

Ana Consuelo Ramos

LEITURA PRÉVIA E PERFORMANCE À PRIMEIRA VISTA
NO ENSINO DE PIANO COMPLEMENTAR:

**implicações e estratégias pedagógicas
a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick**

Escola de Música
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte
11/novembro/2005

Ana Consuelo Ramos

***LEITURA PRÉVIA E PERFORMANCE À PRIMEIRA VISTA
NO ENSINO DE PIANO COMPLEMENTAR:***

**implicações e estratégias pedagógicas
a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música.

Área de concentração:
Educação Musical

Linha de pesquisa:
Estudos das práticas musicais

Orientadora:
Profª Drª Sandra Loureiro de Freitas Reis

Escola de Música
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte
11/Novembro/2005

“Meu primeiro objetivo na aula de piano é que o aluno se apaixone, cada vez mais, pelo instrumento. Que ele sinta que o instrumento é, a cada dia, mais dele, menos da aula e menos da professora”.

Lílian Sampaio Ribeiro

Este trabalho é dedicado aos meus alunos, origem de minhas perguntas sobre o ensino da música, e fonte inesgotável para o encontro de respostas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Inteligência Suprema e Luz Edificante, agradeço pela oportunidade da existência, pelo discernimento e pela capacidade para o trabalho.

A meus pais, fiéis guardiões de minha vida, obrigada pelo incentivo ao estudo e por me ajudarem a confiar na força da fé e do trabalho.

À minha cara orientadora Prof.^a Dr.^a Sandra Loureiro de Freitas Reis que, com sua autoridade crítica e sensibilidade, se dispôs a me auxiliar na tarefa de organizar idéias, de estruturar a dissertação e consumir o estudo. Nossos encontros foram extremamente ricos, proporcionando-me esclarecimento e segurança sobre o emprego das terminologias apresentadas na pesquisa. Além disso, a convivência com essa professora reforçou e expandiu o meu conceito relativo à ética profissional e à integridade humana.

Aos professores das bancas dos Exames de Qualificação e Defesa, Prof.^a Dr.^a Cecília Cavalieri França, Prof.^a Dr.^a Patrícia Furst Santiago, Prof. Dr. Lucas Bretas, e professora Zélia Chueke, que muito contribuíram para solidificar e direcionar as concepções deste estudo. Ao coordenador do Mestrado, Prof. Dr. Maurício Loureiro e à secretária Edilene Oliveira.

Aos professores entrevistados: Adalmário Costa Pacheco, Carla Silva Reis, Helena Freire, Heron Alvim, Júnia Canton, Lílian Sampaio Ribeiro e Maria Inêz Lucas Machado, que, atenciosamente, cederam-me tempo para valioso diálogo, fortalecendo minhas

reflexões sobre princípios pedagógicos no ensino de piano. À professora Cecília Cavaliéri França agradeço, também, por ter me cedido as composições de seus alunos para integrar este trabalho.

Aos alunos que integram a minha classe atualmente e àqueles que já o foram. Agradeço, de modo especial e carinhosamente, aos que participaram ativamente desta pesquisa: Elisete Gomes, Franklin Castilho dos Santos, Heitor Araújo Pereira, Marco Verona e Raquel Giesbrecht Calais, gemas preciosas, que refletem cor e luz por meio de suas respostas, perguntas e observações, esclarecendo meu pensamento para que eu prossiga, mais seguramente, em meu ofício de professora e pesquisadora. Agradeço pela disponibilidade e atenção, essenciais à realização dos projetos.

Ao Prof. Rogério Bianchi, diretor da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG), onde foi desenvolvido o estudo, obrigada pelo apoio. A Roger Canesso, integrante do Centro de Pesquisa da ESMU/UEMG, pela formatação das partituras apresentadas nos anexos.

A meu ver, o mestrado não se limita ao próprio curso e à conclusão da pesquisa em si; é, antes, fruto de uma trajetória que combinou diversificadas situações e outros educadores, questionamentos e aspirações de toda uma vida acadêmica. A essas preliminares, incluo meus agradecimentos, principalmente, às professoras de piano, Regina Amaral, Maria Lúcia Coutinho Collen, Maria Lygia Becker, Magdala Costa, Tânia Mara Lopes Cançado e Berenice Menegale, às quais, devo minha formação como musicista e professora.

Por fim, mas, com a mesma alegria e importância, agradeço às minhas irmãs Carolina e Camila, pelo companheirismo e pela compreensão por minha ausência, quase sempre

rotineira. Ao meu irmão, Nodinho, e à Eliana, que também trouxeram a Isabela, menininha que, com seu sorriso doce e sincero, faz desvanecer qualquer sensação de cansaço. Ao Kakau, pela silenciosa e leal companhia.

Às amigas Adriana Costa, Gislene Marino e Nair Pires, pelo envolvimento com meu trabalho, por me proporcionarem alento e atenção às minhas solicitações, que foram muitas e de todas as ordens.

Agradeço também a Abel Moraes, Carmem Vianna, Edésio Lara, Giselle Marino, Marcelo Pereira, Marcelo Sampaio, Paulo Henrique Campos e Thaïs Marques pelas providências de última hora; ainda a Leonardo Margutti, estagiário da EMUFMG e a outros que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização de mais uma etapa em meu percurso acadêmico.

Há histórias que permanecem, para sempre, zeladas pela memória do coração.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	xi
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – O ENSINO DE PIANO: IMPLICAÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....	06
1 Música e Educação.....	07
2 O ensino do piano.....	10
2.1 O ensino do piano como instrumento musicalizador.....	14
2.2 O ensino do piano como instrumento complementar.....	17
2.3 Implicações e estratégias pedagógicas.....	21
2.3.1 Música por audição e por imitação.....	23
2.3.2 A improvisação e a composição.....	30
CAPÍTULO II – A LEITURA DE PARTITURAS.....	34
1 A notação musical.....	35
2 A abordagem da partitura.....	37
2.1 <i>Leitura prévia</i>	42
3 Leitura à primeira vista.....	47
3.1 Leitura à primeira vista e <i>leitura prévia</i> : pressupostos teóricos e metodológicos.....	50
3.2 Leitura à primeira vista ou execução (<i>performance</i>) à primeira vista?.....	56

CAPÍTULO III – O MODELO <i>C(L)A(S)P</i> DE SWANWICK.....	60
1 A concepção do modelo.....	61
1.1 A Composição.....	62
1.2 A Apreciação.....	64
1.3 A <i>Performance</i>	66
1.4 Os Estudos acadêmicos.....	68
1.5 As Habilidades técnicas.....	69
2 A validação do modelo <i>C(L)A(S)P</i> na perspectiva de pesquisadores.....	72
3 A <i>leitura prévia</i> e o Modelo <i>C(L)A(S)P</i>	76
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	78
1 Problemas e objetivos	79
2 Delineamento da pesquisa.....	81
3 Abordagem metodológica.....	82
3.1 A pesquisa-ação.....	82
3.1.1 As fases do estudo.....	88
4 Perfil dos alunos participantes.....	90
4.1 Aluno 1.....	91
4.2 Aluno 2.....	92
4.3 Aluno 3.....	93
4.4 Aluno 4.....	93
4.5 Aluno 5.....	94
5 Referencial teórico de análise dos dados.....	95
6 Técnicas de coleta de dados.....	95
6.1 Testemunhos.....	96
6.1.1 As entrevistas.....	97
6.1.2 Os relatos.....	98
6.2 Observação participante.....	98
6.2.1 O registro das observações.....	100
6.3 Análise dos dados.....	100

6.3.1	A categorização dos dados nas entrevistas.....	101
7	O trabalho de campo.....	102
7.1	O repertório.....	102
7.2	Os projetos.....	103
7.2.1	Projeto 1: abordagem da escala pentatônica.....	104
7.2.2	Projeto 2: abordagem dos pentacordes e tríades menores.....	105
7.2.3	Projeto 3: abordagem do cromatismo	107
7.3	Atividades complementares.....	108
7.3.1	Atividade 1.....	108
7.3.2	Atividade 2.....	110
7.3.3	Atividade 3.....	111
7.4	A categorização dos dados na observação e acompanhamento dos alunos.....	111
7.4.1	<i>A primeira performance a partir da leitura prévia.....</i>	111
7.4.2	Os projetos: a integração entre as modalidades no Modelo <i>C(L)A(S)P.....</i>	112
CAPÍTULO V – RESULTADOS		113
1	Resultados da aplicação do Modelo <i>C(L)A(S)P</i>	115
1.1	Composição – C.....	115
1.1.2	Resistência (oposição).....	116
1.1.3	Envolvimento e criatividade.....	116
1.1.4	Criatividade, compreensão musical e técnica.....	117
1.1.5	Autoconfiança.....	118
1.2	Estudos acadêmicos – (L).....	119
1.3	Apreciação – A	120
1.3.1	Compreensão musical.....	121
1.3.2	Manifestação do gosto pela obra.....	124
1.4	Habilidades técnicas – (S).....	125

1.4.1	<i>Leitura prévia</i>126
1.4.1.1	Capacidade de observação.....	.127
1.4.1.2	Capacidade de compreensão dos sinais, dos motivos e da forma musical.....	.127
1.4.1.3	Concepção musical expressa pelo solfejo.....	.127
1.4.1.4	Contribuições da <i>leitura prévia</i>124
1.4.1.5	Transferência da aprendizagem.....	.129
1.4.2	<i>A primeira performance a partir da leitura prévia</i>130
1.4.2.1	Manutenção do pulso.....	.131
1.4.2.2	Repetição de compassos em decorrência de erros ou dúvidas.....	.132
1.4.2.3	Dedilhado empregado.....	.133
1.4.2.4	Realização das indicações de dinâmica e de agógica.....	134
1.5	<i>Performance (P)</i>	138
1.5.1	<i>Performance</i> por imitação.....	138
1.5.1.1	Memorização.....	139
1.5.1.2	Associação do canto com a <i>performance</i> pianística..	139
1.5.1.3	Coordenação motora entre as duas mãos.....	140
1.5.2	<i>Performance</i> por audição.....	140
1.5.2.1	Representações mentais e habilidade técnica para o deslocamento da mão no teclado.....	141
2	Relação entre a <i>leitura prévia</i> e o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick	142
3	A pesquisa-ação em perspectiva.....	143
3.1	O contrato.....	144
3.2	A participação.....	144
3.3	A mudança.....	145
3.4	O discurso.....	146
3.5	A ação.....	147
	CONCLUSÃO.....	148

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXOS.....	169
Anexo 1: Roteiro da entrevista com professores.....	170
Anexo 2: Partituras do Projeto 1 – Abordagem da escala pentatônica....	173
Anexo 3: Partituras do Projeto 2 – Abordagem dos pentacordes e das tríades menores.....	176
Anexo 4: Partituras do Projeto 3 – Abordagem do cromatismo.....	179
Anexo 5: Atividade Complementar 1 – Apreciação Musical.....	182
Anexo 6: Atividades Complementares 2 e 3.....	190
Anexo 7: Anotações de campo: coleta e análise de dados do aluno1.....	193

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Técnicas de coleta de dados.....	96
QUADRO 2 – Projeto 1: Abordagem da escala pentatônica.....	104
QUADRO 3 – Projeto 2: Abordagem dos pentacordes e das tríades menores...	106
QUADRO 4 – Projeto 3: Abordagem do cromatismo.....	107
QUADRO 5 – Previsão e concretização dos projetos.....	114
QUADRO 6 – Análise geral dos dados nas modalidades do Modelo C(L)A(S)P..	115
QUADRO 7 – Síntese da análise de dados na modalidade Composição.....	118
QUADRO 8 – Síntese da análise de dados na modalidade Estudos acadêmicos.....	119
QUADRO 9 – Disciplinas relevantes para a interpretação dos dados na modalidade Apreciação.....	121
QUADRO 10 – Síntese da análise de dados na modalidade Apreciação.....	125
QUADRO 11– Categorias de análise na modalidade Habilidades técnicas.....	126
QUADRO 12 – Síntese dos resultados obtidos na <i>leitura prévia</i>	130
QUADRO 13 – Síntese dos resultados obtidos na <i>primeira performance</i> a partir da <i>leitura prévia</i>	138
QUADRO 14 – Síntese da interpretação dos dados obtidos na modalidade <i>Performance</i>	142

RESUMO

Parte-se de uma reflexão acerca da importância dos processos de iniciação ao piano, focalizando princípios e estratégias pedagógicas que conduzam à leitura de partituras de forma gradativa, sistematizada e contextualizada. É concedida, ao piano, uma visão ampliada, que vai além da *performance*, caracterizando-o também, como instrumento musicalizador e complementar à formação do músico.

Por meio da pesquisa-ação, realizada com alunos do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG), procura-se verificar a importância da observação minuciosa da partitura antes de ser tocada – a *leitura prévia*. O procedimento, sustentado por experiências musicais sem partitura, caracteriza-se pela análise visual do texto musical, o qual possibilita uma escuta internalizada da partitura, além de incluir uma contextualização histórica. A *leitura prévia* é uma estratégia pedagógica empregada como via preliminar de acesso à *performance* e ao que é normalmente conhecido como *leitura à primeira vista*. Neste trabalho, delimitam-se essas distinções conceituais para designar procedimentos de abordagem e realização da partitura, integrando outras terminologias como: *primeira performance*, *execução à primeira vista* e *performance à primeira vista*.

Apresenta-se, como principal fundamentação teórica, o Modelo *C(L)A(S)P* de Swanwick (1979), apoiando-se nos testemunhos obtidos por intermédio de entrevistas a professores e pelos depoimentos orais e escritos dos alunos envolvidos na pesquisa.

A conclusão comporta argumentações relativas ao procedimento metodológico empregado para o estudo – a pesquisa-ação – e à questão propriamente dita, considerando que: estratégias pedagógicas que incluam *performances* sem partitura – música por imitação, por audição, composições orais e improvisações – associadas à criação do hábito de táticas como a *leitura prévia*, podem contribuir para a otimização dos processos de leitura musical, para uma compreensão abrangente da obra e para *performances* à primeira vista mais refinadas.

ABSTRACT

One had better set out to focus on the importance to the piano process initiation, aiming at pedagogical principles and strategies which lead to a score reading, in a gradual, systematic and contextualized way. A broader view has been granted to the piano. Such a view surpasses the performance, also featuring it as a complimentary and “musicalizing” instrument to the musician’s development.

