supervisor, na produção em construção. O conhecimento impressionista serviu também para aproximação de obras novas, como foi o caso do Improviso de Schubert. Para esboçar uma concepção originária dessa peça, ele iniciou sua mobilização a partir desse conhecimento. Ele explorou suas emoções cognitivas em conjunto com seus conhecimentos informal e procedimental para fazer surgir um esboço preliminar a ser refinado ao longo de sua produção musical pelas outras duas formas de conhecimento. Embora essa abordagem possa assemelhar-se um pouco àquela de Nikolai, a distinção foi que esse empregou seu conhecimento impressionista para fins de aproximação e reconhecimento (leitura) das obras, enquanto Sérgio utilizou-o para fins de concepção de um esboço preliminar desta obra em estudo, que foi posteriormente perseguido e aprofundado.

No modelo de Elliot, existe uma classificação de níveis de especialização em música, indo do iniciante ao especialista (vide Tabela 1, p. 25). Nessa classificação, um estudante iniciante dispõe de conhecimento essencialmente formal, estando as demais formas de conhecimento quase que ausentes ou esparsas. E o estudante nesse nível, caracteriza-se por uma ação na prática baseada em tentativa-e-erro. Na prática de Nikolai, apesar de existir, segundo seus depoimentos, momentos que poderiam ser identificados como de tentativa-e-erro, o estudo mais aprofundado das situações relatadas indicam que sua prática contempla também situações manipulativas essencialmente de natureza criativa e construtiva. Caso Nikolai fosse considerado um iniciante avançado, dentro dessa classificação, dever-se-ia levar em conta que as cinco formas de conhecimento aí presentes fossem utilizadas de forma equilibrada.⁹³ A análise das estratégias de Nikolai na preparação do repertório, permitiu identificar que as cinco formas de conhecimento encontraram-se em intensidade distintas, dentre as quais os conhecimentos informal e impressionista atuaram com bastante frequência (vide Tabela 14). Resultados semelhantes foram obtidos nos outros dois casos, uma vez que aparentemente inexistiu um crescimento gradual no surgimento temporal dessas cinco formas

⁹³ “[U]m iniciante avançado (...) tem um pequeno grau de conhecimento musical em cada uma das cinco categorias que constituem a qualidade de ser proficiente em música (Elliot, 1995, p. 71).”

de conhecimento, nos três casos estudados. Os resultados aqui apresentados sugerem que a manipulação dessas formas de conhecimento depende não exclusivamente do nível de especialização músico-instrumental, mas também acabou sendo influenciado pelos modos de ser e de conhecer de cada bacharelado. Aparentemente, somente no conhecimento supervisor é que aponta evidências de uma relação com o nível crescente de especialização, pois sua utilização foi crescente no sentido do iniciante ao formando.

A aplicação do modelo de conhecimentos musicais de Elliot às estratégias empregadas pelos três bacharelandos permitiu identificar formas de conhecimento musical envolvidos na preparação. O modelo permitiu também visualizar uma hierarquia entre as diversas formas de conhecimento musical. No entanto, para cada forma de conhecimento, as formas de pensamento disponibilizadas para cada um dos bacharelandos foram muito distintas. A Tabela 15 representa uma tentativa de abstração a partir das estratégias extraídas da preparação do repertório dos bacharelandos.

Tabela 15. Síntese das formas de conhecimento musical segundo o modelo de Elliot (1995) para os 3 bacharelandos.

	Bacharelado		
	Nikolai	João	Sérgio
Formal	Noções de elementos rudimentares da teoria da música	Referência analítico-instrumental	Referência estilística
Informal	Manipulação do sentido melódico	Manipulação instrumental das estruturas melódico-rítmico-harmônica	Manipulação com vistas à interpretação
Impressionista	Apreensão do sentido melódico Identificação de caminhos alternativos para suplantar dificuldades	Apreensão de estruturas musicais	Apreensão da noção cinestésica, aural e visual dos gestos musicais
Supervisor	Noção global do todo	Excelência das partes	Monitoramento da postura e dos gestos físicos instrumentais
Procedimental	Fluência e expressão melódica	Fluência e acuidade das partes	Expressão artística

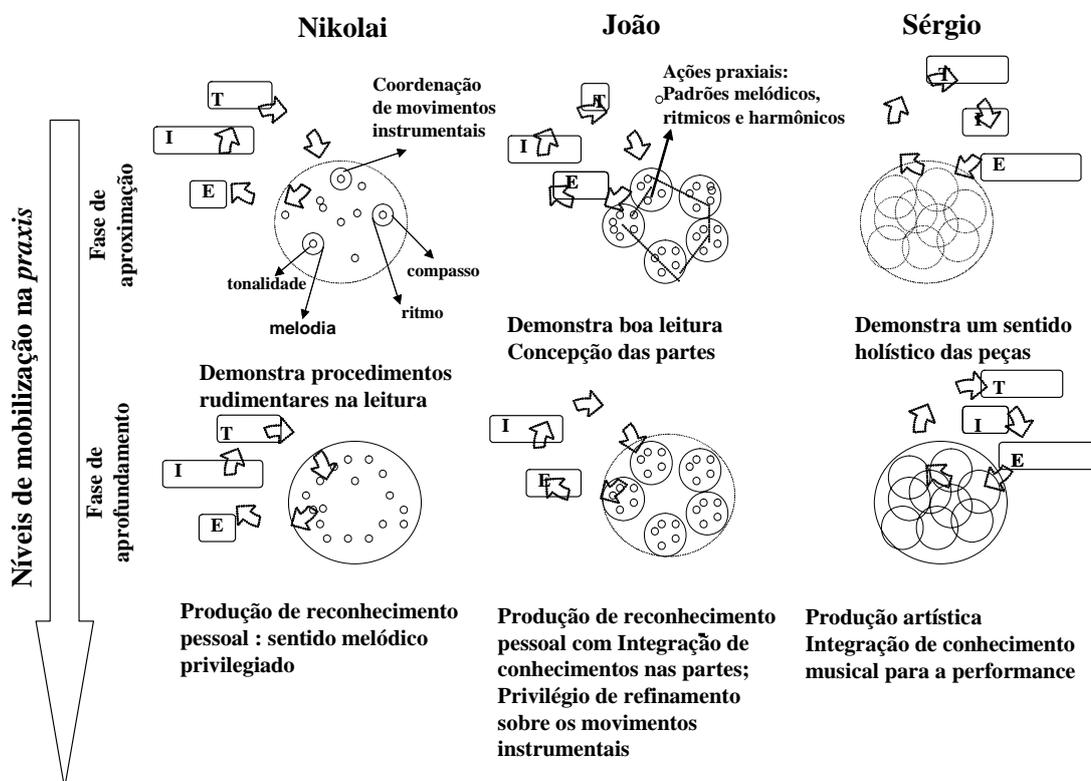
Conforme Tabela 15, observa-se que as formas de cada conhecimento mostraram-se qualitativamente distintas para cada um dos três bacharelados. A razão dessas diferenças devem ser decorrentes tanto da formação acadêmica, tendo em vista que os três bacharelados encontram-se em semestres distintos, como de seus níveis de especialização músico-instrumental. Entretanto, conforme visto anteriormente, não se pode desconsiderar o papel do modo de ser e de conhecer frente às potencialidades disposicionais para identificação dessas formas de conhecimentos.

A consideração de estratégias como pensamentos, e, portanto, conhecimentos musicais no modelo de Elliot (1995), permitiu-nos identificar a natureza distinta nas estratégias associadas na preparação. Nesse modelo, aparentemente, esses tipos de estratégias seriam dispositivos disponíveis, assimilados ou desenvolvidos, para determinada situação da prática. As cinco formas de conhecimento aí apresentadas foram identificáveis para os três estudantes investigados, entretanto, com ênfases diferenciadas, tendo em vista tantos níveis diferenciados de especialização músico-instrumental, como a singularidade de seu modo de ser e de conhecer.

7.8 A síntese da mobilização de conhecimentos musicais dos três casos

O exercício de reflexão sobre os conhecimentos mobilizados pelos três bacharelados pode ser ainda sintetizado através de esquemas que procuram representar momentos pontuais de mobilização em suas respectivas preparações. No Esquema 28, cada círculo representa a vista frontal de dois momentos pontuais de mobilização nas fases de preparação: um primeiro momento de mobilização (fase de aproximação), e a produção final ao longo da preparação (fase de aprofundamento). É preciso esclarecer que esses momentos surgiram como pontos de referência para a síntese de suas respectivas mobilizações, embora, estejam longe de representar todas as mobilizações realizadas pelos bacharelados. Nesse sentido, argumento que a mobilização de conhecimentos musicais é fundamentada pela *praxis* ao longo de toda a preparação. Em amplo sentido, nesse contexto estudado, a perspectiva praxial em música configurou-se como o fazer pensante contextualizado dos três bacharelados, governados pelo princípios éticos, aprendidos e sistematizados, ao longo de suas experiências pessoais com a tradição da música clássica ocidental e disponibilizados na preparação de seus repertórios. Essa perspectiva praxial foi governada por ações e atividades, e impulsionadas pelos móveis disposicionais acionados ao longo da preparação. Esse Esquema foi concebido, sustentado e

fundamentado pela análise contextualizada de cada caso, e complementarmente será discutido com base no modelo de conhecimento musical de Elliot, anteriormente apresentado.



Esquema 28

De acordo com o Esquema 28, Nikolai, na fase de aproximação, mobilizou procedimentos musicais rudimentares para a leitura instrumental das peças. Sua mobilização, em fase inicial da preparação, surgiu munindo-se de seu fazer pensante (*praxis*), que ainda que fragmentado, tornou possível os significados pessoais graças a seus atos poéticos. Os móveis interpessoais (I) foram aqueles mais acionados nas duas fases da preparação de Nikolai, demonstrando ainda sua forte dependência de ajudar externa. Seu móbil disposicional experiencial (E), mesmo ainda mostrando-se com uma base de conhecimentos limitados e pouco sistematizados foi intensamente acionado, principalmente para a elaboração de estratégias criativas. Seus móveis tecnológicos (T) tiveram uma natureza mais informativa, mas mesmo assim apresentaram-se de forma mais efetiva e intensa que aqueles de sua base experiencial. De acordo com o modelo de Elliot (1995), foram seus conhecimentos impressionista e informal que possibilitaram o privilégio do sentido melódico nas peças em

preparação. Esses conhecimentos parecem estar no centro de sua mobilização de conhecimentos musicais, e foram eles que sustentaram seu conhecimento procedimental para poder atingir, na fase de aprofundamento, uma produção de reconhecimento pessoal das peças em preparação em termos de expressão musical fluente e decor. As outras formas de conhecimentos ocorreram ainda de maneira pouco evidentes e mesmo pouco consistentes.