By means of a research-action, carried out among students of the Bachelor of Music Course – Majoring in Singing – at the School of Music of the University of Minas Gerais State (UEMG), one tries to check the relevance to the minute observation of the score before its playing – the *previous reading*. The procedure upheld by musical experiments with no score is featured by the visual analysis of the musical content, which makes it possible an internalized score hearing, apart from counting a historical contextualization in. The *previous reading* stands for a pedagogical strategy used as a preliminary pathway to get to the performance and to what is regularly known as sight-reading. In this paper such conceptual distinctions have been bounded so as to determine broaching procedures and score accomplishment, interrelating other terminologies such as *first performance*, *sight-playing* and *sight-performance*.

As the chief theoretical grounding, the Model C(L)A(S)P, by Swanwick (1979) has been displayed. That one supports itself on the statements acquired from interviews to professors and also from oral and written assertions provided by the pupils engaged in the research.

The conclusion comprises discussions connected with the methodological procedure, used in this course of study – the research–action – and with the subject itself, by taking into account: pedagogical ploys, which include performances without a score – music stemming from imitation, learning by heart, oral musical work and improvisations – linked to the habit of tactics, such as *previous reading* – are likely to go a long way to optimize the musical reading systems, to broaden the understanding of the work and also to aim more refined *sight-performances*.

INTRODUÇÃO

O ensino do piano, ao refutar a rigidez dos moldes tradicionais, abre-se a outras perspectivas que não se limitam à formação do intérprete, configurando-se também como uma disciplina de suporte para outras áreas da Música como: o Canto, a Regência, a Composição e demais instrumentos melódicos.

Princípios pedagógicos têm sido estudados e avaliados para se alcançar uma Educação Musical que valorize os objetivos, imanentes à compreensão da música como linguagem, mas que estejam diretamente associados à formação geral do aluno, a ser respeitado em suas expectativas, aspirações, competências e limitações. Neste âmbito, os processos de aprendizagem se propõem a contemplar as diversas formas do fazer musical, que são sustentadas pelo domínio de habilidades técnicas e pelo acesso a diversificadas informações sobre música e devem estar em consonância com o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Esta pesquisa pretende demonstrar a influência da *leitura prévia*, na aprendizagem da leitura de partituras de piano e no que é normalmente conhecido como leitura à primeira vista em pauta dupla, por meio da pesquisa-ação. Atividades sem partitura, como a aprendizagem de músicas por imitação, por audição, as improvisações e as composições orais¹, são tomadas como recursos pedagógicos facilitadores para a compreensão da notação musical e se conjugam à *leitura prévia*, para o reconhecimento e para a realização de padrões rítmicos e melódicos familiares, encontrados na partitura. Com uma finalidade, apenas introdutória e esclarecedora do teor deste trabalho, apresenta-se uma breve definição e descrição da prática da *leitura prévia*.

¹ A composição oral compreende a modalidade de composição que não necessita de notação.

A *leitura prévia* é um procedimento que se caracteriza pela observação minuciosa da partitura, antes de ser tocada ou cantada e pela realização, fora do instrumento, de determinadas estruturas da partitura, por meio do solfejo e da ação combinada. A análise do texto musical, antes da execução, poderá favorecer ao intérprete: observar e apreender visualmente os símbolos e desenhos; reconhecer as claves, indicações de compasso, tonalidade, células rítmicas e melódicas predominantes, modulações e forma (MARINO e RAMOS, 2001, p.xvi). Por conseguinte, compreende a interpretação do material que possa ser visto e trabalhado fora do instrumento.

Tal trabalho, levando-se em consideração uma partitura escrita em pauta dupla, pode ser exemplificado da seguinte forma: primeiro, o leitor analisa o tipo de grafia dos símbolos musicais, reconhecendo o idioma, a tonalidade e o compasso. Em seguida, poderá cantar as frases ou ouvi-las mentalmente, para identificar os materiais sonoros já experienciados, como pentacordes, escalas, fragmentos de escalas e arpejos, decidindo o dedilhado inicial e prevendo possíveis mudanças de posição da mão. O ritmo poderá ser vivenciado em um exercício de ação combinada, por intermédio de batimentos corporais ou na madeira do piano. As funções harmônicas e aspectos relacionados à forma podem também ser compreendidos a partir deste breve exame, para, posteriormente, proceder-se à *performance*.

A pesquisa-ação, metodologia empregada para o estudo, tem como técnica de coleta de dados, a observação participante e os testemunhos. Nesta pesquisa, os testemunhos foram obtidos, por meio de entrevistas a sete profissionais de Educação Musical e de *Performance*, atuantes em duas escolas na cidade de Belo Horizonte, sendo quatro, da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais – ESMU/UEMG – e três, da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais – EMUFMG – bem como, por depoimentos, orais e escritos, dos alunos envolvidos na observação participante. Ressalta-se que, além da fundamentação teórica publicada, a pesquisadora apóia-se nos relatos dos professores interrogados que são,

especialmente, citados nos capítulos I e II para embasar procedimentos didáticos no ensino do piano. Essas contribuições, somadas a outras de vários autores, permitem a abertura de questionamentos, para alimentar, corrigir ou ampliar as argumentações iniciais deste trabalho. Passa-se à especificação dos assuntos da dissertação, que foi estruturada em cinco capítulos, e serão expostos a seguir.

O capítulo I apresenta concepções pedagógicas decorrentes de um pensamento abrangente e norteador para o ensino da música em geral, porém, centraliza-se na aprendizagem do piano. Aborda-se o piano como instrumento musicalizador e complementar à formação do músico, descrevendo-se sobre implicações e estratégias pedagógicas neste foco. Atividades sem partituras são enfatizadas e delineadas como recursos facilitadores à introdução da leitura musical.

O capítulo II estabelece uma linha de continuidade com o capítulo anterior para concretizar as considerações sobre o processo de musicalização ao piano, dedicando-se aos aspectos referentes à notação musical e à forma como educadores abordam a partitura com o aluno. Nesta seção, procura-se também, analisar as terminologias que permeiam a pesquisa como: *leitura prévia*, *leitura à primeira vista*, *primeira performance*, *execução à primeira vista* e *performance à primeira vista*. A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos, empregados por pedagogos e pelos professores interrogados, estabelece-se uma distinção conceitual entre as expressões terminológicas, para evidenciar as acepções da pesquisadora.

O capítulo III apresenta o referencial teórico e analítico deste estudo, o Modelo C(L)A(S)P de SWANWICK (1979). De acordo com SWANWICK (1979, p.46-50), este modelo de Educação Musical propõe a sistematização, a hierarquia e a inter-relação de atividades, que antes poderiam estar separadas ou fragmentadas nos contextos da sala

de aula. Esta linha filosófica e pedagógica é igualmente mencionada, neste capítulo, sob a perspectiva de pesquisadores, para nutrir e construir a sua validação.

O capítulo IV trata da metodologia, a pesquisa-ação, realizada com cinco alunos do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – da ESMU/UEMG, na disciplina Piano Elementar, que se ocupa do ensino do piano como instrumento complementar. Procura-se explicitar a relevância desta abordagem metodológica, principalmente em projetos ligados às áreas de educação, a partir de estudiosos renomados e conhecedores do procedimento. Críticas e controvérsias a respeito da pesquisa-ação são mencionadas e acolhidas para serem discutidas. Contudo, encontra-se respaldo para a sua aplicação em trabalhos como este.

O capítulo V contém a resultante que integra, não apenas respostas à questão da pesquisa em si e à interpretação dos dados, demonstrando a relevância da prática habitual da *leitura prévia*, mas acopla as impressões da autora sobre o procedimento metodológico. A observação dos alunos e o reconhecimento do papel da professora pesquisadora em relação a eles, objetos de estudo na sala de aula, desvelam a conotação humanista da pesquisa-ação. Tais conclusões incidem em reflexões que aclaram o quão maravilhoso e frutífero pode ser o relacionamento entre pesquisador e pesquisado, entre professor e aluno.

Espera-se contribuir para que professores e alunos possam compreender o valor das perguntas, que se fazem em sala de aula, como caminhos suscitantes para a construção do conhecimento de ambos. A importância de se considerar as indagações ou constatações dos alunos e a observação atenta às respostas que estes nos trazem, também em suas atitudes, é uma oportunidade única de se buscar e de se compartilhar o conhecimento, mesmo fora do contexto de uma pesquisa-ação. Ponderações como

estas, tornam-se substanciais para o entendimento de uma relação que pode ser de cumplicidade, permanecendo, porém, profícua e profissional.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE PIANO: IMPLICAÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O ENSINO DE PIANO: IMPLICAÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

1 Música e Educação

A pedagogia é considerada uma ciência que se dedica aos princípios e métodos educacionais nas várias áreas do conhecimento. De acordo com DEL BEN (2001, p.22) a pedagogia “é uma ciência que toma como referência a prática dos educadores, os fenômenos educativos, buscando conhecê-los para simultaneamente, compreendê-los e transformá-los”. Porém, a autora reitera, citando PIMENTA (1997, p.19-76), quando pondera que as ciências da educação e a pedagogia, por si só, não transformam a educação, “(...) uma vez que as modificações ocorrem na ação. Compete-lhes alargar os conhecimentos que os educadores têm de sua ação sobre a própria ação de educar (...)” (PIMENTA, 1997, *apud* DEL BEN 2001, p.22).

Tais considerações focalizam o professor, no que concerne às responsabilidades, como o centro do processo educativo.

Nessa perspectiva, o professor não é visto como executor ou consumidor de currículos e materiais didáticos, nem como mero transmissor de conteúdos ou como técnico que aplica conhecimentos produzidos pelas ciências; mas, sim, (...) como profissional capaz de analisar, interpretar e refletir sobre as situações com as quais têm de lidar (DEL BEN, 2001, p.23).

Profissionais da Educação Musical contam com pesquisadores interessados em avaliar procedimentos pedagógicos para o ensino da música, valorizando, cada vez mais, o

campo de atuação desses estudiosos, além de favorecer a capacitação dos estudantes. Torna-se premente a necessidade de analisar novas condutas e mecanismos para a absorção do conhecimento e, nesses domínios, professores têm a maior parcela de contribuição. Eles são os responsáveis pela ação no cotidiano da sala de aula, pela ponderação acerca dos processos de aprendizagem e pela reflexão sobre a influência da música na vida de seus alunos.

Schafer discute a educação como sendo uma possibilidade de experiência e descoberta. “Nessa situação, o professor precisa se acostumar a ser mais um catalizador do que acontece na aula que um condutor do que deve acontecer” (SCHAFER, 1991, p.301). A pesquisadora REIS (1996, p.76) argumenta que “(...) o educador tem de respeitar profundamente cada educando como um ser livre e único, nas suas diferenças próprias, ímpares e inconfundíveis”. Acrescenta que “a educação genuína é a que leva o indivíduo a pensar, a analisar, a discernir, perceber diferenças, optar, com capacidade de penetrar e entender além do que mostram as aparências” (REIS, 1996, p.78).

Deduz-se que, desta forma, o professor deve procurar um equilíbrio no processo pedagógico, estabelecendo uma aliança entre o que é, social e academicamente necessário e previsto, ao que é exigido pela singularidade do indivíduo. Recorre-se ainda a REIS (1996), que apresenta um estudo sobre a Educação Musical, fundamentado na teoria filosófica de Theodor Wiesengrund Adorno, afirmando que: “Adorno defende a atenção individual a cada aluno, sem perder de vista o potencial coletivo, que deve ser metamorfoseado em consciência” (REIS, 1996, p.89).

Pode-se considerar que, na intenção de se contemplar tais facetas dessas situações de ensino e de se transformar paradigmas, não é mais possível sustentar quaisquer propostas educacionais sem pesquisa. SWANWICK (1996) discute a relação entre a

pesquisa e a prática na Educação Musical e entre teorizações e dados, argumentando que “(...) a força e a coerência da teoria determina a qualidade do desenvolvimento profissional” (SWANWICK, 1996, p.18). Percebe-se no relato do educador que ele valoriza as pesquisas que nos impulsionam a pensar e a teorizar, e assinala que “(...) teoria não é o oposto da prática, é sua base” (SWANWICK, 1888, *apud* SWANWICK, 1996, p.24).

Ademais, a música tem sido legitimada como uma forma de conhecimento, como bem da humanidade, uma linguagem que é capaz de comunicar e aproximar as pessoas. SWANWICK (2001, p.29) concebe a música como uma forma de discurso que “(...) se manifesta de maneiras variadas, não apenas através de palavras”. O pesquisador explica que a palavra ‘discurso’ é empregada com um sentido cotidiano, incluindo termos correlatos como ‘argumento’, ‘troca de idéias’, ‘conversação’, ‘expressão do pensamento’ e, principalmente, ‘forma simbólica’. Ele esclarece a sua concepção, afirmando que: “meu argumento é que a música é parte de toda uma rede formada por várias formas do discurso humano, e não uma atividade estranha, separada da vida em geral” (SWANWICK, 2001, p.29).

O conceito de música, como parte intrínseca da vida, pode ser alimentado por REIS (1996, p.80-128) que expõe e interpreta as idéias de Adorno, ao enfatizar a captação do que é espiritual na música, elevando a Educação Musical a um patamar superior ao que ela comumente é considerada. Alerta que os educadores têm de saber delimitar bem quais são os meios e quais são os fins, em cada etapa da aprendizagem musical e em cada estágio de desenvolvimento do aluno, respeitando-o como um ser único e detentor de capacidades.

Na visão adorniana, a pedagogia musical só cumpre verdadeiramente a sua função quando desenvolve no educando a capacidade de vislumbrar “o mais”, aquilo que se revela espiritualmente na “aparição” da obra

artística e que transcende a mera existência e a própria ordenação do mundo que os condiciona (REIS, 1996, p.81).

A força e ingerência da música como bem da humanidade, mas, igualmente, como possibilidade de transformação de valores e de crescimento pessoal, também é sublinhada por Swanwick que explica:

(...) música não tem apenas um papel na reprodução cultural e afirmação social mas também tem potencial para desenvolvimento individual, para renovação cultural, para evolução social, para mudança (SWANWICK, 2001, p.31).

Nota-se crescente avidez por estas questões, o que nos faz refletir sobre a urgência de se repensar o propósito da Educação Musical, de uma maneira mais ampla, até focarmos nos objetivos intrínsecos à aula de instrumento. Professores e educadores, atentos a uma nova pedagogia, preparam-se para as transformações advindas de um pensamento abrangente, que procura a qualidade do ensino e o suprimento de necessidades e expectativas particulares do aluno. Este é compreendido, com extremo respeito e cumplicidade, na troca de informações potenciais para a construção do conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento torna-se uma via de mão dupla, em que, cada indagação ou dificuldade deste aprendiz passa a ser o objeto de estudo e pesquisa do professor.