João, na fase de aproximação, demonstrou tanto facilidade de leitura instrumental, como concepção das partes, de maneira verbal e instrumental sob forma analítica. Além disso, a análise do caso demonstrou que ao longo de sua preparação, João utilizou mais ações aprendidas do que atos poiéticos, permanecendo uma concepção do todo bastante amarrada à excelência instrumental sobre as partes. João parece ter acionado pouco o móbil disposicional tecnológico. Na fase de aprofundamento, ele pareceu contar apenas com móveis interpessoais (I) e experienciais (E).

Em termos de modelo de Elliot, o Esquema 28 demonstra que o ponto de sustentação inicial do conhecimento procedimental de João proveio dos conhecimentos formal e informal, através da manipulação e coordenação de padrões melódicos, rítmicos e harmônicos. O conhecimento supervisor na primeira fase de preparação foi ainda bastante atuante, tanto em termos de leitura instrumental como em termos de pensamento estrutural. Na fase de aprofundamento vigorou um privilégio bastante acentuado do conhecimento informal sustentando o conhecimento procedimental. O conhecimento impressionista não se mostrou tão evidente. Nessa fase de aprofundamento, pode-se observar que seu conhecimento supervisor obteve limitada produção de reconhecimento pessoal com integração de conhecimento estrutural das partes e o privilégio do refinamento sobre os movimentos instrumentais, em detrimento da expressão qualitativa do todo.

Sérgio, na fase de aproximação de sua *praxis*, dispôs de uma concepção preliminar das obras em preparação. No Esquema 28, podemos observar que a obra já existia intencionalmente concebida e foi a partir desse esboço que o todo foi coordenado. O sentido holístico das peças foi somente possível de ser esboçado através de um equilíbrio entre ações aprendidas e atos poiéticos. A fase de aprofundamento demonstrou que a concepção holística das peças consolidou-se em termos de integração de conhecimentos musicais para performance, auxiliados e sustentados pelo equilíbrio de estratégias aprendidas e criativas. Sérgio, nas duas fases da preparação, utilizou móveis de sua base experiencial com grande intensidade, seguido de móveis advindos da base tecnológica. Móveis disposicionais acionados a partir das bases interpessoais (I) foram mencionados em situações bastante pontuais e em menor intensidade. Sérgio, durante a preparação, mobilizou, na maioria das

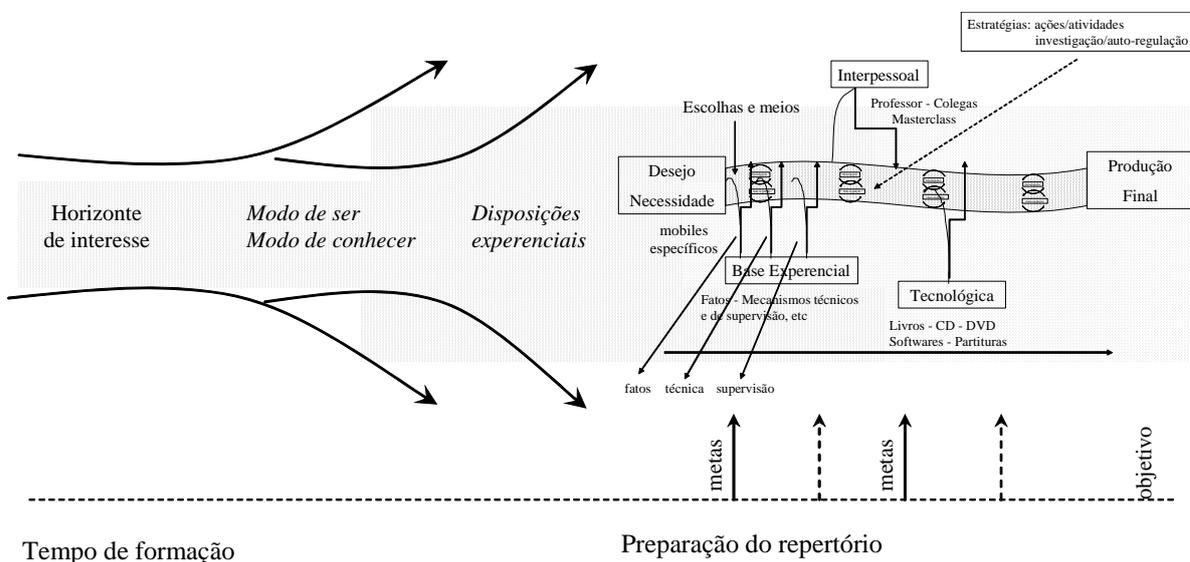
peças, as cinco formas de conhecimento de Elliot de maneira integrada, tendo sido preponderante seu conhecimento informal, que impulsionou os demais tipos de conhecimento em conjunto com o procedimental.

Considerando os três casos, em corte transversal, as fases de aproximação e aprofundamento mostraram-se ser dependentes do nível de especialização músico-instrumental de cada bacharelado. Esse aspecto encontrou-se intimamente vinculado à base experiencial, que compreendeu tanto as experiências prévias à Universidade como aquelas adquiridas ao longo da formação acadêmica, trazidas em cada caso. Em ambas as fases, observou-se uma disposição à integração crescente de conhecimentos musicais do iniciante ao formando. Na fase de preparação, a compreensão ocorreu em unidades cada vez mais amplas, no sentido de Nikolai para Sérgio. Da mesma forma, na fase de aprofundamento, essa compreensão ocorreu cada vez mais integrada e amalgamada. O estudo com os três casos demonstrou uma tendência de que o nível atingido na fase de aproximação determina aquele da fase de aprofundamento.

A natureza de móveis acionados durante a mobilização de conhecimentos musicais foi distinta em cada caso. Móveis disposicionais experienciais foram utilizados em intensidade crescente de acordo com a vivência acadêmica dos casos. Sérgio dispôs de uma base experiencial do conhecimento da música clássica ocidental maior que aquela de João, que por sua vez foi superior àquela de Nikolai. A utilização de móveis disposicionais a partir da base interpessoal nesses três casos investigados foi inversamente proporcional a suas respectivas situações acadêmicas, revelando um certo grau de autonomia e desprendimento da condição de estudante, à medida que os anos de formação acadêmica aumentavam. A disposição frente aos móveis de base tecnológica pareceu ser mais dependente das idiosincrasias de cada caso.

Nesses três casos, as ações utilizadas pelos estudantes mostraram-se relacionadas com suas experiências prévias e acadêmicas já sistematizadas. Por outro lado, atividades surgiram independentes da situação acadêmica, parecendo ser mais predisposições individuais de como tentar resolver problemas enfrentados na preparação do repertório. Esse resultado suscita a reflexão da necessidade de fomentar a conscientização dos estudantes a recorrer a atividades criativas, em conjunto com ações aprendidas, ao longo da preparação de um repertório, com vistas à mobilização de seus conhecimentos musicais. As disposições experienciais de autorregulação mostraram ser fundamentais e funcionaram, quando presentes, como um fator propulsor para avançar qualitativamente o nível de conhecimentos mobilizados ao longo da preparação.

O Esquema 29 sugere uma síntese, a partir dos aspectos propulsores de mobilização de conhecimentos musicais anteriormente discutidos na preparação do repertório dos casos estudados.



Esquema 29

Como podemos perceber no Esquema 29, a mobilização de conhecimentos musicais é um fenômeno complexo. O argumento da presente tese é que a mobilização de conhecimentos é iniciada por meio de um horizonte de interesse pessoal que revela o modo de ser e de conhecer de cada um, em termos de disposições experienciais. Durante a preparação, as disposições experienciais são movimentos propulsores de mobilização e são alavancadas por meio de móveis. Móveis são movimentos desencadeadores de idéias e questionamentos. Os móveis surgem a partir de no mínimo três bases de conhecimento: a experiencial (E), a interpessoal (I) e a tecnológica (T). Os móveis (sustentados pelas bases E, T e I) fundamentam os pensamentos musicais em termos de estratégias que avançam qualitativamente a preparação. Estratégias são formas de pensamentos e, portanto, de conhecimentos musicais.

As estratégias mobilizadas (envolvidas) durante a preparação possuem natureza e finalidade distintas. Elas podem ser ações aprendidas ou criadas especificamente para o momento de preparação. Paralelamente, essas estratégias são empregadas para fins de disposições de investigação e de auto-regulação. Através de equilíbrio entre ações e atividades, e entre disposições de investigação e de auto-regulação os conhecimentos musicais são mobilizados, avançando a preparação do repertório.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

A presente tese pôde ser construída através da investigação e do estudo aprofundado sobre os três casos, em conjunto com uma série de princípios que foram trazidos para iluminar e fundamentar a argumentação. A noção de mobilização partiu dos princípios de Charlot (2005), e foi aprofundada através dos fundamentos sobre o fenômeno do conhecimento e da filosofia praxial de base aristotélica. A reflexão sobre o conhecimento como fenômeno experienciado, fundamentado em Fogel (2003) e Mesquita (2004), trouxe a perspectiva de que a mobilização parte de um horizonte de interesse pessoal que orienta o nosso modo de ser e de conhecer, transformando-se em aquilo que foi denominado de disposições experienciais.