2 O ensino do piano

O ensino do piano, em especial, tem transcorrido mediante inúmeras mudanças no âmbito das concepções pedagógicas, da dinâmica das aulas e do próprio sentido da aprendizagem do instrumento. Encontra-se em USZLER (1991) relatos sobre as teorias de aprendizagem, o papel do professor e a pedagogia do piano no século XX. Outras

pesquisas, incluindo os níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado, tratam das práticas em sala de aula e do ensino da música em geral, em escolas especializadas e regulares, além do aprendizado informal.

Montandon apresenta trabalhos, realizados também na década de noventa, acerca da evolução do pensamento pedagógico na área de piano. A autora focaliza o ensino de piano, verificando princípios e diretrizes norteadores para a reavaliação e redefinição da aula desse instrumento. A pesquisa apóia-se na bibliografia americana e no movimento ocorrido nos Estados Unidos, no início de século XX, a favor da aula de piano em grupo, nas escolas regulares públicas. Livros didáticos de três educadores, Pace, Verhaalen e Gonçalves, são avaliados e contextualizados na proposta do estudo (MONTANDON, 1992, p.vi).

A partir de trabalhos como esses, percebe-se que o ensino do piano, concebido nos moldes tradicionais, prioriza a técnica, educando alunos para tocar grandes obras de compositores eminentes. GERLING (1995, p.63-64) explica que o pianista de formação tradicional tem por característica, “um fazer musical especializado, singular e calcado na tradição europeia do final do século XIX. Requer o talento, o dom, o algo mais”. Acrescenta que o ensino se institui por meio de “severo treinamento e disciplina e que visa uma preparação específica para tarefas específicas”. O professor é reconhecido como detentor do conhecimento e, se o seu aluno “não exhibe o talento ou a persistência necessária, sua carreira de aluno e seu futuro de artista são comprometidos” (GERLING, 1995, p.64).

GAINZA (1988, p.116) alega que a educação tradicional envolve “duas obsessões fundamentais”, a saber: “como proceder para ler a música escrita e, depois, como proceder para poder executá-la”. Desta forma, o ensino caracteriza-se por uma

aprendizagem “de fora para dentro” (GAINZA, 1988, p.116-117), na qual, o professor incute no estudante, aspectos musicais ou técnicos por ele considerados essenciais.

Neste enfoque, o estudo estrutura-se sobre intermináveis e repetitivos exercícios para a *performance*² ‘perfeita’ das obras de grandes representantes da música, reafirmando-se ser o piano, um instrumento para privilegiados e talentosos. MONTANDON (s.d., p.3) explica que, “a ênfase deste modelo de ensino é no produto (execução) e não nos processos de compreensão da linguagem musical”. A autora esclarece que, neste referencial, o conteúdo da aula de piano “(...) acaba por ser um momento apenas de correção de erros”, não havendo também, uma relação dos aspectos, ditos teóricos, com a prática.

De acordo com MONTANDON (1995, p.69), novas tendências, baseadas em correntes da Filosofia Estética e da Psicologia Cognitiva, emergiram ao longo do século XX, fazendo com que pesquisadores pudessem questionar os procedimentos do ensino tradicional e apresentar outras propostas na aprendizagem do piano. A aula deste instrumento passa a ter objetivos mais amplos que se direcionam à

(...) compreensão da música como linguagem, e não somente “ensinar a tocar piano”, que envolveria somente a habilidade de execução. Ou ainda “fazer e entender música”, (...) trazer para o contexto da aula de piano, a integração entre conhecimento teórico e prático (...) (MONTANDON, 1995, p.69).

Para o educador Swanwick:

² Ressalta-se que, de acordo com HOUAISS (2004), o vocábulo *performance* será empregado em *itálico*, mesmo quando este aparecer em citações textuais, sejam estas, advindas diretamente do português, ou traduzidas. O mesmo procedimento aplica-se à palavra *performer*.

Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical – sem realmente ‘entender música’ – é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido (SWANWICK, 1994b, p.7).

Neste contexto, o aluno está no foco do processo de aprendizagem, no qual, o professor leva em conta as suas expectativas, sua visão do universo musical e suas habilidades funcionais próprias a cada momento do seu desenvolvimento cognitivo e motor, o que caracteriza, desta forma, um ensino “de dentro pra fora” (GAINZA, 1988, p.121). Para a autora, o método contemporâneo é consciente, integral e eclético, “(...) aplica uma técnica funcional que se adquire de dentro para fora, e não constitui um fim em si mesma, mas está relacionada com o resultado estético e sonoro” (GAINZA, 1988, p.121). Tal resultado advém da relação entre a compreensão musical e o domínio técnico do instrumento.

De acordo com SWANWICK (1994a), a compreensão musical reside na consciência dos significados dos elementos do discurso musical: materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor. FRANÇA (2001b), ao esclarecer a relação entre a compreensão musical e a técnica, considera a técnica como sendo “o conjunto das *competências funcionais* necessárias à realização de atividades musicais específicas, como por exemplo, produzir um *crescendo* na *performance* ou transformar um motivo em composição” (FRANÇA, 2001b, p.37). A pesquisadora concorda com os educadores SWANWICK (1992, p.25), REIMER (1970/1989, p.204), ZIMMERMAN (1971, p.29) e STUBLEY (1992), os quais acreditam que a compreensão se desenvolve e é demonstrada por intermédio do fazer musical ativo, acrescentando que, nesse ínterim, “o cuidado com o desenvolvimento técnico é inevitável” (FRANÇA, 2001b, p.37). Não obstante, pondera que a responsabilidade dos professores consiste em “evitar que o desenvolvimento técnico se sobreponha ao desenvolvimento da própria musicalidade, ofuscando-a” (FRANÇA, 2001b, p.37).

As inovações decorrentes do pensamento de pesquisadores acerca do propósito da música, considerada como forma de conhecimento e como bem da humanidade e da reflexividade sobre suas práticas de ensino, caminham para a ampliação do significado da Educação Musical. Experiências ricas, variadas e acessíveis ao estudante integram outras possibilidades de engajamento com a música que não se limitam à *performance* e ao domínio técnico do instrumento e, nisto, consiste a Educação Musical abrangente (FRANÇA, 1998, p.58).

Sob esse prisma, é concedido ao piano um novo papel no ensino, passando de instrumento exclusivo de *performance* para, além disso, instrumento musicalizador.

2.1 O ensino do piano como instrumento musicalizador

Abstraindo-se da ênfase na técnica e na leitura de partituras, vêm à tona os aspectos, de fato, imanentes do fazer musical como: a exploração expressiva do som e do silêncio e o vivenciar do ritmo, que podem trazer, de uma maneira viva, a compreensão dos elementos que constituem a linguagem da música e suas relações estruturais. Não se faz, com esta afirmativa, um desmerecimento à notação musical nem uma abstenção a estudos de técnica para o ensino do piano, visto que, precisa-se de técnica para se efetivar qualquer movimento, como o simples acionar de uma única tecla. Neste discurso, apenas, sublinha-se a necessidade premente de re-significar o ensino da música por intermédio do piano, ou seja, a abordagem de conceitos musicais pela musicalização ao piano.

De acordo com PENNA (1990, p.19), musicalização é o “ato ou processo de musicalizar, o que significa “(...) tornar (-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela”. Segundo Gainza, musicalizar é o

objetivo da Educação Musical; é “(...) tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p.101).

MONTANDON (1992, p.66-71) tece considerações sobre a terminologia em questão. A autora esclarece que o termo inglês empregado para definir princípios e objetivos da aula de piano, seja individual ou em grupo, é *musicianship* e apresenta outros termos sinônimos, como *musical literacy* e *musicality*. Relata que não se encontra definição em dicionários para *musicianship*, nem tampouco, para sua possível tradução em português, musicalizar. Contudo, atualmente, os vocábulos, musicalização e musicalizar, já estão incorporados ao *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, na primeira edição (2001) e na sua reimpressão (2004). Para a palavra musicalização tem-se a seguinte acepção: “ato, processo ou efeito de musicalizar”; e para musicalizar, “dar caráter musical a <m. poemas>” (HOUAISS e VILLAR, 2004, p.1986).

As argumentações de Montandon são retomadas para explicitar que o termo *musicianship* está relacionado

(...) ao conhecimento dos símbolos e compreensão da função dos elementos ‘estruturais básicos’ ou ‘fundamentais’ da linguagem musical com vistas à interpretação. Em outras palavras, um conhecimento aplicado (ROBINSON, 1967, p.27; USZLER, 1991, p.116-117 e DUNLAP, 1939, p.304 *apud* MONTANDON, 1992, p.67-68).

Montandon explica que, a partir de MEHR (1967), pode-se “ter uma visão ainda mais ampla do termo ao definir conhecimento musical (*musicianship*) como ferramenta que possibilita a execução, criação e audição inteligente” (MONTANDON, 1992, p.68).

Diante destas argumentações, procura-se demonstrar porque o piano apresenta-se como instrumento indispensável no processo de musicalização. De acordo com ROBINSON (1967), o piano possui recursos ideais para o ensino da música por conta da “possibilidade de combinar os sentidos visuais, táteis, auditivos e cinestésicos que atuam como explicação e reforço de conceitos da aprendizagem” (ROBINSON, 1967, p.4 *apud* MONTANDON, 1992, p.51).

Outras alegações são encontradas em RAMOS e MARINO (2003, p.44). As autoras explicam que a constituição do teclado e a posição cômoda do executante em relação ao instrumento favorecem o desenvolvimento da memória visual e da expressividade. O piano, por ser um instrumento harmônico, com afinação definida e de extensão ampla, permite a vivência e a integração dos parâmetros sonoros. Os elementos que constituem o piano, como a tábua de ressonância, as cordas, os pedais e a própria caixa, favorecem a exploração de timbres por meio de improvisações. O emprego de *glissando* e *cluster* por toda a extensão do teclado possibilita o reconhecimento dos registros agudo, médio e grave. O conceito de duração também pode ser assimilado por intermédio da utilização do pedal de sustentação. Diferentes atividades para trabalhar nuances de intensidade do som podem ser propostas desde o início, permitindo igualmente a familiaridade do aluno com o instrumento.

Desta forma, a abordagem do piano como instrumento musicalizador pode, “(...) de maneira mais fácil e efetiva aplicar e experimentar os elementos considerados essenciais da música: melodia, ritmo e harmonia, quebrando a distinção entre música teórica e aplicada” (MONTANDON, 1992, p.50).

O propósito do piano como instrumento para musicalizar ganha relevância quando este passa a ser incorporado em outros contextos de aprendizagem como em aulas em grupos nas escolas regulares (MONTANDON, 1992). O piano musicalizador é inserido

igualmente em escolas de música para, dentre outros aspectos, enriquecer os processos de iniciação à leitura musical em cursos de musicalização infantil, integrando um planejamento curricular que envolve outras disciplinas como o Canto Coral, a Flauta Doce e a Musicalização propriamente dita (MARQUES, MARINO e RAMOS, 2002, p.44).

Oportunamente, acrescenta-se que, nos domínios do piano como instrumento musicalizador, há também uma ampliação do termo 'piano' para 'teclado' e de 'ensino de piano' para 'ensino de música', aspectos que são esclarecidos por MONTANDON (1995, p.67), a partir dos pressupostos metodológicos de GONÇALVES (1986), VERHAALLEN (1989) e OLIVEIRA (1990).

Seguindo-se, ainda, essas linhas metodológicas, o piano torna-se um instrumento complementar, uma ferramenta de apoio em cursos, por exemplo, de Bacharelado em Música com habilitações em instrumentos melódicos e, igualmente, em outras áreas como a Regência, a Composição e o Canto. Neste âmbito, pode-se encontrar a denominação da disciplina como Piano Complementar na EMUFGM e Piano Elementar, na ESMU/UEMG.

2.2 O ensino de piano como instrumento complementar

As aulas de piano, como instrumento complementar, estabelecem-se, normalmente, nos moldes pedagógicos do ensino do piano, como instrumento musicalizador³. Porém,

³ Procura-se explicitar a relação que a pesquisadora faz entre as duas conceituações: o piano como instrumento musicalizador e complementar à formação do músico. Esclarece-se que um enfoque não exclui o outro, pois o piano é compreendido como instrumento complementar na grade curricular do instrumentista de cordas, sopros ou do cantor no sentido em que não é a disciplina fundamental deste currículo, mas favorece a aplicação, de forma concreta, dos conceitos introduzidos em outras disciplinas como a Percepção Musical, a Análise Musical, a Harmonia e o Contraponto. Ele é musicalizador por

parte-se do princípio pelo qual os alunos inseridos neste contexto, normalmente, são experientes em outras áreas da música. São estudantes que prestaram vestibulares para o curso de Bacharelado em Música, nas suas diversas habilitações, como o Canto, a Regência, a Composição, ou demais instrumentos melódicos.

Normalmente, o perfil destes músicos é bastante variado, pois, alguns deles já tiveram alguma experiência com o piano, outros não. Este fato deve ser levado em consideração para o cumprimento dos planos de ensino elaborados para a disciplina. As atividades pedagógicas podem se valer das *performances* sem partitura: improvisações, composições orais, música por audição e por imitação. Neste contexto educacional, conteúdos como formações escalares, tonais e modais, harmonizações e transposições são essenciais, além de exercícios de leitura à primeira vista e o domínio básico de um repertório de nível elementar ou médio.

De acordo com o professor 3, entrevistado nesta pesquisa, no curso de Bacharelado em Música da UFMG, a disciplina Piano Complementar é ofertada para a habilitação em Regência, em dois semestres obrigatórios e, para as demais áreas, a disciplina é optativa. No entanto, a escola inclui a disciplina Teclado para suprir a carga horária, por vezes, insuficiente do piano.

O professor afirma que os objetivos principais são: completar a formação do músico e prepará-lo para o mercado de trabalho. Considera que, para os alunos de Regência e de Canto, a aprendizagem do piano torna-se imprescindível para a atuação desse

permitir, por meio de um instrumento harmônico, o aprofundamento ou relacionamento de conceitos adquiridos ou vivenciados também em outras modalidades do fazer musical como a Apreciação ou a própria *Performance* em que o aluno irá se especializar. É musicalizador também em virtude de que se vale de estratégias pedagógicas e de processos de aprendizagem característicos para a leitura em pauta dupla, envolvendo claves diferentes, o que não é a prática habitual, por exemplo, do cantor. Portanto, o piano é musicalizador, no âmbito do ensino complementar, porque tem objetivos mais amplos que não se limitam à *performance* pianística de obras escritas.

profissional em coros. Acrescenta que, na área de Composição, o domínio técnico mínimo desse instrumento possibilita perspectivas de experimentações e de interpretação, que apenas são possíveis a partir do piano. A oportunidade de se trabalhar a harmonia e a aplicação de conhecimentos teóricos, por meio desse instrumento, é igualmente fundamental para o desenvolvimento musical de cantores e de instrumentistas em geral.

Na Escola de Música da UEMG, o ensino do piano, como instrumento complementar, no Curso de Bacharelado em Música, conforme o mencionado, recebe o nome de Piano Elementar. A disciplina é ofertada, apenas para a habilitação em Canto, obrigatoriamente, em seis períodos. No entanto, para a habilitação em instrumentos de cordas e sopros, é instituído o teclado eletrônico por meio da disciplina Teclado Complementar, em dois semestres, a fim de integrar a formação do músico.⁴

A ementa do plano de ensino da disciplina para os cantores, vinculada ao Departamento de Prática Musical, é a seguinte: “Prática elementar de piano para cantores” (MINAS GERAIS, 2003). O curso, além de proporcionar ao aluno o conhecimento de um instrumento harmônico, oferecendo apoio a outras disciplinas, apresenta noções da técnica pianística, por intermédio do estudo de peças básicas do repertório de piano e de canto e piano. O cantor, ao término dos seis semestres nesta disciplina, ainda deverá ser capaz de: desenvolver a escuta melódica e harmônica, de realizar exercícios de acompanhamento de vocalises com funções harmônicas, de tocar partituras de coral e cifradas, além de realizar a co-repetição de peças básicas do repertório de canto e piano.

A atuação da pesquisadora, nesta disciplina, desde 1998, permite perceber que, embora o desempenho dos alunos se mostre bastante diverso, muitos deles concluem

⁴ Explicita-se que, atualmente, a ESMU/UEMG não oferece as habilitações em Regência e Composição.

o curso satisfatoriamente, apresentando um repertório que compreende peças de nível elementar ou médio, conforme o tempo de dedicação ao instrumento e regularidade de seu estudo.

GINSBORG (2002, p.93) confirma a importância do domínio do piano para os cantores, a partir de um estudo que realizou sobre procedimentos de aprendizagem e memorização de uma nova canção por um cantor. Ela constatou que, o fato de o cantor saber tocar uma determinada melodia ou acompanhar-se ao piano, dentre várias estratégias para se alcançar a memorização de uma peça, pode ser bastante pertinente neste processo.

Portanto, o ensino da música por meio do piano torna-se inclusivo, prescrevendo oportunidades aos que desejam ser profissionais da área e àqueles que a têm, como mais uma forma de conhecimento, em suas atividades cotidianas. Tal perspectiva nos remete à necessidade de avaliações dos currículos em escolas especializadas e, igualmente, nas escolas regulares, confirmando que a Educação Musical é parte essencial da educação global dos indivíduos e deve integrar programas de ensino, em todos os campos da sociedade.

No entanto, para prosseguir-se com esse relato, faz-se necessária uma explanação a partir da exposição de linhas pedagógicas, que exemplificam como conceitos e demais implicações musicais podem ser abordados como pressupostos do ensino do piano, na perspectiva de instrumento musicalizador e complementar.

2.3 Implicações e estratégias pedagógicas

Um princípio básico, que encontra reverberação entre educadores de um modo geral e pedagogos dedicados ao piano, é o de que experiências musicais, sem partituras, vivenciadas em qualquer instrumento, são substanciais, não apenas para a compreensão da linguagem musical, mas também para o domínio técnico do instrumento.

SWANWICK (1994b, p.13) sublinha que devemos priorizar o fazer musical baseado na fluência intuitiva e na percepção auditiva, antes da introdução da leitura e escrita musicais. De acordo com VERHAALEN (1989, p.7), “a experiência sempre deve preceder os símbolos musicais”. MONTANDON (1992, p.54) afirma que “a aquisição do conhecimento necessita de experiências concretas prévias”. Atividades que promovam a oportunidade de envolvimento do aluno com o instrumento, conduzem-no a uma familiaridade com este, a qual é extremamente necessária à abordagem da notação musical.

Autores como GAINZA (1973, p.7-8), GONÇALVES (1986, p.14), VERHAALEN (1989, p.7), MARINO e RAMOS (2001, p.xv-xiii; 2002, p.35) concordam que é preciso que professores estejam atentos à fase inicial do aprendizado musical e também à etapa anterior à leitura de partituras. MARINO e RAMOS (2002, p.35) observam que, durante este período, o educador pode se valer da aprendizagem de repertório por imitação e por audição. As autoras confirmam que atividades que integrem a exploração e experimentação dos recursos do instrumento, como as improvisações e as composições podem beneficiar a coordenação motora e permitir ao aluno expressar-se musicalmente. Para MONTANDON (1992, p.54), a improvisação, a harmonização, a transposição e o ‘tocar de ouvido,’ além de serem um meio, desenvolvem “as habilidades de resposta nessas áreas”.

HOLLERBACH (2003, p.31) argumenta que, no ensino contemporâneo de música, “(...) o tocar de ouvido, a imitação e a improvisação têm sido atividades fundamentais, tratando em especial do fazer musical desde o início, enquanto ocorrem várias atividades preparatórias à leitura absoluta”.

As considerações do professor 2 são tomadas como apoio à fundamentação por afirmar que, por meio de *performances* sem partitura – como a improvisação e a composição, o tocar “de ouvido” ou por imitação –, o estudante pode expressar-se musicalmente, com mais desenvoltura. Explica que, se a prática da improvisação for rotineira para o músico, mesmo quando ele estiver lendo e interpretando uma partitura, saberá improvisar em decorrência de algum erro ou dúvida na leitura.

Infere-se que a metodologia de ensino do piano, como instrumento musicalizador, é fundamentada em *performances* sem partitura, empregando canções folclóricas, tradicionais e de domínio público, além da música popular e daquelas que fazem parte do cotidiano e interesse do aluno.

Os processos de leitura e escrita musicais são abordados, cuidadosa e gradativamente, por meio de repertório adequado a cada fase cognitiva do aprendiz. A utilização de cartões, contendo pequenos fragmentos de leitura musical para reação rápida, pode integrar a estrutura das aulas que assumem, desta forma, um caráter mais lúdico, objetivando igualmente a motivação (PACE, 1973, p.48; VERHAALLEN, 1989, p.89; MARINO e RAMOS, 2001, p.187).

Esses procedimentos de aprendizagem, devidamente orientados e estimulados, concedem ao estudante a oportunidade de experimentar fazer música, de forma mais prazerosa e envolvente. O refinamento técnico virá a partir das necessidades de

expressão e de domínio do instrumento, que será próprio de cada indivíduo, e em concordância com os objetivos finais de sua incursão pela música.

São descritos, a seguir, aspectos acerca das experiências musicais sem partitura, como a aprendizagem de música por audição e por imitação, as improvisações e composições.

2.3.1 Música por audição e por imitação

SWANWICK (2003, p.56-70), ao conceber a música como forma de discurso, admite outros dois princípios que decorrem deste: o de que devemos considerar o discurso musical dos alunos e o princípio da fluência. Para o educador, “se a música é uma forma de discurso, então é análoga também, embora não idêntica, à linguagem” (SWANWICK, 2003, p.68). Acrescenta que, para a aquisição da linguagem é necessário haver uma vivência auditiva e oral com outras pessoas que falam, o que não seria diferente com o discurso musical. Realça que, ainda similarmente à linguagem, em qualquer situação, “a seqüência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever” (SWANWICK, 2003, p.69). Ele reitera “(...) como isso poderia afetar as primeiras lições de piano, o trabalho instrumental de sala de aula, ensaios de corais e bandas”. Alega também que outros músicos de diversas culturas concordam que a fluência musical precede a leitura e a escrita musicais.

É precisamente a fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz), que caracteriza o *jazz*, a música indiana, o *rock*, a música dos *steel-pants* [do Caribe], uma grande quantidade de música computadorizada e música folclórica em qualquer país do mundo (SWANWICK, 2003, p.69).

Swanwick também pondera que a notação musical “(...) tem valor limitado ou nenhum para *performers* do sanjo coreano, para o conjunto texas-mexicano de música de acordeão, ou salsa, ou para a capoeira brasileira”. Sublinha que este tipo de profissional pode ensinar muito “sobre as virtudes de ‘tocar de ouvido’” (SWANWICK, 2003, p.69). O valor de quaisquer formas do fazer musical, independentemente da necessidade de grafia, pode ser confirmado por REIMER (1995, p.67), que assinala também ser a notação uma convenção cultural estilística.

Perante tais considerações, pode-se concluir o quanto é importante a aprendizagem da música por audição e por imitação, em qualquer procedimento de ensino. Por que não inserir e valorizar metodologias que abranjam esta concepção, antes, durante e depois da introdução da grafia musical?

Para Gainza, a participação do ouvido se institui como o alicerce da “compreensão mental”. Atividades para a educação auditiva são conduzidas diretamente sobre o instrumento, e não como propostas dissociadas (GAINZA, 1988, p.117). Atenção a este tipo de pressuposto pode ser observada em PIRES *et al.* (2002, p.22-23), os quais apresentam indicações de atividades para essa espécie de treinamento na iniciação musical ao teclado. Os autores sugerem que pequenos fragmentos melódicos sejam cantados pelo professor, com número dos graus e sílaba neutra, cujo desenho melódico vem acompanhado pelo movimento das mãos, para que o aluno possa reconhecê-los e tocá-los ao teclado.

Grande contribuição para estes trabalhos de percepção auditiva no instrumento advém igualmente da abordagem das Múltiplas Tonalidades⁵, que deve ser introduzida, sem conhecimento de notação musical, por intermédio dos pentacordes: as cinco primeiras

⁵ A abordagem das Múltiplas Tonalidades também é conhecida como Multi-tonal, padrão dos cinco dedos (*five finger pattern*) ou abordagem pelo pentacorde (MONTANDON, 1992, p.83).

notas das escalas maiores e menores. Segundo USZLER (1991), a mencionada abordagem teve sua origem no ensino americano da aula em grupo. O interesse dos pedagogos por este tipo de abordagem detém-se, principalmente, na introdução do conceito de tonalidade e na funcionalidade que o piano passa a ter, no trabalho com harmonizações e improvisações. No momento em que o aluno compreende o conceito de pentacorde e consegue reconhecê-lo auditivamente, passa-se ao trabalho das transposições para várias tonalidades nas diferentes regiões do teclado.

O emprego do pentacorde como prática pedagógica tem sido propagado por autores como: PACE (1973), GAINZA (1973, p.19; 1977, p.4), GONÇALVES (1986, p.25; 1989, p.44-46), USZLER, (1991, p. 109), VERHAALLEN (1989, p.16), CLARK (2000, p.67-70), dentre outros. MARINO e RAMOS (2001), antecedem este enfoque, partindo da apresentação dos três primeiros sons das escalas para, em seguida, aplicar os pentacordes e a introdução das tríades.

A utilização do pentacorde também foi encontrada nos relatos dos profissionais consultados, durante as entrevistas para esta pesquisa. O professor 2 mencionou a prática, a partir dos três sons, para a música por audição, estendendo-se gradativamente para o pentacorde e a escala inteira. O professor 4 se vale do padrão dos cinco dedos e suas tríades, em improvisações para o trabalho técnico da posição básica da mão, antecedendo o enfoque da partitura. O professor 3 também fez menção ao assunto, nos procedimentos de observação da partitura.

As atividades nesta abordagem são apresentadas de diversas maneiras, como *performances* sem partitura estruturadas sobre os três ou cinco sons – música por audição, imitação, improvisações e composições – para, posteriormente, serem aplicadas em repertório de leitura. Também podem ser trabalhados, a partir dos pentacordes, aspectos técnicos e musicais, como a coordenação entre mão direita e

esquerda, as diferenças de toques, a noção de fraseado e variações de dinâmica e agógica⁶.

São apresentadas, a seguir, considerações dos professores entrevistados sobre a aprendizagem por audição e por imitação. Dentre os sete professores entrevistados, pode-se observar que três deles (professores 1, 2 e 4) empregam, como rotina, a aprendizagem por audição em suas aulas, em especial aqueles que lidam diretamente com processos de iniciação musical ao piano, ou que atuam na disciplina do piano, como instrumento complementar.

O professor 5 admitiu ter pouca experiência acerca da aprendizagem por audição, apenas com um aluno particular de seis anos de idade. O professor 7 não trata desse assunto, mas acredita ser importante para a formação musical do estudante, tanto que sugere a seus alunos, a procura de meios para adquirir essa habilidade. “Tenho a impressão que, se meus alunos de piano não tivessem aula de Percepção, ou se eu soubesse que eles não estavam trabalhando isso na Percepção, eu trabalharia com eles, mas acho que eles fazem isso em outras aulas aqui na escola”. Acrescenta que não o faz por falta de tempo, pois há um programa de repertório para se cumprir. Afirma também que sabe tocar “de ouvido”, embora não tenha aprendido esta prática em aula de piano. Porém, assumiu que não gosta de incluir esse tipo de atividade em suas aulas, preferindo trabalhar com o ensino de repertório e a “mecânica”.

A música por imitação é empregada igualmente pelos professores 1, 2 e 4 para a introdução de conceitos musicais. Porém, para o professor 3, a estratégia parece ser empregada para a fixação de conceitos e o entrevistado 7 não utiliza esse tipo de aprendizagem. Não obstante, os professores 1 e 2 apresentam outros três objetivos a

⁶ Pode-se citar dois trabalhos em nível de Mestrado que abordam questões relativas à importância da abordagem pelo pentacorde em obras do compositor Lorenzo Fernandez: SILVA REIS (2000) e AVERSA (2001).

serem alcançados com esta estratégia de ensino: a oportunidade de se tocar em curto prazo, a aquisição da familiaridade com o teclado e a possibilidade de trabalhar aspectos técnicos e musicais importantes sem a interferência da partitura.