As disposições experienciais são movimentos interiores impulsionados por móveis. No estudo dos casos, os móveis, mais do que razões de agir, como Charlot (2005, p. 62) argumentou, pareceram surgir como movimentos desencadeadores de idéias e questionamentos, advindos de, no mínimo, três bases de conhecimento: a experiencial, a interpessoal e a tecnológica. A natureza de móveis envolvidos foi distinta em cada caso. Móveis disposicionais experienciais foram acionados consistentemente de maneira crescente do iniciante ao formando. A utilização de móveis disposicionais a partir de bases interpessoais foi inversamente proporcional a suas respectivas situações acadêmicas, revelando um certo grau de autonomia e desprendimento da condição de estudante, à medida que os anos de formação acadêmica aumentavam. A disposição para acionar móveis de base tecnológica pareceu ser mais dependente das idiossincrasias de cada caso. Algumas disposições experienciais, alavancadas por móveis, acabaram conduzindo a estratégias que demonstraram ser formas de pensamentos musicais e, portanto, como Elliot (1995) argumenta, formas de conhecimento musical.

As estratégias, analisadas sob a ótica dos fundamentos aristotélicos compreendidos em Ética a Nicômaco, revelaram naturezas distintas: umas apresentavam-se como ações aprendidas e outras como atividades criativas. O estudo dos três casos demonstrou a importância significativa dessas duas formas de pensamento, não podendo abrir mão de nenhuma delas. O estudante do primeiro semestre de graduação demonstrou que a preparação pôde avançar graças a atividades especialmente criadas para suas necessidades pessoais. Contudo, isso não mostrou ser suficiente para garantir um aprofundamento sistemático na sua compreensão musical sobre as obras em preparação. A falta de experiências musicais incorporadas e sistematizadas sobre o conhecimento da música clássica ocidental ocasionou uma ausência significativa de ações aprendidas, que talvez pudessem ter lhe trazido um avanço qualitativo em sua mobilização de conhecimentos musicais. Por outro lado, o estudante de meio de curso empregou muito mais ações aprendidas que atividades criativas em suas estratégias ao longo de sua preparação. Essa situação oposta àquela do estudante de início de curso revelou, por sua vez, que ações aprendidas não garantem o aprofundamento qualitativo em termos de mobilização de conhecimentos musicais. O formando conseguiu um ajuste em termos de estratégias que compreendiam tanto ações aprendidas como atividades criativas. Esse equilíbrio em suas escolhas garantiu-lhe fundamentos consistentes e eficientes tanto para avançar a preparação, como para aprofundar o nível de conhecimento musical mobilizado.

No estudo dos casos, as ações aprendidas e sistematizadas experencialmente mostraram-se fundamentais para a preparação, pois foi repetindo e aperfeiçoando mecanismos e gestos instrumentais que os bacharelados consolidaram suas bases experienciais e refinaram qualitativamente sua produção musical. As atividades criativas na preparação apontaram, com o estudo dos casos, duas perspectivas fundamentais e complementares: *poiesis* e ato poiético. A primeira pode funcionar como possibilidades diferenciadas do fazer musical que permitam encontrar referências ao sentido e significado pessoal dos estudantes. A terminologia de ato poiético foi trazida de Whitehead (2003) e se diferencia qualitativamente na ação criativa por trazer gestos musicais especialmente concebidos para refinar nuances de interpretação.

Dada a sua natureza cíclica da mobilização de conhecimentos musicais durante a preparação, foi preciso contar também com os princípios de auto-regulação nas situações de prática, trazidos por McPherson e Zimmerman (2002). Nos princípios abordados e discutidos por estes autores, assim como nas pesquisas aí relatadas, existe ênfase sobre os indícios de autonomia pessoal presentes nos procedimentos auto-reguladores da prática de estudantes.

Nessa apresentação e discussão, os autores negligenciam um aspecto que se revelou complementar, e mesmo fundamental, no estudo dos três casos, que foram as disposições de investigação em termos de produção musical de um repertório. Durante a preparação do repertório, os estudantes demonstraram estar experienciando uma relação epistêmica com as obras em preparação. Nos casos estudados, existiram movimentos disposicionais, impulsionados pelos móveis, com vistas a conhecer experencialmente as convenções sistematizadas pela tradição da música clássica ocidental. Assim, a perspectiva de investigação pessoal frente à tradição desse conhecimento musical nas práticas instrumentais precisa ser também enfatizada. Os três casos estudados, independentemente do momento acadêmico experienciado, demonstraram disposições de auto-regulação, mas também de investigação perante o repertório em preparação, visando a compreensão e o significado pessoal assim como o avanço qualitativamente diferenciado de suas respectivas produções musicais.

O estudo e a aproximação aos argumentos fenomenológicos trouxeram princípios de pensamento de natureza qualitativa que orientaram a presente pesquisa, desde a construção e o refinamento do objeto de estudo, assim como para a coleta de dados, descrição e análise dos casos. O método, construído e aperfeiçoado através dos dois estudos exploratórios, mostrou-se pertinente para responder a questão de pesquisa, pois apresentou um delineamento capaz de abranger a perspectiva do estudo longitudinal em corte transversal. Levando em conta a análise individual de cada caso, foi possível extrair características de seus modos de ser que influenciaram tanto a natureza das práticas privilegiadas, como dos conhecimentos mobilizados. Na análise de cada caso surgiram evidências consistentes sobre a natureza dos conhecimentos mobilizados em termos de procedimentos, experencialmente sistematizados a partir das oportunidades e relações de sentidos e significados com a tradição da música clássica ocidental.

O estudo dos casos demonstrou que a preparação deste repertório foi desenvolvida através de, pelo menos, duas fases diferenciadas, que foram aqui denominadas de fase de aproximação e de aprofundamento. A fase de aproximação mostrou-se vinculada ao nível de desenvolvimento de procedimentos de leitura músico-instrumental de cada estudante em referências às convenções sistematizadas pela música clássica ocidental. A preparação das obras pelos bacharelados demonstrou exigir conhecimentos musicais experencialmente sistematizados em muitos diferentes níveis, tais como referências sonoras estilísticas, referências sobre as possibilidades de organização dos materiais em termos de eventos musicais, referências sobre procedimentos e recursos instrumentais, referências sobre os

meios de comunicabilidade da performance desejada, referências sobre possibilidades de organização, gerenciamento e supervisão, tanto das metas estipuladas ao longo da preparação, como da qualidade dos produtos a serem atingidos, por exemplo.

O estudo de cada caso revelou também que, independentemente do nível de especialização músico-instrumental, o modo de ser influencia também o modo de praticar e de conhecer. Esse modo de ser mostrou-se imbuído das vivências e experiências prévias dos estudantes e revelou-se como um horizonte de interesse pessoal frente à especificidade que estava sendo apreendida e conhecida. Dessa forma, antes de estabelecer modos de praticar e de conhecer no instrumento, já existem certas disposições a serem exploradas como meio de alavancar as potencialidades de especialização musical dos estudantes. Existe uma nuance do ser com o conhecer, que precisa ser respeitada. Mesmo que o modo de praticar possa conter características comuns, extensivas a muitos instrumentistas, existem particularidades no modo de conhecer que precisam ser reveladas e respeitadas. A literatura de prática instrumental demonstra uma preocupação extremamente relevante frente à sistematização e divulgação de características comuns entre a prática de profissionais e iniciantes (HALLAM, 1997b, 1997c, por exemplo). Entretanto, o presente estudo demonstrou evidências que, mesmo que se tenha consciência sobre tipos eficientes de prática, é fundamental começar a refletir também sobre a perspectiva pessoal e idiossincrática nas formas de se praticar. Talvez a reflexão sobre o modo de ser, de conhecer e de praticar, seja um desafio que o professor de instrumento possa estabelecer para seus alunos. Mesmo que pesquisas sobre prática instrumental precisem ser ainda intensificadas, como formas de conhecimento sistematizado, não se pode deixar de lembrar sobre a necessidade de reflexão sobre as singularidades do nosso próprio modo de ser e de conhecer.

Considerando os três casos, em corte transversal, tanto na fase de aproximação, como de aprofundamento, pôde ser observada uma disposição crescente de mobilização de conhecimentos musicais do iniciante ao formando. O estudo transversal dos três casos permitiu uma análise, esboçada a partir das semelhanças e diferenças trazidas em cada caso. Foi a partir desse tipo de reflexão que foi possível cogitar sobre “como” os bacharelados mobilizam conhecimentos musicais na preparação do repertório. A força motriz da preparação mostrou-se sustentada por disposições experienciais de investigação e auto-regulação, intimamente conectadas pelos modos de ser dos estudantes em conjunto com suas especializações músico-instrumentais. Essa perspectiva trouxe a dinâmica das relações entre meios e fins envolvidos na preparação. Os fins mostraram-se impulsionados pelos horizontes de interesse pessoal (em forma de desejos ou de necessidades), enquanto os meios foram

possibilitados graças à capacidade de visualização e imaginação aural hipotética do repertório em preparação em conjunto com metas e objetivos aí perseguidos.

Nos estudantes de início e de meio de curso, indícios demonstraram carências de uma imaginação aural capaz de garantir a hipotetização de uma concepção global sobre as obras no início da preparação. Evidências consistentes sobre a importância da concepção global, de uma imaginação das obras em preparação, para sustentar as metas estabelecidas ao longo da preparação foram trazidas pelo estudante de final de curso. Neste, a imagem aural sob forma de concepção artística do todo, mostrou-se presente, catalisando as situações da preparação. Tendo em vista, que o estudante de fim de curso trouxe para o seu repertório, a maioria das peças anteriormente já preparadas, a potencialidade da inclusão de peças previamente estudadas poderá ser uma ferramenta a ser explorada pelo professor de instrumento para fomentar nos estudantes, a necessidade de experimentar e perseguir uma concepção artística da obra, o mais cedo possível. Além disso, essas situações de releitura das obras já preparadas poderão servir para alavancar o pensamento reflexivo, alicerçado por uma imagem aural consistente, que possa auxiliar o aprofundamento qualitativamente diferenciado de uma produção musical consistente com as convenções sistematizadas sobre o conhecimento da música clássica ocidental.