O professor 1 afirma que, como não se tem conexão com a partitura, o aluno “(...) aprende em uma ou duas aulas, peças que, se ele fosse ler, demoraria ainda aí alguns meses (...). Então, ele consegue realizar essa vontade de tocar, de fazer música rapidamente. Isso eu acho o mais importante de tudo”. O entrevistado realça que, se o estudante não precisa ler, pode-se falar de gesto, de movimento de braço e de mão, trabalhando aspectos técnicos e musicais.

Para os professores 2, 4 e 6, a música por imitação entraria como ponto de partida para a improvisação. O entrevistado 2 afirma que, em uma atividade de improvisação, “a tendência do aluno é pegar o que eu fiz e repetir e, às vezes, modificar alguma coisinha. Eu acho que isso faz parte do processo. Ele vai improvisar, mas primeiro ele imita”. Encontra-se sustentação para essa prática em SWANWICK (1994b, p.11), o qual afirma que “a imitação é necessária à invenção”.

Ao que parece, o que o professor 4 reconhece como imitação pode aproximar-se da aprendizagem por audição, configurando-se mais em um treinamento auditivo. A atividade transcorre da seguinte forma: o aluno apenas ouve o que o professor toca sem, normalmente, ver o teclado e repete tocando o que ouviu. O entrevistado se vale desta tática também como ponto de partida para a improvisação.

Nota-se que pode haver uma inter-relação entre as duas atividades em questão – a imitação e a música por audição. Recorre-se, oportunamente, à opinião da orientadora deste trabalho, professora Sandra Loureiro de Freitas Reis, para procurar estabelecer

os limites entre estas atividades. Ela afirma que, a diferenciação está na “intenção primordial do sujeito: imitar é ter um modelo a ser reproduzido, que pode ser o professor ou a música simplesmente. Uma das atividades – audição e imitação – pode ou não estar contida na outra” (Informação verbal)⁷.

SWANWICK (2003, p.70) explicita, citando PRIEST (1989) que “‘tocar de ouvido’ apresenta muitas facetas”:

Inclui tocar (ou cantar) uma peça escrita em partitura, de memória, especificamente copiando a execução de outra *performance*, mais comumente imitando um estilo de tocar escutado algum tempo antes, improvisando uma variação da música lembrada, inventando dentro de uma clara estrutura guia – tal como uma seqüência de acordes – e invenção livre onde o executor (ou cantor) tem a máxima liberdade de escolha e tomada de decisões (PRIEST, 1989, *apud* SWANWICK, 2003, p.70).

Uma das referidas facetas, diferentemente das apresentadas pelos professores anteriormente mencionados, pode ser exemplificada pelo professor 7. Ao ser questionado acerca do emprego de *performances* sem partitura em suas aulas, ele entendeu que era tocar “de memória” ou “de ouvido” algo que já tenha sido lido ou estudado. “(...) Tento mostrar para os alunos que a música não é a partitura. (...) Tocar pra mim é sem a partitura, (...) é um padrão da minha aula (...) esse tocar de ouvido da primeira vez que a gente já pega na partitura”. Percebe-se que o professor relaciona “tocar de ouvido” também à memorização de uma determinada peça do repertório de estudo.

Em todo o caso, em processos de musicalização ao piano, pode-se estabelecer, normalmente, uma tênue diferença, do ponto de vista prático, que representa uma

⁷ Informação fornecida por Reis, em Belo Horizonte, em 2005.

distinção conceitual entre a aprendizagem por imitação e por audição. Na música por imitação, o professor, dentre outros elementos, é também o modelo a ser imitado e o aluno pode e deve observá-lo enquanto toca, incluindo neste contexto, a visão das mãos sobre o teclado. Na música por audição há o limite de não se olhar para o teclado, exatamente, para que se possa perceber as estruturas musicais, apenas, auditivamente. No entanto, pode-se associar ao procedimento, um estímulo visual para a percepção da direção sonora, aquele mencionado por PIRES *et al.* (2002, p.22-23), no qual, o professor, não toca, mas canta e realiza o desenho melódico associado ao movimento das mãos para que o aluno perceba e toque. Nesta circunstância, existe também uma percepção visual do movimento sonoro, mas, que não está diretamente relacionada ao instrumento, portanto, pode ser considerada música por audição.

Acrescenta-se ainda que, na imitação, o professor, além de conduzir o aluno à percepção das notas e ritmo da melodia, pode demonstrar matizes de expressividade e diferenças de toques, vivenciando as mudanças de caráter, agógica e intensidade. Porém, ressalta-se que tudo o que for demonstrado deve estar em consonância com as habilidades técnicas desse aluno, para que este tenha, realmente, condições de imitar. Outras questões podem ser administradas como a utilização do corpo em relação ao instrumento, a posição da mão e a escolha adequada de dedilhado. Entretanto, concorda-se com SAMPAIO (2001b, p.184), atentando para que, na música por imitação, o aluno seja estimulado a pensar e a expressar suas idéias musicais de uma maneira crítica, não se limitando apenas a copiar o professor.

Recorre-se, novamente às argumentações da orientadora Reis, para concluir que: “na música por imitação, o espectro dos paradigmas a serem imitados é mais amplo e pode abranger o professor e outros intérpretes, além da própria música”. Por outro lado, “a música por audição é a música por imitação restrita à audição” (Informação verbal)⁸.

⁸ Informação fornecida por Reis, em Belo Horizonte, em 2005.

Por conseguinte, tocar por imitação e por audição, além de serem atividades propulsoras do desenvolvimento da memória, da concentração, da habilidade técnica e da musicalidade do aluno, são também reconhecidas, nitidamente, como modalidades de *performance*.

2.3.2 A improvisação e a composição

As atividades que incluem a improvisação são efetivas para a formação do músico, enriquecem as mencionadas experiências anteriores à leitura de partituras e também nos remetem à composição. A exploração do som, do silêncio, as combinações rítmicas, tímbricas, de intensidade e texturas podem ser compreendidas e efetivadas por intermédio da improvisação e da composição (SCHAFER, 1991, p.74-87).

SWANWICK (1994b, p.11) argumenta que qualquer um pode improvisar desde o primeiro contato com o instrumento. Para BERNARDES (2001, p.79), “a criação, enquanto ferramenta pedagógica, abre a possibilidade de se lidar com a música de uma forma mais aberta, experimental e concreta”. NACHMANOVITCH (1993, p.19) diz que a improvisação é a chave-mestra da criatividade e que, de certa forma, toda arte é improvisação. Esclarece que algumas improvisações são oferecidas ao público da forma como são concebidas naquele momento, enquanto outras somente serão apresentadas, depois de serem, criteriosamente, estudadas e re-elaboradas.

O instrumentista, quando improvisa ou compõe, tem a possibilidade de trabalhar com elementos musicais conhecidos e com os que vai descobrir, deixando emergir e fluir novas idéias por meio de uma técnica que domina. FRANÇA (2001a, p.106) analisa a validade pedagógica, artística e psicológica das composições de alunos e comenta que

educadores têm reconhecido a composição como “uma modalidade de comportamento musical essencial em uma Educação Musical abrangente”.

Ao compor, os alunos praticam, organizam e refinam seus esquemas musicais de acordo com seu desejo e a motivação interna (...) Ao executar suas próprias composições, eles estão tocando algo tecnicamente apropriado para seus dedos e expressando seu próprio pensamento musical, com suas formas, expressividade e significado: eles têm a oportunidade de falar por eles mesmos (FRANÇA, 2000, p.58).

Dentre os profissionais consultados para esta pesquisa, quatro empregam a prática da improvisação e composição em suas aulas, professores 1, 2, 3 e 4, novamente, aqueles que se dedicam também ao ensino do piano, como instrumento musicalizador ou complementar. O professor 5 admitiu ter pouca experiência no assunto, apenas um aluno particular de 6 anos. O professor 6 não inclui a atividade em suas aulas, mas considera ser importante adquirir-se um conhecimento prático “das coisas”. Ele teve uma experiência em aula particular com um aluno que queria tocar música popular, além do repertório erudito. A partir dessa vivência, o entrevistado disse que acredita em resultados positivos da improvisação sobre a *performance* de obras escritas que forem estudadas, o que chamou de domínio prático. O professor 7 não aborda os procedimentos.

Um ponto de partida para a improvisação e a composição, na fase inicial dos processos de musicalização ao piano para crianças, pode ser favorecido a partir da exploração de timbres do instrumento. Tal exploração é direcionada pelo professor, que instiga o aluno à realização de *glissandi* e *clusters* nas cordas e nas teclas, de batidas na caixa e na tábua de ressonância, além do emprego do teclado, de forma mais convencional, com ou sem o pedal de sustentação. Em seguida, estas vivências são aplicadas; o professor conduz o aluno à organização desses elementos, por exemplo, em sonorização de histórias.

A história pode ser apenas contada pelo professor ou criada pelo próprio aluno. A partir também de estímulos visuais, como uma seqüência de ilustrações, a criança associa determinado som a um dado personagem ou cena da história. Encontra-se este procedimento em autores de livros didáticos, como FERRERO e FURNÓ (1977); GONÇALVES (1984); FONSECA e SANTIAGO (1993); MARINO e RAMOS (2001).

Os entrevistados nesta pesquisa, que têm experiência com o ensino de piano para crianças, professores 1, 2 e 5, remeteram-se a essa estratégia como estímulo para a improvisação. O professor 1 acredita que, sem o estímulo, esse tipo de trabalho não funciona com a criança e confirma a proposta dos educadores: “(...) mesmo que o estímulo não seja exatamente musical, mas seja visual ou uma história, uma situação, a criança precisa disso, senão aquilo vira uma palavra: improvisar. ‘Que é isso? Eu não sei fazer isso não’”.

No entanto, o professor 1 diferencia criação de improvisação: “(...) por exemplo, esse trabalho que eu citei da história, a gente fez uma criação, ele improvisou e chegamos a uma conclusão, fizemos uma grafia pra ele conseguir repetir, foi diferente”. Neste âmbito, vale esclarecer que o procedimento que o professor compreende como criação é assinalado pela pesquisadora como composição, visto que, houve uma reflexão sobre os elementos sonoros vivenciados que se culminou na grafia. Contudo, acrescenta-se que, quando o aluno é capaz de repetir o que improvisou, mesmo sem qualquer tipo de notação, temos o que se pode denominar composição oral.

Encontra-se fundamentação para a alegação do entrevistado em John A. Sloboda, expoente da Psicologia Cognitiva da música, que esclarece haver uma diferença fundamental entre a composição e a improvisação. Para o autor, “o compositor rejeita possíveis soluções até ele encontrar uma que lhe parece ser a melhor para as suas

propostas. O improvisador deve aceitar a primeira solução que vem à sua mão". (SLOBODA, 1999, p.149).

De qualquer forma, parece haver um consenso acerca da importância de se ter um material melódico ou rítmico, pré-determinado, para as improvisações e composições como estratégias de ensino, o que é defendido por PAYNTER (1992). Novamente, tomam-se os depoimentos dos entrevistados para confirmar a argumentação.

O professor 3, atuante no ensino do piano para adultos, mencionou incluir em sua prática, improvisações baseadas em padrões tonais, modais, pentatônicos, dentre outros. Nesta mesma instância, o professor 4 concebe estas táticas, inicialmente, a partir da imitação de um estímulo para, posteriormente, deixar mais livre. Ele solicita que os alunos ouçam o que é predominante na sua improvisação e os orienta a repetirem o motivo, que, normalmente, aparece em caráter de pergunta, antes de procederem à improvisação, para efetivarem uma resposta.

A improvisação e a composição serão contextualizadas em capítulo posterior sob o referencial teórico e analítico desta pesquisa, o Modelo *C(L)A(S)P* de SWANWICK (1979).

CAPÍTULO II

A LEITURA DE PARTITURAS

A LEITURA DE PARTITURAS

1 A notação musical

Todas as argumentações relativas ao valor didático, musical e artístico das *performances* sem partitura, discutidas no capítulo anterior, não invalidam a importância da notação musical nos domínios da música como linguagem.

A percepção da música como linguagem é compreendida por REIS (2001b, p.496) “(...) como sistema simbólico que permite a comunicação e expressão entre os seres humanos. Assim, ela *escreve a história*, mediante material e procedimentos presentes em sua estrutura”. Magnani ressalta que:

Como toda linguagem, a música possui uma morfologia, uma sintaxe e uma fraseologia. Embora não seja indispensável o conhecimento da linguagem para a captação da mensagem estético-musical, pois que a música, (...) comunica-se através do ritmo das suas tensões, tal conhecimento amplia a esfera de compreensão das informações estéticas (MAGNANI, 1996, p.76).

Pode-se compreender a notação musical como um conjunto de elementos, sinais, convencionalmente concebidos no percurso da história, para registrar “o fundamento da música”⁹ – o som – com todas as suas propriedades morfológicas, altura, duração, intensidade e timbre. Confere-se igualmente à notação musical todas as orientações do

⁹ Segundo MAGNANI (1996, p.76) “o fundamento da música é o som – movimento vibratório de um corpo ou agente sonoro que, propagando-se através de um meio, chega até os órgãos da audição humana sob a forma de sensações enviadas a seguir à consciência, que as transforma em reflexo psicológico e sentimento estético”.

compositor para o intérprete, além de sinais que determinam estruturas não pertencentes ao código musical tradicional, como por exemplo, os ruídos¹⁰ e os efeitos sonoros, por meio de bulas e legendas da música contemporânea. Tem-se, portanto, uma partitura – “(...) uma trama lógica de signos musicais, tecida dentro de um código específico e próprio (...)” (REIS, 2001b, p.496).

Percebe-se que, com a notação musical, ampliam-se ainda mais as possibilidades de fruição estética da música, além da “perpetuação da criação musical, determinando a história e a forma de o homem sentir o mundo e expressar-se” (RAMOS e MARINO, 2003, p.43). O educador Swanwick esclarece que “a maior virtude dos símbolos escritos é sua potencialidade de comunicar certos detalhes de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou seriam, até mesmo, esquecidos” (SWANWICK, 1994b, p.10).

A capacidade de ler e de decodificar a grafia musical constitui uma habilidade, que também integra as diversas formas do fazer musical e deve ser tratada com cuidados especiais, tanto quanto isso se faz necessário à introdução de qualquer outro tipo de linguagem, como o estudo da língua pátria, por exemplo. A complexidade desta decodificação e a necessidade de metodologias de ensino que favoreçam a iniciação à leitura de partituras têm sido alvo de discussões e pesquisas, no âmbito da Educação Musical.

SCHAFER (1991, p.307) afirma que “a notação musical convencional é um código extremamente complicado e, para dominá-lo, são necessários anos de treinamento. E enquanto não se consegue dominá-la é impossível sentir segurança”. Para SLOBODA (1999, p.68), “a leitura musical exige a execução de uma resposta completa na qual

¹⁰ Para MAGNANI (1996, p.76), “hoje, porém, as fronteiras entre o som e o ruído são mais vagas no que diz respeito à possibilidade de aproveitamento em estruturas sonoras, que podem ser definidas como musicais em sua totalidade”.

existe pequena margem para desvios de tempo e qualidade”. O que caracteriza a complexidade dessa atividade é a exigência da associação dos aspectos visual, motor e auditivo.

Portanto, a iniciação à leitura ao instrumento deve acontecer de maneira gradativa e precedida pelas *performances* sem partitura, contemplando, desta forma, o princípio proposto por SWANWICK (2001, p.69), aquele “(...) de que a fluência musical precede a leitura e a escrita musical”. Propostas metodológicas que sistematizem o processo de apreensão da leitura e da escrita musicais exigem cuidadosa atenção para que, também neste âmbito, fazer música seja sinônimo do encantamento e prazer, supostamente vivenciados nas *performances* por imitação, por audição, nas improvisações e nas composições orais. Além disto, espera-se que a leitura musical seja um ato reflexivo, pleno do significado e do sentido próprios de uma linguagem e, não apenas, a mera decodificação de notas e ritmos.

2 A abordagem da partitura

Educadores atentos às inovações no ensino da música percebem o valor e a necessidade da aprendizagem da leitura, de maneira sistematizada e objetiva, o que contribui, satisfatoriamente, para a formação de um músico mais competente. GAINZA (1977, p.4) sugere que a abordagem da partitura seja mais criteriosa, realizando uma leitura que se inicia a partir de um processo mental, fora do instrumento, direcionando-se à compreensão do texto, antes de se chegar à *performance*.

O aluno deverá habituar-se a prestar cuidadosa atenção aos sinais, indicações escritas e guias visuais que possam facilitar a compreensão e interpretação de cada parte da música, a saber: título, autor (ou procedência), aspecto melódico, rítmico, harmônico, formal, fórmulas de

acompanhamento, dedilhado, sinais e indicações escritas (GAINZA, 1977, p.4).

RAMOS e MARINO (2003, p.45) assinalam a importância da criação do hábito da observação da partitura antes de tocá-la ou cantá-la, desde o primeiro contato do aluno com a grafia musical. Outros relatos sobre a observação e análise da partitura, antes de sua realização no instrumento, podem ser encontrados em MONTANDON (1992, p.147), referindo-se aos trabalhos de Pace, Verhaalen e Gonçalves.

A análise precedendo a execução é solicitada por todos. Pace e Verhaalen recomendam a simulação dos elementos constituintes da peça como melodia, grupos rítmicos, dinâmica, através da voz e corpo. Gonçalves enfatiza a descrição oral dos elementos da peça e a abstração de grupos rítmicos para sua preparação antes de recolocá-la no contexto para executar no instrumento (MONTANDON, 1992, p.147).

O livro didático de iniciação ao violão, *O equilibrista das seis cordas*, de MARIANI (2002), traz a seguinte recomendação para o professor: “é bom fazer exercícios de leitura rítmica e melódica (solfejo) das peças antes de tocar, para que o aluno domine os elementos gráficos antes de executar a peça” (MARIANI, 2002, p.124).

Tentou-se perceber, por meio dos relatos dos professores entrevistados nesta pesquisa, qual seria o procedimento empregado por eles na abordagem de uma partitura nova para o aluno. Dos sete profissionais consultados, todos acreditam que, principalmente na fase de iniciação ao instrumento, o estudante deve ter um determinado tipo de orientação do professor, no processo de aprendizagem de uma partitura. Os entrevistados 4 e 7 mencionaram indicar o número de compassos ou seções para serem estudados, gradativamente, e o último afirmou fazer uma contextualização da peça antes da leitura, mas, não se referiu à análise visual, ou seja, à observação da grafia.

Entretanto, os professores 1, 2 e 3, imediata e declaradamente, demonstraram chamar a atenção do aluno para a observação da partitura e para o reconhecimento visual de padrões rítmicos e melódicos familiares, antes da realização desta no piano. O professor 1 afirma que: “(...) eu sempre peço que ele olhe a partitura e identifique, somente olhando, os elementos que nós já trabalhamos anteriormente”. Explicita sobre aspectos ligados à percepção de *gestalten* e orienta: “(...) que intervalo você está vendo? Tem um pedaço de escala aí? (...)”. As indicações do professor referem-se, também, a sempre “(...) ler uma frase, uma seção, mas nunca ficar desconectado (...)”. Acredita que esse reconhecimento visual deveria ser também auditivo, “(...) mas isso é um atingir mais elevado”.

Faz-se pertinente um breve esclarecimento sobre a expressão, *gestalten*, empregada pelo professor. A palavra *gestalten*, de origem alemã, refere-se ao plural de *gestalt*. KÖLLER (1980) explica que, no idioma alemão, desde o tempo de Goethe, o substantivo “*Gestalt*” tem dois significados: além do sentido de forma ou feitio como atributo das coisas, tem a significação de uma unidade concreta *per se*, que tem, ou pode ter, uma forma como uma de suas características” (KÖLLER, 1980, p.104). O vocábulo pode ser traduzido por *configuração* ou, segundo FILHO (2000, p.18), por *estrutura*, *figura* ou *forma*.

De acordo com FILHO (2000, p.18), a Psicologia da *Gestalt* tem como precursor o filósofo vienense, Von Ehrenfels (fins do século XIX), porém, pode-se citar três grandes representantes principais: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köller (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941). A teoria, na área da Psicologia Cognitiva, firma-se na percepção da forma como fator determinante para a aquisição do conhecimento.

Desta maneira, a *Gestalt* constitui-se na tendência de atribuir-se uma forma significativa aos objetos percebidos, para organizar e conferir sentido ao que se observa. Na

situação mencionada pelo professor, compreende-se que o aluno, ao observar a partitura, deve procurar perceber intervalos ou fragmentos de escalas, como estruturas relacionais de um todo e, não, enxergar nota por nota, como um fato isolado.

Prossegue-se com as considerações dos entrevistados. O professor 2 explica: “(...) primeiro o aluno deve olhar muito a partitura, observar tudo o que pode observar, desde o título, o nome do autor (...)”, o que está escrito em termos de andamento, compasso, as notas e o ritmo, julgando importante a observação das indicações do compositor. Ressalta que: “(...) antes de ele tocar a partitura nova, que tente solfejar, (...) pensar no ritmo, bater o ritmo, por exemplo, com a mão direita e com a esquerda (...)”. O estudante deve tentar cantar primeiro, pois, “(...) quando ele vai para o piano, ele já imaginou a música antes”. Todavia, o professor pondera que tocar uma partitura, sem um exame anterior, pode ser uma boa experiência, mas adverte que, geralmente, o aluno fica frustrado, “(...) porque ele vai, pensa que dá para ir, mas volta e fica repetindo aquilo”. Valeria, portanto, como uma preparação que poderia ser mais ou menos eficaz, conforme o caso, dependendo das qualidades pessoais e técnicas do aluno.

O professor 3 referiu-se, prontamente, à leitura à primeira vista. Relata que, em seu trabalho pedagógico, instiga o estudante à observação do texto musical, fazendo perguntas tais como: do que se trata, qual é o pentacorde, qual é a textura da partitura, o que se consegue ver por trás do que está escrito, como imagina o que pode ser feito musicalmente e quais as dificuldades técnicas que se pode prever? Ressalta que esse procedimento permite ao aluno se “(...) envolver afetivamente com aquilo que ele vai fazer (...)”, esclarecendo que as indagações são feitas de acordo com o conhecimento do aluno.

O professor 5 também se referiu à leitura à primeira vista e disse chamar a atenção para a tonalidade principal e as vizinhas, solicitando a realização destas escalas, antes

de tocar a peça. Atenta também para o andamento e o caráter da obra, observando que: “(...) quando a parte rítmica é mais complicada, eu faço trabalho rítmico fora do piano, fecho a tampa do piano e, às vezes, até escrevo, atrás da partitura, só os ritmos. A gente treina a parte percussiva antes, eu peço para o aluno, por exemplo, pensar em percussão, deixar a musculatura bem solta”.

Questões relativas à análise formal foram mencionadas pelos professores 1, 2, 3 e 4, que orientam os alunos, neste aspecto como parte da aprendizagem da obra. O entrevistado 5 realiza esta atividade de modo superficial e os profissionais 6 e 7 não trabalham este aspecto, rotineira e detalhadamente. Entretanto, o entrevistado 6 afirma fazer comentários analíticos, “(...) mas evito uma análise detalhada, porque o aluno vai ter oportunidade de trabalhar isso dentro da escola, separadamente. (...) É claro que eu sempre comento para, justamente, instigar essa curiosidade, (...) motivá-los a observar determinadas características importantes que a análise pode oferecer e que vão levar a uma *performance* mais consciente e melhor”. O professor 7 enfatiza ser importante formar o gosto do aluno pela análise, na fase de iniciação, “(...) em peças mais simples, para quando ele estiver mais à frente, poder fazer por si”.

O professor 3 valorizou as questões relativas à unidade, incentivando o aluno a perceber como esta foi garantida, se houve repetição de elementos, qual o grau de variação ou de contraste, dentre outros aspectos. O professor 4 estabelece uma ligação entre a habilidade técnica e o conhecimento de música dos alunos. Acredita que os problemas técnicos não são uma questão de habilidade ou facilidade, mas de compreensão dos fatores teóricos, os quais não estão esclarecidos e interferem na realização muscular. “Se você tem claro na cabeça o que você quer, o que aquela passagem está querendo dizer ou te pedir, depois é só você trabalhar o mecanismo técnico, não é? (...) Então a falha que eu vejo é não saber estudar, é não saber analisar e não saber, na realidade, o que está tocando. (...) Eu acho que a maior parte do estudo não se faz em cima do piano ou do teclado, a gente faz fora”.

Aspectos relacionados ao reconhecimento formal auditivo também foram referendados. Alguns professores mencionaram o fato de se tocar, ou não, a peça para o aluno a fim de facilitar sua apreensão da forma. O professor 1 explica que, após o reconhecimento visual de padrões, vem o reconhecimento formal auditivo: “(...) isso já organiza o estudo e organiza a compreensão, então eu toco e vou conduzindo de uma maneira que ele reconheça. (...) Essa análise tem que ser auditiva”. O entrevistado acredita que o reconhecimento visual da forma é algo complexo para os iniciantes.

O professor 2 pondera se deve, ou não, tocar a peça, argumentando que prefere a segunda opção, para que o aluno observe a partitura e tente, por si mesmo, por meio de uma análise visual, imaginar como aquela poderá soar. Se julgar necessário, toca, mas acredita ser mais interessante deixar o aluno descobrir, apreendendo o que puder “do papel”, da partitura. Adverte acerca da importância da observação da grafia de arpejos para conduzir-se à análise harmônica que favorece a leitura. Ressalta ainda o valor do aprofundamento da análise musical de acordo com a capacidade cognitiva do aluno.

Os relatos dos professores ampliam e reforçam a idéia da abordagem orientada da partitura, da compreensão do texto musical, da necessidade de conexão entre a notação e as experiências musicais anteriores, além das informações sobre música, abarcando o estilo, sobre a concepção formal, estética e histórica da obra, para uma *performance* mais primorosa.

2.1 Leitura prévia

A idéia de observação e análise da partitura precedendo a sua realização no instrumento, compartilhada pelos educadores mencionados, é enfatizada neste estudo

sob a denominação de *leitura prévia*. Tal procedimento constitui-se pelo exame prévio da partitura, pela verbalização dos elementos estruturais e formais que possam ser visualizados e apreendidos, no primeiro contato com o texto musical, por uma contextualização histórica e estilística e pela realização de determinados padrões rítmicos e melódicos fora do instrumento. A *leitura prévia* é compreendida como uma via preliminar para o estudo sistemático de uma obra musical e para o que é, comumente denominado, leitura à primeira vista.

O livro *Piano1: arranjos e atividades* de MARINO e RAMOS (2001) apresenta os passos para a realização da *leitura prévia* de uma partitura de piano:

1. Detectar o tipo de grafia utilizada: gráficos, bigrama, pauta simples ou dupla.
2. Observar atentamente e descrever todos os sinais grafados na partitura.
3. Realizar o ritmo através de batimentos corporais ou na madeira do piano.
4. Cantar a melodia, identificando as frases (MARINO e RAMOS, 2001, p.xvii).

SAMPAIO (2001a), ao avaliar a proposta pedagógica desse livro de iniciação ao piano, reconhece a relevância da aplicabilidade dos passos, indicados pelas autoras, para evitar erros de decodificação, durante a realização da partitura no instrumento, possibilitando a

(...) fluência e o prazer de tocar ao descobrir o sentido do que está sendo executado. O aluno se sente mais seguro, pois o momento da execução nada mais é do que a realização de algo já visto e experimentado previamente (SAMPAIO, 2001a, p.79).

Pode-se perceber que pesquisadores preocupam-se com os métodos pelos quais músicos abordam uma partitura, como intérpretes se portam para o estudo de uma peça musical e como o intelecto humano responde a tais comportamentos. PERDOMO-GUEVARA (2005, p.199) se dispõe a analisar os problemas que decorrem da leitura de uma obra musical, simultaneamente à realização instrumental. A pesquisa da autora “considera que a exposição simultânea ao texto musical e ao instrumento, gera no intérprete uma sobrecarga cognitiva, e que isto traz como conseqüência o descuido de aspectos musicais”.

A estudiosa defende “a compreensão como fenômeno prévio à interpretação” e faz analogias entre a leitura do texto literário e a do musical, confrontando os procedimentos de um ator e de um músico na interpretação dos respectivos textos. Explica que é pouco provável que o ator “(...) pretenda atuar à medida que lê a sua parte. Possivelmente começa por uma leitura interior completa da obra que lhe permite compreender a história, o contexto e o caráter de seu personagem”. O termo *leitura prévia* é empregado para explicar esse procedimento que o ator deve ter para interpretar uma peça teatral. “Sem a leitura prévia da obra completa, tal compreensão teria sido impossível, e a interpretação superficial é pouco convincente” (PERDOMO-GUEVARA, 2005, p.201-202).