A análise dos três casos sob a ótica da matriz de habilidades cognitivas de Davidson e Scripp (1992) permitiu relacionar algumas estratégias identificadas na preparação do repertório de cada caso a tipos e modos de conhecimentos musicais, suscitando a reflexão sobre a relação da integração ou dissociação entre pensamentos verbalizados e aqueles acionados em situações de performance. Do ponto de vista transversal, esse modelo trouxe indícios sobre a mudança de perspectiva em relação à especialização músico-instrumental em decorrência do percurso acadêmico. As especificidades de mobilização de conhecimentos musicais em termos do modelo de Davidson e Scripp (1992), tal qual foram detectadas no estudante de meio de curso, sugerem a presença de conhecimento musical declarativo de maneira pouco coordenada com aquele procedimental na fase de aprofundamento. No mínimo, duas hipóteses podem ser ponderadas. Por um lado, o próprio horizonte de interesse pessoal voltado aos fundamentos teóricos pode ter contribuído para um desenvolvimento mais acentuado em termos de conhecimentos declarativos. Por outro lado, o próprio momento acadêmico, vivenciado durante a coleta, pode estar favorecendo esse tipo de conhecimento. A elucidação desses aspectos exigiria, posteriormente, uma investigação mais aprofundada com estudantes de meio de curso.

A aplicação do modelo de conhecimentos musicais de Elliot às estratégias empregadas pelos 3 bacharelados permitiu identificar formas de conhecimento musical envolvidos na preparação. O modelo permitiu também visualizar uma hierarquia entre as diversas formas de conhecimento musical. Considerando os três bacharelados, esse estudo apontou evidências que a utilização do conhecimento formal foi mais acentuada para o estudante de meio de curso. O conhecimento informal, advindo da sistematização do conhecimento formal através da experiência, foi aquele, nos três casos, mais freqüentemente empregado.

No estudante de início de curso, uma especificidade observada foi a participação significativa de seu conhecimento impressionista. Para Elliot (1995) esse tipo de conhecimento, baseado em emoções cognitivas, surge, em sua classificação, com mais intensidade somente a partir do músico *competente*. No entanto, na presente pesquisa, observou-se que o estudante de início de curso, situado entre o *iniciante* e o *iniciante-avançado* dentro dessa classificação, dispôs intensamente do conhecimento impressionista, que sustentou inclusive sua mobilização de conhecimentos. Tendo em vista a complexidade do conhecimento musical em relação às experiências sistematizadas da tradição da música clássica ocidental, um indício que surge a ser também investigado é a hipótese de que para o iniciante, o conhecimento instrumental parece ser sustentado pelo conhecimento mais de origem impressionista do que pelo conhecimento formal. Uma investigação com recém-ingressos na Universidade poderia trazer subsídios e fundamentação para aquelas metodologias de práticas de ensino que advogam que a experiência musical preceda aos ensinamentos dos fundamentos teóricos nas práticas de ensino e aprendizagem musical.

Um indício surgido nos depoimentos de dois casos estudados foi uma certa dificuldade de compreensão que o iniciante da formação acadêmica enfrenta ao receber avaliações, conselhos e sugestões nas relações interpessoais com seu professor e em provas departamentais. Essa relação de comunicação interpessoal professor-estudante de instrumento (na formação acadêmica) poderia ser investigada em pesquisas posteriores, buscando apontar que aspectos dificultam ou favorecem a compreensão interpessoal nessas interações. Pesquisas sobre o nível de comunicação interpessoal entre professores de instrumento e estudantes iniciantes na formação acadêmica poderiam trazer reflexões fundamentadas para alavancar situações de prática de ensino de instrumento.

O estudo dos casos apontou a necessidade de fomentar a reflexão nos estudantes de instrumento sobre a pertinência de desenvolver critérios de avaliação consistentes e justificados para poder auto-regular as situações de prática. Os três estudantes, independente do nível de desenvolvimento e aprofundamento com o repertório atingido, demonstraram ter

pouco poder de argumentação sobre o quê levar em conta nos momentos de auto-avaliação, parecendo essas situações propiciarem descobertas pessoais tácitas e ausentes de critérios específicos sobre suas performances. Tal postura pode revelar uma carência de critérios auto-reguladores, inclusive para nortear suas práticas, como foi visto no estudante de início e de meio de curso. Esse aspecto pode ter suas conseqüências sobre as relações de ensino e aprendizagem instrumental, uma vez que na qualidade de (futuros) professores de instrumento, eles podem ter dificuldades de comunicação com aqueles estudantes que necessitem de um aporte mais consistente em termos de instruções verbais, e não apenas demonstrações instrumentais.

Um indício advindo da reflexão sobre os três investigados é o papel da percepção musical na formação musical do músico profissional. O iniciante evitou a formação formal de fundamentos teóricos e de percepção musical. O estudante de meio de curso demonstrou desconhecer o papel da percepção na formação musical e o formando, por sua vez, atribuiu à percepção a mudança de perspectiva ocorrida em sua compreensão e produção musical. A presente tese não permitiu colocar em evidência a relação entre a percepção musical e o nível de compreensão e produção musical. Estudos posteriores destinados a investigar essa relação fazem-se necessários, não somente para elucidar aspectos relacionados ao desenvolvimento da percepção e imaginação aural para sustentar a produção musical dos estudantes de instrumento, mas também para fomentar a reflexão das práticas de ensino envolvendo percepção musical.

Em estudos posteriores poderia ser pertinente a investigação de cada uma dessas situações acadêmicas na especificidade do bacharelado em instrumento (incluindo o piano) de forma a abranger muitos estudantes, a fim de esclarecer as tendências de mobilização de conhecimentos musicais de estudantes de início, meio e fim de curso em suas particularidades. Seria também relevante que estudantes de instrumento em nível de pós-graduação, pudessem aprofundar a investigação dos conhecimentos técnicos instrumentais mobilizados durante a preparação. Esse tipo de investigação poderia estabelecer relações mais aprofundadas entre ações aprendidas e atos poéticos em termos de procedimentos instrumentais contextualmente experienciados. Esse tipo de pesquisa poderia auxiliar talvez, nos argumentos de defesa de suas produções artísticas e sobre reflexões contextualizadas sobre as peculiaridades do conhecimento instrumental na formação musical. Igualmente, o estudo de mobilização de conhecimentos musicais, em delinamento contextualmente reelaborado, poderia revelar aspectos pertinentes e específicos da formação de outros

graduandos em Música, como por exemplo, habilitações em composição, regência, e licenciandos em Música.

Em suma, a preparação do repertório de estudantes de piano com obras inseridas na tradição da música clássica ocidental foi sustentada por disposições experienciais que se mostraram como movimentos propulsores de mobilização de conhecimentos musicais em termos estratégicos. As estratégias mobilizadas durante a preparação possuíram natureza e finalidade distintas. A presente tese argumenta que o repertório em preparação é aprofundado em termos qualitativamente distintos a partir do equilíbrio de estratégias que contemplem perspectivas de investigação e auto-regulação, ações aprendidas e atividades criativas. Tais disposições experienciais, quando acionadas complementarmente, alavancam e têm condições de aprofundar a perspectiva de mobilização de conhecimentos musicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADACHI, M.; TREHUB, S.E. Children's expression of emotion in song. *Psychology of Music*, v. 26, p. 133-153, 1998

AIELLO, R. Playing the piano by heart: From behavior to cognition. In: ZATORRE, R.J.; PERETZ, I. (Eds.). *The biological foundations of music*. Anais da New York Academic of Sciences, v. 930, 2001, p. 389-393.

AIELLO, R.; WILLIAMON, A., Memory. In: *The science and psychology of music performance*. PARNCUTT R.; McPHERSON, G.E. (Eds.). New York: Oxford University Press, 2002, p. 167-181.

ALQUIÉ, F. *L'Expérience*. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

ALPERSON, P. What should one expect of a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, v. 25, n. 3, p. 215-242, 1991.

ARISTÓTELES *Ética a Nicômaco*. Tradução Petro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

AUDI, R. Epistemology. *A contemporary introduction to the theory of knowledge*. London; Routledge, 1998.

BACH, J.S. Das Wohltemperierte Klavier, vols. 1 e 2. Munique: G. Henle (Urtext), 1997.

BARRY, N.H.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E (Eds.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, p. 151-165, 2002.

BEETHOVEN, L.v. *Concerto no. 3, Op. 37*. New York: Schirmer, 1967

_____. Klaviersonaten, vol. 1 e 2. Munique: G. Henle (Urtext), 1953.

BERNSTEIN, S. *With your own two hands: Self-discovery through music*. New York: Schirmer.

BESNIER, B. A distinção entre praxis e poiêsis em Aristóteles. *Analytica*, v. 1, n. 1, p. 127-163, 1996.

BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (Org.). *Fenomenologia, uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999, p. 11-51.

BOGDAN, K.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BOWMAN, W.D. *Philosophal perspectives on music*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. The limits and grounds on musical praxialism. In: ELLIOT, D.J. (Ed.) *Praxial music education*. New York: Oxford University Press, 2005.

BOYLE, J.D.; DeCARBO, N.J.; FORTNEY, P.M. A study of middle school band students' instrument choices. *Journal of Research in Music Education*, v. 41, p. 28-39, 1993.

BRAHMS, J. *Klavierstücke* Op. 118. Munique: G. Henle, 1976.

_____. *Rapsodia* Op. 79. Munique: G. Henle, 1976.

BRESLER, L., STAKE, R. Qualitative research methodology in music education. In; COWELL, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 75-90.

CANTWELL, R.H., MILLARD, Y. The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, v. 64, p. 45-63, 1994.

CARRASCOSO, J.L.A. *Teoría del conocimiento*. Madrid: Síntesis, 1999.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; CRAWFORD, M. *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Mahwah: Erlbaum, 2002.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; LEMIEUX, A.F.; CHEN, C. "Seeing the big picture": Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, v. 20, p. 465-490, 2003.

CHANG, C.C. *Fundamentals of piano practice*. Disponível em <http://fopp.henrik-pantle.de>. Acessado em 17.11.2006.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio técnico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org.) *Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ARTMED, p. 15-31, 2001.

_____. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 2005.

CHEW, G. Articulation and phrasing. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2 ed. New York: Mac Millan, vol. 2, p. 86-89, 2001.

CHIANTORE, L. *Historia de la técnica pianística*. Madrid. Alianza Editorial, 2001.

CHOPIN, F. *Etüden*. Munique: G. Henle (Urtext), 1961.

_____. *Nocturne*. Munique: G. Henle (Urtext), 1966.

CLARKE, E.F. Some aspects of rhythm and expression in performances of Erik Satie's "Gnossienne n^o. 5". *Music Perception*, v. 2, p. 299-328, 1985a.

_____. Structure and expression in rhythmic performance. In: HOWELL, P.; CROSS, I.; WEST, R. (Eds.) *Musical structure and cognition*. London: Academic Press, p. 209-236, 1985b.

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

_____. Comprender la psicología de la interpretación. In: RINK, J. (Ed.) *La interpretación musical*. Tradução de Bárbara Zitman. Madrid: Alianza Editorial, 2006, p. 81-94.

CLARKE, E.F.; PARNCUTT, R.; RAEKALLIO, M.; SLOBODA J. Talking fingers: An interview study of pianists' views on fingering. *Musicae Scientiae*, v. 1, p. 87-107, 1997.

CLARKE, E.F.; DAVIDSON, J.W. The body in performance. In: THOMAS, W. (Ed.) *Composition-performance-reception*. Aldershot: Ashgate, p. 74-92, 1998.

COÊLHO, I.M. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (Org.). *Fenomenologia, uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999, p. 53-104.

COFFMAN, D.D. Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, v. 28, p. 187-96, 1990.

COKER, W. *Music and meaning: a theoretical introduction to musical aesthetics*. New York: Free Press, 1972.

CONE, E.T. *Musical form and musical performance*. New York: Norton, 1968.

COOK, N. Epistemology of music theory. In: Christensen, T. (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 78-105, 2002.

COOPER, G.; MEYER L.B. *The rhythmic structure of music*. Chicago: Chicago University Press, 1963.

COPE, P. Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning. *British Journal of Music Education*. v. 15, p. 263-70, 1998.

COPE, P.; SMITH, H. Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, v. 14, n. 3, p. 283-289, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins, 1990

CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I.S. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: University Press, 2000.

CUTTING, J.E.; PROFFITT, D.R.; KOZLOWSKI, L.T. A biomechanical invariant for gait perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 4, p. 357-372, 1978.

DAHLHAUS, C. Harmony.(Theoretical Study). In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2 ed. New York: Mac Millan, vol. 10, p. 668-870, 2001.

DANIEL, R. Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, v. 18, p. 215-226, 2001.

DAVIDSON, J. W. Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, v. 21, p. 103-113, 1993.

_____. El desarrollo de la habilidad interpretativa. In: RINK, J. (Ed.) *La interpretación musical*. Tradução de Bárbara Zitman. Madrid: Alianza Editorial, 2006a, p. 111-124.

_____. El lenguaje del cuerpo durante la interpretación. In: RINK, J. (Ed.) *La interpretación musical*. Tradução de Bárbara Zitman. Madrid: Alianza Editorial, 2006b, p. 173-182.

DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Sightsinging at New England Conservatory of Music. *Journal of Music Theory Pedagogy*, v. 2, n. 1, p. 3-9, 1988a.

_____. Framing the dimensions of sightsinging: teaching toward musical development. *Journal of Music Theory Pedagogy*, v. 2., n. 1, p. 24-50, 1988b.

DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. In: COWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 392-413.

DAVIDSON, J.W., CORREIA, J.S. Body Movement. In: *The science and psychology of music performance*. PARNCUTT R.; McPHERSON, G.E. (Eds.). New York: Oxford University Press, p. 237-250, 2002.

DAVIDSON, J.W., HOWE, M.J.A, SLOBODA, J.A., Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In: *The social psychology of music*. HARGREAVESS, D.J.; NORTH, A.C. (Eds.). Oxford: Oxford University Press, p. 188-206, 1998.

DAVIES, S. The know-how of musical performance. *Philosophy of Music Education Review*, v. 12, n. 12, p. 154-159, 2004.

DELZELL, J.K.; LEPPLA, D.A. Gender association of musical instruments and preferences of fourth-grade students for selected instruments. *Journal of Research in Music Education*, v. 40, n. 2, p. 93-103, 1992.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. *Strategies of quality inquiry*. 2 ed. Sage: California, 2003.

DREYFUS, H.L.; DREYFUS, S.E. The socratic and platonic basis of cognitivism, *AI and Society*, v. 12, p. 99-112, 1988.

ELLIOT, D.J. *Music Matters*. New York: Oxford University Press, 1995.

_____. (Ed.). *Praxial music education*. New York: Oxford University Press, 2005.

ERICSSON, K.A. Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, pp. 9- 52, 1997.

ERICSSON K.A.. KRAMPE, R.T., TESCH-ROMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychology Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FERRARA, L. *Philosophy and the analysis of music*. Westport: Greenwood press, 1991.

FOGEL, G. *Conhecer é criar: um ensaio a partir de F. Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

FRANÇA, C.C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Permusi*, v. 1, p. 52-62, 2000.

FRIBERG, A.; BATTEL, G.U. Structural communication. In: *The science and psychology of music performance*. PARNCUTT R.; McPHERSON, G.E. (Eds.). Oxford University Press, New York, p. 199-218, 2002.

FREYMUTH, M. From the performer's viewpoint. Mental practice for musicians: Theory and application. *Medical Problems of Performing Artists*, v. 8, p. 141-3, 199.

GABRIELSSON, A. Timing in music performance and its relation to music experience. In: SLOBODA, J. A. (Ed.) *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon, p. 27-51, 1988.

_____. The performance of music. In: DEUTSCH, D. (Ed.) *The Psychology of Music*. 2 ed. San Diego: Academic Press, p. 501-602, 1999.

_____. Music performance research at the Millenium. *Psychology of Music*, v. 31, p. 221-272, 2003.

GABRIELSSON, A; JUSLIN, P. Emotional expression in music performance. *Psychology of Music*, v. 42, n. 1, p. 68-91, 1996.

GABRIELSSON, A; LINDSTRÖM, E. Emotional expression in synthesizer and sentograph performance. *Psychomusicology*, v. 14, 94-116, 1995.

GADE, A.C. Investigations of musicians' room acoustic conditions in concert halls: I. Methods and laboratory experiments. *Acustica*, v. 69, p. 193-203, 1989a.

_____. Investigations of musicians' room acoustic conditions in concert halls: II. Field experiments and synthesis of results. *Acustica*, v. 69, p. 249-262, 1989b.

GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GEMBRIS, H. (Ed.) *Musical development from a lifespan perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

GEMBRIS, H.; DAVIDSON, J.W. Environmental influences. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E (Eds.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, pp. 17-30, 2002.

GIDDENS, A. *The constitution of society*. Berkeley, University of California Press, 1984.

GIESEKING, W., LEIMER, K. *Piano Technique*. Dover, New York, 1972.

GOODMAN, N. *Languages of Art*. New York: Bobbs-Merrill, 1968.

GRUSON, L.M. Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In: SLOBODA, J. A. (Ed.) *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon, p. 91-112, 1988.

GULLBERG, A.-K.; BRÄNDSTRÖM, S. Formal and non-formal music learning amongst rock musicians. In: DAVIDSON, J.W. (Ed.) *The music practitioner. Research for the music performer, teacher and listener*. Aldershot: Ashgate, p. 161-174, 2004.

HALLAM, S. Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, v. 21, n. 2, p. 111-128, 1995.

_____. The development of memorisation strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, v. 14, n. 1, p. 87-97, 1997a.

_____. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, pp. 89- 107, 1997b.

HALLAM, S. What do you know about practising? Toward a model synthesising the research literature,. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, pp. 179-231, 1997c.

_____. *Instrumental teaching; A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998.

_____. The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, v. 3, n. 1, p. 7-23, 2001a.

_____. The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, v. 18, p. 27-39, 2001b.

HANDEL, S. Tempo in rhythm: Comments on Sidnell. *Psychomusicology*, v. 6, p. 19-23, 1986.

HACKER, D.J. Definitions and empirical foundations. In: HACKER D.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A.C. (Eds.) *Metacognition in Educational Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

HARGREAVES, D. The developmental psychology of music: Scope and aims. In: SPRUCE, G (Ed.) *Teaching music*. London: Routledge, 1996.

HARNISCHMACHER, C. The effects of individual differences in motivation, volition, and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, pp. 71-88, 1997.

HAYDN, J. *Klaviersonaten*. Munique: G. Henle (Urtext), 1960.

HEARTZ, D.; BROWN, A. Classical. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2 ed. New York: Mac Millan, v. 5, p. 924, 2001.

HEIDEGGER, M. *Essais et conférences*. Paris: Gallimard, 1958.

HENNINGER, J.C.; FLOWERS, P.J.; COUNCILL, K.H. Pedagogical techniques and students outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teachers. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2006.

HOWARD, V.A., Expression as hands-on construction. In: GARDNER, H.; PERDING, D. (Eds.), *Art, mind, and education*. Chicago: University of Illinois Press, p.133-141, 1989.

JERSILD, J. *Ear training*. Tradução de Gerd Schiötz. New York: Schirmer. 1962.

JOHNSON, P. The acquisition of skill. In: SMYTH, M.M.; WING, A.M. (Eds.) *The psychology of human movement*. London: Academic Press, p. 215-40, 1984.

JØRGENSEN, H. Time for practising? Higher level music students' use of time for instrumental practising. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, pp. 123- 139, 1997.

_____. Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, v. 17, p. 67-77, 2000.

_____. Strategies for individual practice. In: *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. WILLIAMON, A. (Ed). Oxford: University Press, pp. 85-103, 2004.

JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. *Does practice make perfect?* Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997.

JUSLIN, P.N. Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music Perception*, v. 14, p. 383-418, 1997.

_____. Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology*, v. 26, p. 1797-1813, 2000.

_____. Communicating emotion in music performance: A review and theoretical framework. In: JUSLIN, P.N.; SLOBODA, J.A. (Eds) *Music and Emotion. Theory and research*. Oxford: University Press, 2004, p. 309-337.

JUSLIN, P.N.; MADISON, G. The role of timing patters in recognition of emotional expression from musical performance. *Music Perception*, v. 17, p. 197-221, 1999.

JUSLIN, P.N.; PERSSON, R.S. Emotional Communication. In: *The science and psychology of music performance*. PARNCUTT R.; McPHERSON, G.E. (Eds.). Oxford University Press, New York, p. 219-236, 2002.