As analogias de PERDOMO-GUEVARA (2005, p.201) são também pertinentes, quando chama a atenção para o processo de ensino da leitura de texto na escola, o qual “(...) tem como objetivo chegar à compreensão direta do texto escrito através de uma leitura interior e silenciosa”. A autora cita pesquisadores como COHEN (1983) que concluíram que, para se ter o acesso mais eficaz ao sentido das palavras, deve-se ter uma representação mental da imagem gráfica “(...) e que a vocalização, aparece como um circuito parasita no acesso ao sentido”, que, de certa forma, o reprime. Ela reflete que “se o acesso ao sentido de um texto pode ser perturbado pela vocalização, o que

podemos dizer de sua realização sonora simultânea com o instrumento?” (PERDOMO-GUEVARA, 2005, p.201).

(...) o ensino da música não tem dado a mesma importância a este processo de interiorização da leitura musical. Mesmo músicos com anos de treinamento dependem do seu instrumento para ler uma obra e não estabelecem contato direto entre a página escrita e o sentido musical que nasce dentro deles (PERDOMO-GUEVARA, 2005, p.201).

No entanto, encontra-se em CHUEKE (2003b), uma proposta com sugestões e diretrizes que norteiam o estudo de uma obra musical, admitindo a audição como aspecto fundamental para a apreensão da partitura. A autora define três estágios para a preparação da peça: o primeiro baseia-se na audição interna ou “ouvir da partitura”, o segundo, refere-se à “prática monitorada conscientemente que combina audição interna e audição física”. O último estágio é “a *performance* em si mesma dando-se provas de que o intérprete foi capaz de ouvir a partir da partitura” (CHUEKE, 2003b).

Neste íterim, pode-se remeter ao estudo de um maestro ou regente. Como seria possível o seu trabalho, se ele não se dispusesse a desenvolver a escuta mental para alcançar a concepção da obra como um todo? Apesar de uma possível habilidade para tocar piano, da disponibilidade de recursos tecnológicos, de gravações ou dos próprios ensaios com os músicos, o regente necessita apreender a partitura orquestral ou coral sem, contudo, tocar as partes instrumentais ou de cada cantor.

Na oportunidade, acrescenta-se que a preparação de obras musicais, por meio da observação atenta da partitura, como preliminar do estudo, também pode caracterizar-se como uma estratégia pertinente em processos de memorização. LEIMER e GIESEKING (1949, p.11) chamam a atenção para o treino da memória, por meio da reflexão “sistemática e lógica”, a partir do texto musical, cujo procedimento, não

necessita do piano. Mencionam que o pianista Giesecking memorizava obras, consideradas complexas, “não tocando (ao piano), mas exclusivamente lendo (portanto, pela reflexão)” (LEIMER e GIESEKING, 1949, p.11).

Não obstante, ressalta-se que os processos de memorização envolvem questões intrincadas, as quais têm sido estudadas, por pedagogos e pesquisadores, especialmente ligados à Psicologia Cognitiva. De acordo com GANDELMAN (2000, p.104), educadores, como Tobias Matthay, Suzuki e Leimer-Giesecking, escreveram sobre procedimentos para a memorização, de modo genérico e pragmático. Ela cita os pesquisadores Alberto Kaplan e John Sloboda, que foram um pouco além, ao exporem conceitos e discutirem as atividades mentais correspondentes neste processo. GANDELMAN (2000) apóia-se em Sloboda, que investiga a relação entre desenvolvimento da memória e vivência prévia, para dedicar-se a trabalhos que envolvem a memorização da música atonal. O estudo evidencia um interesse, seguramente promissor, da autora, para com um aspecto essencial da atualidade, que alcança mais do que a preocupação com princípios pedagógicos: a focalização da música contemporânea no contexto educacional.

Tais considerações, juntamente com os depoimentos dos professores, confirmam a relevância de proceder-se à análise e à compreensão do texto musical, antes de tocá-lo ou cantá-lo, para transformá-lo significativamente em sons, de maneira mais consciente. Pode-se, além disso, justificar o valor da *leitura prévia*, a partir da oportunidade que este procedimento encerra, para se ter uma visão ampliada e contextualizada da obra, assumindo também que essa tática pode favorecer o “ouvir da partitura” sugerido por CHUEKE (2003b). Constitui-se num tempo que deve ser aproveitado para igualmente relacionar conhecimentos históricos, estéticos e estilísticos, para reconhecer os motivos predominantes e a forma, além de identificar elementos familiares, decorrentes de outras experiências com ou sem partitura.

Admite-se, portanto, que sem essa forma de leitura, não há tempo para a reflexão e para possíveis conexões com informações potenciais, incidindo em uma realização (*primeira performance*) empobrecida da partitura. No entanto, assume-se que o trabalho de contextualização e análise do texto musical, proposto na *leitura prévia*, pode ser aprofundado gradativamente na seqüência das aulas, permeando o estudo sistemático e rotineiro do aluno.

3 Leitura à primeira vista

A leitura à primeira vista é usualmente exercida como prática pedagógica em diversos cursos de música, integrando as disciplinas de um currículo ou a estrutura de aulas de canto ou instrumento (PACE, 1973, p.48; HAZAN, 1984, p.28; MARINO e RAMOS, 2001, p.xvii). Ela faz parte do cotidiano de profissionais de orquestras, de pianistas acompanhadores e co-repetidores (COELHO, 2003, p.950) e de músicos em geral. A atividade também está incorporada aos concursos seletivos, quer para estudantes em vestibulares, quer para professores em instituições educacionais ou, em alguns casos, nos exames para ingresso em orquestras ou corais.

Dos sete profissionais consultados para esta pesquisa, cinco empregam, com determinada freqüência, a prática da leitura à primeira vista em suas aulas: os professores 1, 2, 3, 4 e 7. Porém, os entrevistados 1 e 7 se valem deste exercício pedagógico, apenas com os iniciantes no instrumento, sendo que o primeiro justifica-se pela falta de tempo, dizendo apenas estimular o estudante mais avançado para este tipo de trabalho. O professor 2 admite que inclui pouco. Os entrevistados 5 e 6 não excluem totalmente a atividade. O professor 5 a adota, esporadicamente, como tática de apoio na resolução de problemas como, “quando o aluno tem muita dificuldade de leitura” ou toca sempre “olhando para o teclado” e o 6 não insere, mas incentiva e propõe exercícios.

Pesquisadores defendem o valor da inclusão do exercício da leitura à primeira vista na rotina de estudo desde a iniciação ao instrumento. HAZAN (1984, p.28) comenta que uma das vantagens de se ler bem à primeira vista é que “o estudo diário dificilmente será tedioso, pois a leitura estará continuamente abrindo novos horizontes e eliminando as asperezas da rotina”.

Nos relatos dos professores, foram encontradas outras conclusões positivas sobre a aplicação da leitura à primeira vista como prática pedagógica, a saber: a economia de tempo para se preparar um repertório, o aumento de peças estudadas pelo aluno, o amplo conhecimento do teclado, a abertura para o mercado de trabalho e os sentimentos de segurança, autoconfiança e satisfação.

De acordo com o professor 4, aquele que lê bem à primeira vista “(...) tem muito mais tempo para se dedicar a outros aspectos musicais e técnicos, do que aquele que demora para ler, porque quem demora para ler, demora para aprender”. No entanto, o professor 2 pondera que, às vezes, alunos que têm leitura muito boa não conseguem se aprofundar em alguns aspectos. Deduz-se que, neste âmbito, o papel do educador torna-se indispensável para orientar e estimular o aluno, em seu estudo rotineiro, para que uma vantagem não se torne uma desvantagem.

A economia de tempo também pode alcançar outro benefício decorrente da prática da leitura à primeira vista – o aumento do repertório – que, segundo os entrevistados 1 e 2, nem sempre significa um repertório de maior qualidade. Este fato confirma a necessidade da abordagem orientada da partitura, assinalando o princípio da integração de conhecimentos, nos processos de leitura e aprendizagem de uma obra musical.

O curto espaço de tempo para se preparar uma peça, igualmente comporta outra vantagem no procedimento em questão: a abertura no campo de atuação profissional. O professor 5 afirma que aquele que lê bem tem a possibilidade de “aprontar mais rápido as peças e terá mais oportunidade no mercado de trabalho (...)”. Acrescenta que os pianistas, por exemplo, são sempre convidados para fazer co-repetição em recitais de música de câmara. No entanto, o professor 7 faz uma ressalva, dizendo que o fato da pessoa ser mais útil, ser chamada para tocar é positivo, mas é também negativo, pois o músico pode perder na interpretação. “(...) A pessoa aprende a tocar de segunda vista como foi da primeira vista, (...) é a mesma coisa (...)”. Portanto, neste contexto, opta-se, insistentemente, pela criação do hábito de observação e análise da partitura, por uma compreensão, a mais abrangente possível, do texto musical, antes de sua realização no instrumento.

Aspectos relativos aos sentimentos de segurança e autoconfiança podem ser ilustrados pelo entrevistado 3, ao explicar que a prática da leitura à primeira vista contribui para a compreensão musical e conduz o aluno a “(...) perder o medo de fazer a primeira vez ... ter uma experiência musical válida”. O professor 2 ressalta que o sentimento de satisfação do estudante, ao perceber seu sucesso no exercício da leitura à primeira vista, o conduz ao estímulo para ler sempre mais. “(...) O aluno vai ficando cada vez mais autoconfiante, ele se sente com mais vontade de se aventurar em outras partituras (...)”.

Contudo, para prosseguir-se com este relato, é importante esclarecer o significado da expressão *leitura à primeira vista*, identificar a forma como ela se realiza habitualmente e interligá-la com a *leitura prévia*.

3.1 Leitura à primeira vista e *leitura prévia*: pressupostos teóricos e metodológicos

A expressão leitura à primeira vista remete-nos à idéia de que o intérprete deverá tocar uma partitura que ainda não tenha visto. Entretanto, o que acontece na prática é um pouco diferente, pois, sabe-se que, normalmente, o executante tem alguns minutos para olhar a partitura antes de tocá-la ou cantá-la. Esse tempo, normalmente, seria suficiente para efetivar-se a *leitura prévia*.

A terminologia correlata, em inglês, para designar a atividade de leitura à primeira vista é encontrada em determinados referenciais como *sight-reading*, a citar, SLOBODA (1999). Para SOLOMON (2002), o termo *sight-reading*¹¹ é definido como “tocar, por partituras, música desconhecida”. No entanto, o autor afirma que é preciso olhar e analisar a partitura, antes de tocá-la ou cantá-la pela primeira vez. Chama a atenção para que haja o reconhecimento imediato da tonalidade, dos padrões rítmicos e melódicos, acordes, mudança da posição da mão e para as notas de menores durações. Recomenda que se ouça mentalmente a métrica e o ritmo, decidindo o andamento baseado nas passagens mais difíceis. Indica ainda o emprego de outros recursos para facilitar a identificação dos materiais sonoros como: tocar a escala e progressões de acordes comuns à tonalidade, antes de se executar a peça. Percebe-se, portanto, que a indicação do pesquisador para a análise e a observação da partitura, precedendo a execução, como dinâmica para a realização da atividade, apresenta semelhança com a proposta da *leitura prévia*.

Expõe-se, a seguir, o procedimento de leitura à primeira vista, a partir dos testemunhos dos entrevistados na pesquisa. O professor 1, ao descrever a sua experiência com essa atividade em suas aulas, respondeu com outras duas questões: o procedimento seria

¹¹ “Sight-reading: playing unfamiliar music from scores” SOLOMON (2002).

apenas o de decodificar notas, ou seria encarado como uma compreensão musical, à primeira vista, de um texto? Explica que emprega a atividade, mediante uma rápida observação orientada da partitura, pedindo a verbalização acerca do reconhecimento dos padrões rítmicos e melódicos familiares e a solicitação da realização instrumental, sem interrupção. Analisa-se a afirmação do professor, ressaltando-se que o fato de se tentar tocar sem interrupção, apesar de possíveis lapsos, pode contribuir para a fluência na *performance*.

O professor 2 também concebe a observação orientada da partitura. Usou as expressões, *pré-vista* e *pré-primeira vista*, para designar a atividade antes da realização no instrumento. A leitura à primeira vista “(..) em princípio, seria mesmo você pegar e tocar sem nunca ter visto (...), como a gente lê um livro (...), mas eu não gosto de fazer assim, eu gosto que ele dê uma olhadinha antes. (...) Portanto, mesmo essa leitura à primeira vista, eu acho que ela deve ser à segunda vista”. Acredita que a falta desse procedimento pode causar ansiedade, possibilitar erros e, com isto, acarretar frustração.

O entrevistado 3 afirma que, na leitura à primeira vista, temos que estabelecer algumas condições para entrar no primeiro contato com a partitura e captar o essencial da mesma, a fim de realizar o que está escrito, da melhor forma possível. Continua dizendo que, na vida musical, vamos nos deparar com a necessidade de ler à primeira vista e que, normalmente, não haverá tempo de se apresentarem os mínimos detalhes, mas é necessário ter uma percepção global da peça, realizando as estruturas mais relevantes. Encontra-se fundamento para as afirmações do entrevistado em SLOBODA (1999, p.85):

De fato, parte da habilidade para a leitura à primeira vista, consiste em saber quais partes da música não serão perceptíveis por um ouvinte. Aprende-se como criar, em uma *performance*, uma impressão de

exatidão que está na realidade muito longe de ser fiel à partitura (SLOBODA, 1999, p.85).

Reflete-se sobre estas argumentações, sublinhando-se que, muitas vezes, mesmo tendo-se passado por procedimentos de observação e análise da partitura antes de se tocá-la, pode haver uma deficiência na realização desta em decorrência de limitações técnicas motoras, ou seja, a obra em questão pode demandar uma competência funcional que o intérprete só poderá adquirir mediante estudo, e não, em uma primeira *performance*.

O interrogado 3 também assinalou um aspecto extremamente relevante desta prática, como estratégia de ensino: a escolha adequada do repertório. Para ele, o professor deve selecionar peças que ofereçam desafios, mas deve, igualmente, respeitar o estágio de desenvolvimento do aluno. Em suas aulas, aproveita a oportunidade do exercício de leitura à primeira vista para incluir, além da notação tradicional, a contemporânea, com bulas e legendas, incentivando a descoberta de timbres e cores que se podem vivenciar no instrumento. Na visão do entrevistado, a observação da partitura permite identificar as estruturas, a extensão, a textura, o “ambiente em que se está trabalhando” e a possibilidade de prever outras situações pertinentes para a realização da peça.