JUSLIN, P.N.; SLOBODA, J.A. *Music and Emotion. Theory and research*. Oxford: University Press, 2004.

KAPLAN, J.A. *Teoria da aprendizagem pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

KARPINSKI, G.S. *Aural skills acquisition*. New York: Oxford University Press, 2000.

KEMP, A. *The musical temperament. Psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

KENDALL, R.A.; CARTERETTE, E.C. The communication of musical expression. *Music Perception*, v. 8, p. 129-164, 1990.

KOZLOWSKI, L.T.; CUTTING, J.E. Recognising the Sex of a walker from a dynamic point-light display. *Perception and Psychophysics*. v. 21, p. 557-580, 1977.

KRÄMPE, R. Th. Age-related changes in practice activities and their relation to musical performance skills. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, pp. 165- 178, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEHMANN, A.C. Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, pp. 141- 163, 1997.

LEHMANN, A.C.; DAVIDSON, J.W. Taking an acquired skills perspective on music performance. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: University Press, pp. 542-560, 2002.

LEHMANN, A.C; McARTHUR, V. Sight-Reading. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E (Eds.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, pp. 135-150, 2002.

LEIMER, K. The shortest way to pianistic perfection. In: GIESEKING, W.; LEIMER, K. (Eds). *Piano technique*. New York: Dover, 1972.

LERDAHL, F.; JACKENDOFF, R. *A generative theory of tonal music*. Cambridge: MIT, 1999.

LESTER, J. *Analytic approaches to twentieth-century music*. New York: W.W. Norton & Company, 1989.

LIEPERT, J.; CLASSEN, J.; COHEN, L.G.; HALLETT, M. Task-dependent changes of intracortical inhibition. *Experimental Brain Research*, v. 118, n. 3, pp. 421-426, 1998.

LISZT, F. *Mephisto Waltz and other works for solo piano*. Nova Iorque: Dover, 1994.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Eds) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução Pedrinho A. Guareschi, 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 137-155.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTURZEWSKA, M. A biographical study of the lifespan development of professional musicians. In: GEMBRIS, H. (Ed.) *Musical development from a lifespan perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 2005, p. 21-51.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. *Didática (São Paulo)*, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L. *et alli* (Ed.) *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997, p. 117-155.

McARTHUR, V.H. The use of computers to analyze performance motions of musicians. *Psychomusicology*, v. 8, p. 135-41, 1989.

McPHERSON, G.E. From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, v. 33, p. 5-35, 2005.

McPHERSON, G.E.; DAVIDSON, J.W. Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, v. 4, p. 143-158, 2002.

_____. Playing an instrument. In: *The child as musician: A handbook of musical development*. McPHERSON, G.E. (Ed.). New York: Oxford University Press, 2006, p. 331-351.

McPHERSON, G.E.; GABRIELSSON, A. From sound to sign. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E. (Eds.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, pp. 99-115, 2002.

McPHERSON, G.E.; McCORNICK, J. Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 141, p. 98-102, 1999.

McPHERSON, G.E.; ZIMMERMAN, B.J. Self-regulation of musical learning. A social cognitive perspective. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: University Press, pp. 327-347, 2002.

MESQUITA, A. P. *Aspectos disputados da filosofia aristotélica*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.

MEYER, L. *Explaining music*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

_____. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.

MIGNONE, F. *Congada*. São Paulo: Ricordi, 1929.

MIKLASZEWSKI, K. A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of music*, v. 17, p. 95-109, 1989.

_____. Individual differences in preparing a musical composition for public performance. In: *Psychology of Music Today*. MIKLASZEWSKI, K., BIATKOWSKI, A. (Eds.). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music, 1995.

MOZART, W. A. *Klaviersonaten*. V. 2. G. München: Henle Verlag, 1977.

NARMOUR, E. On the relationship of analytical theory to performance and interpretation. In: NARMOUR, E.; SOLIE, R.A. (Eds). *Explorations in music, the arts, and the ideas*. Stuyvesant: Pendragon, 1988, p. 340-352.

NAYLOR, G. Modulation transfer and ensemble music performance. *Acustica*, v. 65, p. 127-137, 1988.

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

NIELSEN, S. G. Self-regulation of learning strategies during practice: A case study of a church organ student preparing a musical work for performance. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997, pp. 109- 122.

_____. Learning strategies in instrumental music practice, *British Journal of Music Education*, v. 16, p. 275-291, 1999.

NUKI, M. Memorization of piano music. *Psychologia*, v. 27, p. 157-163, 1984.

O'NEILL, S.A. The role of practice in children's early musical performance achievement. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Eds). Oslo: Norges musikkhøgskole, p. 9- 52, 1997.

O'NEILL, S.A.; BOULTON, M.J. Boys' and girls' preferences for musical instruments; A function of gender? *Psychology of Music*, v. 24, p. 171-183, 1996.

O'NEILL, S.A.; McPHERSON, G.E. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E (Eds.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, pp. 31-46, 2002.

OUELLETTE, B. Performance: pratique délibérée et fonctionnement optimal. *Psychologie Québec*, maio, p. 23-25, 2002.

OZMON, H.A.; CRAVER, S.M. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6 ed. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PACHECO, J.A. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora 1995.

PALMER, C. Mapping musical thought to musical performance. *Journal of Experimental Psychology: Human, Perception and Performance*, v. 15, p. 331-346, 1989.

_____. Music performance. *Annual review of psychology*, v. 48, p. 115-138, 1997.

PALMER, C.; van de SANDE, C. Units of knowledge in music performance. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 19, p. 457-470, 1993.

PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E (Eds.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, 2002.

PARNCUTT, R.; TROUP, M. Piano. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G.E (Eds.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, pp. 285-302, 2002.

PERSSON, R.S. Control before shape – on mastering the clarinet: a case study on commonsense teaching. *British Journal of Music Education*, v. 11, p. 223-38, 1994.

_____. Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, v. 28, p. 25-36, 1996.

PERSSON, R.S.; PRATT, G.; ROBSON, C. Motivational and influential components of musical performance: A quantitative analysis. *European Journal for High Ability*, v. 3, p. 206-17, 1992.

PÓVOAS, M.B.C. Ação pianística e interdisciplinaridade. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 43-69, 2002.

RAVEL, M. Sonatine. In: *Piano masterpieces of Maurice Ravel*. New York: Dover, 1980.

REGELSKI, T.A. The Aristotelian bases of praxis for music and music education as praxis. *Philosophy of Music Education Reviews*, v. 6, n. 1, p. 22-59, 1998.

_____. Curriculum: Implications of aesthetic versus praxial philosophers. In: ELLIOT, D.J. (Ed.) *Praxial music education*. Oxford: University Press, p. 219-248, 2005a

_____. Music and music education: Theory and praxis for “making a difference”. *Educational Philosophy & Theory*, v. 37, n. 1, p. 7-27, 2005b

RENWICK, J.; McPHERSON, G.E. Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behaviour. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 173-188, 2002.

REPP, B.H. Diversity and commonality in music performance. An analysis of timing microstructure in Schumann’s “Träumerei”. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 92, n. 5, p. 2546-2568, 1992.

_____. The detectability of local deviations from a typical expressive timing pattern. *Music Perception*, v. 15, n. 3, p. 265-289, 1988.

RICHERME, C. *A técnica pianística: uma abordagem científica*. São João da Boa Vista: AIR Musical Editora, 1996.

RINK, J. Musical structure and performance. *Music Analysis*, v. 9, p. 319-339, 1990.

_____. (Ed.) *La interpretación musical*. Tradução de Bárbara Zitman. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

ROHWER, D. Understanding practice: An investigation and applications. *International Journal of Music Education*, v. 40, n. 1, p. 15-25, 2002.

ROSEN, C. *A Geração romântica*. Tradução Eduardo Seicman. São Paulo: EDUSP, 2000.

_____. *Formes Sonate*. Tradução Alain e Marie-Stella Pâris. Paris: Actes Sud, 1993.

ROTHSTEIN, W. *Phrase rhythm in tonal music*. New York: Schirmer, 1989.

ROUSE, J. Two concepts of practices. IN: SCHATKI, T.R.; CETINA, K. K.; SAVIGNY, E. von (Eds). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, 2001, p. 189-198.

RUBIN-RABSON, G. Studies in the psychology of memorizing piano music: VI. A comparison of two forms of mental rehearsal and keyboard overlearning. *Journal of Educational Psychology*, v. 32, p. 593-602, 1941.

_____. Studies in the psychology of memorizing piano music: IX. Mental and physiological overlearning in memorizing piano music. *Journal of Musicology*, v. 3, p. 33-40, 1945.

RUQUOY, D. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, L. et alli (Eds.) *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997, p. 84-116.

RYAN, C.; WAPNICK, J. ; LACAILLE, N.; DARROW, A.-A. The effects of various physical characteristics of high-level performers on adjudicators' performance ratings. *Psychology of Music*, v. 34, p. 559-572, 2006.

SCHATZI, T. *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SCHLANGER, J. *Une théorie du savoir*. Paris: Vrin, 1978.

SCHMALFELDT, J. On the relation of analysis to performance: Beethoven's Bagatelles Op. 126 n° 2 and 5. *Journal of Music Theory*, v. 29, p. 29-40, 1985.

SCHNABEL, A. *My life and music*. New York: Dover, 1988.

SHAFFER, L.H. Performances of Chopin, Bach, and Bartok: Studies in motor programming. *Cognitive Psychology*, v. 13, p. 326-376, 1981.

_____. Rhythm and timing in skill. *Psychological Review*, v. 89, p. 109-122, 1982.

_____. Timing in solo and duet piano performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 36A, p. 577-95, 1984.

_____. Musical performance as interpretation. *Psychology of Music*, v. 23, p. 17-38, 1995.

SCHÖN, D.A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SCHUBERT, F. *Impromptus. Moments Musicaux*. Munique: G. Henle (Urtext), 1976.

SCHUMANN, R. *Fantasiestücke op. 12*. Wien: Urtext, 1975.

_____. Faschingsschwank aus Wien. In: *Klavierwerke*, vol. 3. Munique: G. Henle, 1972.

SCHWANDT, T.A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SLOBODA, J.A. Music performance: Expression and the development of excellence. In: AIELLO, R.; SLOBODA, J. (Eds) *Music Perceptions*. Oxford: Oxford University Press, p. 152-69, 1994.

_____. *The music mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 2000a.

SLOBODA, J.A. Individual differences in music performance. *Trends in cognitive sciences*, v. 4, p. 397-403, 2000b.

_____. *Exploring the music mind*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

SLOBODA, J.A.; DAVIDSON, J.W. The young performing musician. In: DELIEGE, I; SLOBODA J. (Eds.) *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, p. 171-190, 1996.

SLOBODA, J.A.; DAVIDSON, J.W.; HOWE, M.J.A.; MOORE, D.C. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, v. 87, p. 287-309, 1996.

SPARSHOTT, F. Aesthetics in music: Limits and grounds. In: ALPERSON, P. (Ed.). *What is music?* New York: Haven Press, p. 33-98, 1987.

SPINELLI, P.T. *A prudência na Ética Nicomaquéia de Aristóteles*. Dissertação (Mestrado em Filosofia), UFRGS, 2005, 197f.

STAKE, R.E. Case Studies. In: Denzin, N.K., LINCOLN, Y.S. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994, p. 236-247.

_____. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

_____. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds). *Strategies of qualitative inquiry*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2003, p. 134-164.

SWANWICK, K. *Musical knowledge: intuition, and music education*. London: Routledge, 1994.

THÉVENOT, L. Pragmatic regimes governing the engagement with the world. IN: SCHATKI, T.R.; CETINA, K. K.; SAVIGNY, E. von (Eds). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, 2001, p. 56-73.

TODD, N.P. A model of expression timing in tonal music. *Music Perception*, v. 3, p. 33-58, 1985.

TURNER, P.; DOYLE, C.; HUNT L. A. Integrating practice into theory in the new nursing curriculum. *Nurse Education in Practice*, v. 26, p. 1-8, 2003.

WALKER, R. *Rachmaninoff*. London: Omnibus press, 1984.

WHITEHEAD, D.H. Poiesis and art-making: A way of letting-be. *Contemporary Aesthetics*, v. 1, p. 10-20, 2003.

WILLIAMON, A. The value of performing from memory. *Psychology of Music*, v. 27, p. 84-95, 1999.

_____. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press, 2004.

_____. La memorización de la música. In: RINK, J. (Ed.) *La interpretación musical*. Tradução de Bárbara Zitman. Madrid: Alianza Editorial, 2006, p. 137-151.

WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, v. 91, p. 353-376, 2000.

WILSON, F. R.; ROEHMANN, F. L. The study of biomechanical and physiological processes in relation to music performance. In: COWELL, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, p. 509-524, 1992.

WOODY, R.H. Getting into their heads. *American Music Teacher*, v. 49, n. 3, p. 24-27, 1999.

ZILLMANN, D.; GAN, S.-L. Musical taste in adolescence. In: HARGREAVES, D.J.; NORTH, A.C. (Eds.) *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press, 1998, p. 161-187.

ANEXOS

(ANEXO 1)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DADOS PESSOAIS:

(nome)

(idade)

(semestre da faculdade)

- O que levou você a estudar piano?
- Quantos anos você tinha quando começou a aprender piano?

(Contextualização do que foi respondido no questionário)

- Onde você estudou antes de entrar na faculdade?
 - Você toca outro(s) instrumento(s)? Qual?
 - Além da estudo de piano, você frequentou algum outro curso de música antes de entrar na faculdade? (Qual?)
 - Você tem alguém na sua família (casa) que toca algum instrumento? Qual?
 - Quando você começou a pensar em fazer faculdade de música? Por quê?
 - O que sua família acha de você fazer faculdade de música? Eles lhe dão apoio?
 - Você escuta música ? Com que frequência (horas por semana)?
 - Que tipo de música você prefere escutar? E de tocar?
 - Você vai a shows, concertos, recitais, regularmente? Com que frequência? Você tem alguma atividade musical externa à Universidade (toca em algum conjunto, banda, em bar, canta em coral, faz música de câmara)
 - O que você considera ter sido importante na sua formação prévia à Universidade (aquilo que lhe ajudou quando você entrou)?
 - O que você acha que mais lhe faltou para seguir melhor a faculdade? Que tipo de conhecimento você sentiu que já deveria saber antes de ter entrado? Por quê?
-

(Sobre a prática instrumental/ prática de estudo das disciplinas)

- Sua prática de estudo é regular? Você estuda diariamente?
- Quanto tempo você pratica?
- Quem escolheu o seu programa de estudo (repertório)?
- Houve algum critério de escolha? Qual?
- Você costuma prestar atenção em quê durante sua prática instrumental?
- Quando você está estudando um repertório novo, qual é o momento mais estimulante e mais chato? Por quê?
- Por exemplo: leitura – quanto tempo você precisou (está precisando) para ler esse repertório?
- Qual a peça que está sendo mais difícil tocar? Por que você acha?
- Depois que você já tenha lido a peça, como você estuda?
- Nesta fase que você está agora, quais são seus maiores problemas no seu programa de estudo? (Ou em uma peça específica)
- O que você acha que tem de fazer para vencer isso?
- Como sua prática muda na medida em que você aprende a peça? ou: Uma vez dominada a peça, o que muda na sua prática?
- Quando prepara um repertório, você costuma desempenhar outras atividades no piano (improvisação, tocar de ouvido, composição, ler peças extras a seu repertório, por exemplo)?

(ANEXO 2)

ENTREVISTA DE APRESENTAÇÃO

Dados pessoais

(nome)

(idade)

(semestre da faculdade)

Experiências prévias à Universidade

- O que levou você a estudar piano?
- Quantos anos você tinha quando começou a aprender piano?

(Contextualização do que foi respondido no questionário)

- Onde você estudou antes de entrar na faculdade?
 - Você toca outro(s) instrumento(s)? Qual?
 - Além da estudo de piano, você frequentou algum outro curso de música antes de entrar na faculdade? (Qual?)
 - Você tem alguém na sua família (casa) que toca algum instrumento? Qual?
 - O que levou você a estudar piano?
 - O que você considera ter sido importante na sua formação prévia à Universidade (aquilo que lhe ajudou quando você entrou)?
 - O que você acha que mais lhe faltou para seguir melhor a faculdade? Que tipo de conhecimento você sentiu que já deveria saber antes de ter entrado? Por quê?
 - Você teve ou tem algum repertório de interesse?
 - Que tipo de repertórios experienciou/estudou em sua formação prévia? (repertório popular/ clássico/ Jazz, por exemplo)
-

- Quando você começou a pensar em fazer faculdade de música? Por quê?
-

Experiências acadêmicas e extra-acadêmicas

- Como foi seu início do curso na faculdade?
 - Que atividades musicais você realiza (na faculdade)?
 - Você tem alguma atividade musical externa à Universidade (toca em algum conjunto, banda, em bar, canta em coral, faz música de câmara)
-

Prática de Estudo

- Como é a sua prática de estudo (frequência/local de estudo/abordagens)?

(ANEXO 3)

Ilmo. Prof. XXXXX

MD. Diretor do XXXX

(Local)

Prezado Diretor,

Venho por meio desta solicitar-lhe a permissão para que **REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS**, aluna de Doutorado regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa conduzir sua pesquisa junto a esta Instituição. Para tal, a referida doutoranda necessitaria entrar em contato com Bacharelandos em instrumento-habilitação em piano, via e-mail, a fim de convidá-los a participar como voluntários de sua tese de doutorado.

A pesquisa tem o objetivo de investigar como bacharelandos em piano, em momentos distintos da formação acadêmica, mobilizam conhecimentos musicais na preparação de seus respectivos repertórios pianístico. Para tanto, serão selecionados 3 graduandos, de uma mesma Instituição, da seguinte forma: um/a graduando/a de início de curso (1º ou 2º semestre acadêmico); outro/a de meio do curso (4º ou 5º semestre); e um/a de final de curso (7º ou 8º semestre).

A etapa de coleta de dados será realizada durante o período de um semestre acadêmico, com uma média de 6 encontros, segundo as disponibilidades dos bacharelandos e será realizada em 3 momentos:

- Em uma primeira etapa de aproximação aos bacharelandos, será realizada uma entrevista semi-estruturada, com intuito de conhecer suas vivências musicais.
- Em um segundo momento será observada a preparação do repertório ao longo do semestre através das técnicas de pesquisa de observação da performance e entrevista não-

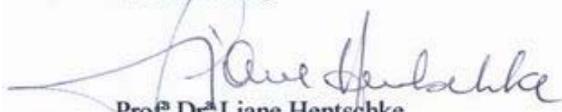
estruturada. Nessa etapa de observação da preparação do repertório procurar-se-á manter encontros regulares a cada 3 ou 4 semanas.

- Ao final do processo de preparação do repertório, o/a estudante assiste a própria performance das peças de seu repertório em vídeo e/ou áudio em todo o seu conteúdo e seqüência. Esta técnica de pesquisa será realizada somente após o período de estudo das peças em questão, a fim de não vir a influenciar, nem induzir o/a(s) graduando/a(s) no processo de preparação de seus respectivos repertórios.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados coletados serão de uso exclusivo para fins didáticos e de divulgação acadêmico-científica, e aos participantes, bem como à Instituição acolhedora será garantido o anonimato das informações. Além disso, cabe ressaltar que os bacharelados durante a etapa de coleta de dados terão acesso a todas as entrevistas transcritas para poderem tanto revisar seu conteúdo, como também excluir partes desejadas (que serão guardadas em sigilo).

Caso a vossa Instituição permita o acesso aos bacharelados para o envio de uma carta convite para participar na presente pesquisa, solicito o acesso aos nomes e e-mails dos bacharelados. Desde já agradecemos pela atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,



Prof.^a Dr.^a Liane Hentschke
Orientadora no Programa de Pós-Graduação
Mestrado e Doutorado da UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO
Rua Prof. Annea Dias, 112, 10º andar
90020-090 Porto Alegre RS Brasil
Telfax: 55 (51) 228-8772
ppgmus@vortex.ufrgs.br

(ANEXO 4)

Porto Alegre, XXXX de 2005.

Prezado bacharelado/a,

Meu nome é REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS, sou doutoranda no programa de pós-graduação em música da UFRGS, e gostaria de convidar-lhe para participar como voluntário/a de minha tese de doutorado. Meu objetivo é de investigar de que maneira bacharelados em piano preparam seu repertório pianístico ao longo de um semestre acadêmico.

Em minha pesquisa pretendo investigar o processo de estudo de 3 graduandos, de uma mesma Instituição, da seguinte forma: um/a graduando/a de início de curso (1º ou 2º semestre acadêmico); outro/a estando, aproximadamente, no meio do curso (3º ou 6º semestre); e finalmente, um/a graduando/a de final de curso (7º ou 8º semestre). As coletas de dados serão iniciadas no início do próximo semestre acadêmico, com um total de 5 ou 6 encontros, sempre de acordo com suas disponibilidades.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados coletados serão de uso exclusivo para fins didáticos e de divulgação acadêmico-científica, e a todos os participantes, bem como a Instituição acolhedora, serão garantidos o anonimato das informações. Além disso, cabe ressaltar, que durante toda a etapa de coleta de dados, cada bacharelado/a terá acesso a todas as suas respectivas entrevistas transcritas para poder tanto revisar seu conteúdo, como também excluir partes desejadas (que serão guardadas em sigilo).

Caso você aceite em participar dessa pesquisa, por favor, preencha o questionário em anexo e envie-me por e-mail. Sua colaboração é muito importante e fundamental para essa pesquisa. Desde já, agradeço-lhe a atenção dispensada.

Cordialmente,

Regina A. T. dos Santos

(ANEXO 5)

Questionário

Nome:

Idade:

Idade com que entrou na universidade:

Professor atual de piano:

Quantos semestres vem estudando com este professor?

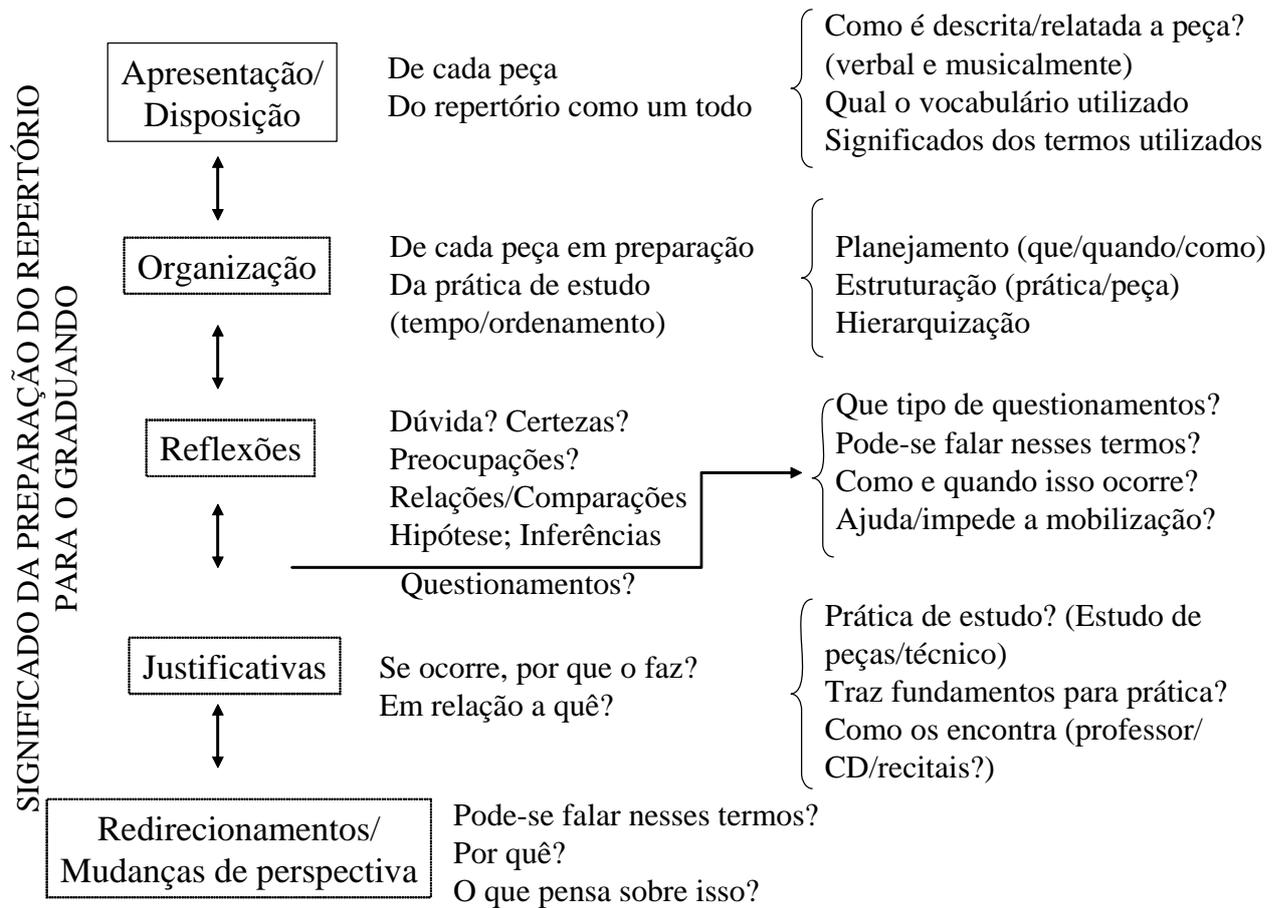
Formação musical prévia à universidade:

- 1) Com que idade iniciou seus estudos de piano?
- 2) Onde e com que professor(es) estudou piano? Por quanto tempo?
- 3) Frequentou outros cursos de música (teoria e percepção musical; harmonia; improvisação, por exemplo)? Especifique, em caso afirmativo, todos os cursos e o período cursado (número de meses, anos, por exemplo).

Formação musical durante a universidade:

- 4) Qual o semestre do curso de Bacharelado em piano está concluindo neste segundo semestre de 2004?
- 5) Tem cursado todas as disciplinas previstas para cada semestre de seu curso?
- 6) Caso tenha deixado de fazer alguma(s) disciplina(s) prevista, dentre os semestres que já cursou na universidade, especifique-a(s).

ROTEIRO PARA REFLEXÃO ENTRE AS ENTREVISTAS



(ANEXO 7)

(Modelo de Solicitação de Permissão)

Prezado XXXX,

Como parte da coleta de dados para minha tese de doutorado, solicito-lhe a permissão de gravar seu exame de piano, no próximo dia XX. Cabe salientar que a gravação será realizada de forma discreta, a partir do mezanino do auditório. A gravação será posteriormente utilizada na entrevista por estimulação.

Em caso de permissão, basta confirmar por e-mail

Atenciosamente

Regina Antunes Teixeira dos Santos

Doutoranda CPG-Mus - UFRGS

(ANEXO 8)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Com o presente, nós, membros da banca examinadora do exame semestral de piano da (Nome da Instituição), consentimos a Regina Antunes Teixeira dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, o registro em áudio e vídeo das provas dos estudantes voluntários participantes de sua pesquisa de doutorado. A eventual divulgação acadêmica desses dados, de forma anônima, ficará na dependência de liberação por parte dos respectivos estudantes voluntários.

Porto Alegre, (data).

(ANEXO 9)

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

C A R T A D E C E S S Ã O

Eu, XXXX, brasileiro, carteira de identidade n.º. XXXX, bacharelado em piano, da Universidade XXXXX, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas, por mim revisadas, e performances, utilizados de forma anônima, para fins de investigação e divulgação em meio acadêmico, como parte da tese de Doutorado de Regina Antunes Teixeira dos Santos, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke, sem restrições de prazos e citações, desde a presente a data.

Porto Alegre, XXXX de 2005.

(ANEXO 10)

(E-mail recebido em 02/03/2007)

Olá Regina!

Me contate sempre quando houver dúvidas ou necessidade de esclarecimentos, estou a sua disposição caso você necessite de um encontro para esclarecermos certos pontos. Em relação à esta abstração sobre os gestos, fiz um desenho que acho que dá uma idéia do que eu poderia estar descrevendo. Na concepção da passagem, esta dimensão média faz a ligação entre o micro e o macro: pensando nestes pequenos gestos de conexão dos grupos de semicolcheias (sempre da 4a. para a 1a.), tem-se a conexão FÍSICA que possibilita a concepção do macro, na qual as notas mais agudas dos acordes servem como "guia", formando uma melodia de arpejos a partir da qual é possível pensar no decrescendo global. Portanto, o "gesto" médio consiste na ligação entre os gestos mínimos. Uma boa forma de representar o macro seria justamente reduzir estes arpejos às semínimas que iniciam os arpejos ascendentes ou descendentes (as notas que eu circulei no gráfico), pois desta forma é mais fácil conceber o decrescendo no meio da torrente de semicolcheias.

Só outro esclarecimento. Este elemento médio, a conexão da quarta para a primeira semicolcheia de um tempo para outro, é puramente físico (um movimento circular de ligação), e não auditivo, pois, na minha concepção, a primeira nota de cada tempo predomina. Caso esta conexão fosse estendida também para o campo auditivo (incorporada na concepção), como as ligaduras que eu escrevi PODERIAM ter sugerido, resultaria em um acento na quarta semicolcheia, contrária ao fluxo do movimento global e a "melodia de arpejos". Faço este esclarecimento tendo em vista a recorrente reação simplista, por exemplo, aos gráficos do Schenker, que, a primeira vista podem sugerir que certas notas devem ser ressaltadas, porém nem sempre há uma conexão entre o peso na estrutura e a função expressiva. O exemplo mais claro que penso disso são as apoggiaturas ou dissonâncias, nas quais justamente a nota estrutural é a que recebe MENOS ênfase, ao contrário do que uma redução Schenkeriana sugeriria.

Desculpe se me estendi um pouco, porém é sempre bom aproveitar estes seus convites para a reflexão!!

Um abraço,