De um modo geral, por meio dos relatos dos professores, pode-se notar que aqueles que têm experiência com a leitura à primeira vista, como prática pedagógica em suas aulas, mostram-se atentos a instigar seus alunos à observação da partitura, antes de sua realização no instrumento. Este fato ilustra os argumentos desta pesquisa, reafirmando a necessidade da abordagem orientada da partitura por meio da *leitura prévia* também para o que é concebido pelos educadores citados como leitura à primeira vista. No entanto, vale lembrar que o procedimento apresentado pela pesquisadora sugere uma breve análise e contextualização da peça, além da

possibilidade de se realizarem determinadas estruturas, por meio do solfejo e da ação combinada. Procura-se também induzir o aluno a fazer quaisquer espécies de conexão com suas experiências anteriores.

Além das indicações para a observação, a verbalização de elementos estruturais da partitura e o ato de se tocar sem interrupção, outras preciosas orientações para a dinâmica da leitura à primeira vista emergiram das categorias de análise dos testemunhos dos profissionais consultados. Foram mencionados fatores como a atenção para a escolha do andamento e para possíveis deslocamentos da mão. Também foram sublinhados outros aspectos referentes ao momento da realização instrumental como: o cuidado de se evitar olhar para o teclado durante a execução; “ler sempre um tempo à frente” do que se está tocando e “ler verticalmente, do baixo para o soprano e da esquerda para a direita”.

Por conseguinte, estratégias para o estudo e efetivação do referido procedimento devem ser consideradas e avaliadas. Sloboda, em seu livro *The musical mind* (1999), discute a *performance* que um músico é capaz de realizar ao ver uma partitura pela primeira vez.

SLOBODA (1999, p.70) valoriza as pesquisas que analisam o movimento dos olhos do leitor durante a leitura de partituras, afirmando que pesquisadores não têm se dedicado o suficiente a este aspecto, diferentemente do que acontece com os estudos de processos de leitura de textos lingüísticos. No entanto, menciona que os dados encontrados em música são compatíveis com os da linguagem. Acrescenta que pesquisas realizadas por WEAVER (1943), demonstraram que o movimento dos olhos varia de acordo com a textura da música, ou seja, em uma partitura com linguagem homofônica, os olhos terão um direcionamento diferente daquele da leitura de música contrapontística.

Explica que, na partitura homofônica, “a melhor estratégia possível para a leitura seria um movimento vertical para baixo (ou para cima), dentro do sistema, seguido de um deslocamento para a direita e de um movimento para mais adiante” (SLOBODA, 1999, p.70). As pesquisas de Weaver demonstraram que, em uma linguagem contrapontística, as seqüências de fixação dos olhos se agruparam “em movimentos horizontais ao longo de uma linha única, com um retorno imediato para a outra linha” (SLOBODA, 1999, p.70).

Sloboda relata sobre a necessidade de se desenvolverem habilidades para detectar padrões ou estruturas na partitura, o que possivelmente ocasionaria uma melhora em outra habilidade, o olhar à frente, uma visão antecipada do que se irá tocar (SLOBODA, 1999, p.69). Percebe-se que a capacidade de reconhecer padrões e de olhar sempre adiante pode resultar em uma *performance* de melhor qualidade. O conhecimento de tais pesquisas e argumentações pode favorecer o trabalho do professor para a sistematização de estratégias, que visem a orientação dos alunos, em processos de aprendizagem da leitura, ou que auxiliem a outros mais experientes, na conscientização desses procedimentos.

A leitura de música inclui *certo* reconhecimento de padrões que ocorrem com freqüência, mas é possível de ser sustentada por alguma estratégia mais geral de organização de agrupamentos de notas, a qual pode funcionar, mesmo quando os padrões são novos (SLOBODA, 1999, p.73).

Na opinião da pesquisadora, ressalta-se que os mencionados padrões, uma vez identificados, podem ser reconhecidos e recontextualizados, em decorrência de vivências e experiências musicais sem partitura, como a aprendizagem de música por imitação, por audição, pelas improvisações e composições orais. O que for realizado por intermédio dessas atividades, que são, de fato, importantes para a familiaridade do

aluno com o instrumento, poderá ser conectado à escrita, estabelecendo-se, desta maneira, a compreensão e o relacionamento visual dos referidos padrões.

A relevância desta familiaridade é enfatizada por SOLOMON (2000). O autor confirma que ela pode ser adquirida por meio de improvisações, harmonizações e aprendizagem por audição. Todavia, pondera que apenas a facilidade para tocar não implica uma habilidade para a leitura à primeira vista. O pesquisador afirma que a leitura à primeira vista pode ser considerada como uma teoria aplicada, destacando a relevância do conhecimento da gramática musical e do contraponto, ou seja, é preciso estabelecer também os conceitos das estruturas musicais realizadas. “Necessita-se estar muito familiarizado com o reconhecimento formal, intervalos, tonalidades, escalas, acordes, estrutura melódica, e análise visual” (SOLOMON, 2000).

As alegações de Solomon podem ser acatadas apoiando-se também nas afirmativas de Sloboda. O último sustenta que a leitura à primeira vista, fluente, é uma habilidade que exige outras duas habilidades: a capacidade de programação motora e uma capacidade de representação, que é baseada em informações visuais, com pistas relevantes da estrutura que são, muitas vezes, apenas implícitas. Sloboda reitera ainda que há poucas tarefas que exigem um conhecimento musical tão completo, como a leitura à primeira vista (SLOBODA, 1999, p.90).

Portanto, pode-se considerar que a familiaridade com o instrumento, o desenvolvimento da capacidade de realizar, de imediato, padrões rítmicos e melódicos e a agilidade para identificar e relacionar tais padrões na partitura, são fatores determinantes que influenciam diretamente na precisão da primeira realização do texto musical ao instrumento. Por dedução, o exercício da *leitura prévia*, como rotina de estudo, poderá proporcionar a visualização e o reconhecimento rápido dessas estruturas musicais, potencializando a segurança para esta primeira execução. O procedimento poderá

ainda contribuir para a audição internalizada da obra, para uma compreensão musical mais abrangente, para a memorização consciente, além da melhoria de qualidade da *performance*.

Procura-se, na próxima seção, explicitar a concepção da pesquisadora acerca da terminologia *leitura à primeira vista*, a partir do procedimento de *leitura prévia*.

3.2 Leitura à primeira vista ou execução (*performance*) à primeira vista?

Para responder a esta pergunta, parte-se da premissa que, se há um breve exame da partitura, antes de tocá-la pela primeira vez, já se efetivou um tipo de leitura, a *leitura prévia*. Apóia-se em CHUEKE (2003a, p.1337), citando Fuszek, que apresenta diferença entre as duas expressões, *leitura à primeira vista* e *execução à primeira vista*, referindo-se à segunda, como sendo mais complexa do que a primeira e dela dependendo.

Para Fuszek, “ler à primeira vista é olhar para uma partitura musical e ser capaz de dizer o que há nela”. Necessita-se compreender a notação e identificar grupos de notas, segundo suas relações musicais. A análise musical torna-se um guia neste processo, favorecendo o ato de ouvir mentalmente o que está na partitura. Por outro lado, a autora acentua que a execução à primeira vista requer habilidades técnicas para se tocar o que está escrito. “Obviamente, a execução à primeira vista é baseada na leitura à primeira vista” (FUSZEK *apud* CHUEKE, 2000, p.56-57)¹².

¹² De acordo com CHUEKE (2000), esta citação de Fuszek é encontrada em WILSON (1986).

O que se propõe no procedimento de *leitura prévia* vai além da observação e análise da partitura pois há também, quando necessário, a realização de determinadas estruturas, por meio do solfejo e da ação combinada. Apesar disso, admite-se que a terminologia apresentada nesta pesquisa, *leitura prévia*, aproxima-se do que é compreendido, por Fuszek, como leitura à primeira vista. O fato de se realizar estruturas da partitura, fora do instrumento, apenas contribui para a habilidade técnica necessária ao que é indicado pela autora, como execução à primeira vista, mas não é ainda a execução no instrumento, a *performance*.

A mesma idéia poderia se aplicar ao estudo de uma peça de canto. Neste caso, a *leitura prévia*, além da observação de questões formais e estruturais, do reconhecimento de padrões rítmicos e melódicos, se concentraria na audição mental do movimento melódico, da parte do cantor. Desta forma, a melodia seria entoada mentalmente, primeiramente com nomes de notas ou número dos graus e, em seguida, com a letra, para, posteriormente, proceder-se à *performance* propriamente dita: o canto.

Considera-se, portanto, que ao tocar-se ou cantar-se uma partitura desconhecida, passando-se pelo procedimento de *leitura prévia*, tem-se uma *primeira performance* (execução) da partitura, significando também a possibilidade de uma realização mais precisa, esclarecida e refinada da obra em questão. Por conseguinte, neste contexto, a terminologia *leitura à primeira vista* perderia o seu sentido, uma vez que já houve uma leitura, uma primeira vista. Pode-se remeter ao entrevistado 2, o qual menciona as expressões *pré-vista* e *pré-primeira vista* para designar o tempo de observação da partitura antes de se tocá-la, realçando que, para ele, a *leitura à primeira vista* deve ser à segunda vista.

No entanto, recomenda-se que a *primeira performance* estabeleça-se nos moldes em que é comumente concebida a atividade de *leitura à primeira vista* pelos professores e educadores citados anteriormente a essa seção, ou seja: após a observação da partitura, deve-se tocar (ou cantar) sem interrupção apesar de possíveis erros ou dúvidas, deve-se procurar identificar rapidamente os padrões e olhar sempre adiante do que se está tocando, realizando o máximo possível de informações contidas no texto musical. Além disso, adverte-se para que outras indicações, relacionadas à própria *leitura prévia*, como a contextualização histórica e a concepção formal, sejam consideradas na realização instrumental ou vocal.

Ponderando-se haver a necessidade de um esclarecimento mais significativo sobre as terminologias emergentes, recorre-se a REIS (2005)¹³ que reitera as idéias de FUSZEK, (*apud* CHUEKE, 2000, p.56-57) sobre o significado da expressão *execução à primeira vista*, o qual, para as autoras, implica a simultaneidade entre a leitura e a execução. Apresenta-se a definição de REIS (2005) e concorda-se que “a *execução à primeira vista* seria a *leitura à primeira vista* instantânea e simultânea com a execução, que será mais ou menos adequada conforme o nível e experiência do instrumentista” (Informação verbal). Reis ainda reflete que “a *performance à primeira vista* seria aquela realizada por profissionais muito experientes capazes de ler à primeira vista a partitura ao instrumento, executando a obra perfeitamente, de modo expressivo”. Percebe-se que Reis amplia a concepção de execução, visto que, a *performance* envolve questões mais aprofundadas e esclarecidas da interpretação.

Diante dessas alegações, conclui-se que a *performance à primeira vista* seria um estágio ideal que o músico poderia alcançar na realização da partitura, após um vasto treinamento habitual com a *leitura prévia*, seguida do que se denomina, nessa pesquisa como *primeira performance*. Desta forma, a *leitura prévia* deveria instaurar-se como uma estratégia pedagógica imprescindível em procedimentos de abordagem da

¹³ Informação fornecida por Reis, em Belo Horizonte, em 2005.

partitura. Na visão da pesquisadora, essa prática precisa ser contemplada desde a fase mais inicial do aprendizado, tornando-se um hábito na rotina da sala de aula para a efetivação de uma *primeira performance* e para o estudo sistemático de uma determinada obra.

A autora deste estudo sugere o emprego da terminologia *leitura prévia* para a dinâmica de observação, análise visual, escuta interna, contextualização histórica e concepção internalizada da partitura antes de ser tocada ou cantada. Apresenta as suas distinções conceituais que explicitam mais claramente as suas argumentações relativas a procedimentos para a abordagem, compreensão e realização da partitura, o que pode, conseqüentemente, suscitar uma ampla discussão neste âmbito.

CAPÍTULO III

O MODELO C(L)A(S)P DE SWANWICK (1979)

O MODELO C(L)A(S)P¹⁴ DE SWANWICK (1979)

1 A concepção do modelo

O educador musical e pesquisador Keith Swanwick desenvolveu um modelo de educação – o Modelo C(L)A(S)P – publicado no livro *A basis for music education* (1979). Na concepção do modelo, a Composição – C, a Apreciação – A, e a Performance – P são reconhecidas como modalidades centrais do fazer musical. Estas atividades, embora diferentes em sua natureza psicológica, encontram-se integradas e são permeadas por outras duas modalidades consideradas subordinadas ou periféricas: os Estudos acadêmicos – (L) *Literature studies* – e as Habilidades técnicas – (S) *Skill acquisition*.

A configuração da sigla C(L)A(S)P obedece a uma relação de hierarquia entre as modalidades, enquanto aquelas que estão entre parênteses – (S) e (L) – denotam sua condição de suporte das modalidades centrais – CAP – na estruturação do modelo.

¹⁴ O modelo C(L)A(S)P de SWANWICK (1979) também é conhecido no Brasil sob a tradução (T)EC(L)A que apresenta os significados de Técnica para (T); Execução – E; Composição – C; Literatura – (L) e Apreciação – A. Essa representação gráfica para o modelo é encontrada em HENTSCHKE (1996a, p.11; 1996b, p.175); MATEIRO (1996, p.120); OLIVEIRA (1996, p.39); FERNANDES (2000); dentre outros.

SWANWICK e FRANÇA (2002, p.18) advertem para o comprometimento que esta tradução encerra, uma distorção da essência do Modelo C(L)A(S)P. Os educadores esclarecem que o modelo é uma teoria representada graficamente, “alterar-lhe a aparência pode afetar sua autenticidade”, recomendando que a forma original – C(L)A(S)P – seja resguardada para que, conseqüentemente, seus princípios possam ser sustentados.

Esta linha filosófica e pedagógica, que inclui várias maneiras de envolvimento com a música, integra princípios da Educação Musical abrangente. SWANWICK e FRANÇA (2002, p.8) entendem que essa forma de aprendizado difere do ensino musical especializado, “no qual, geralmente, a *performance* instrumental é tida como a referência de realização musical”. REIMER (1996, p.75) também afirma que:

Há muito mais para se ganhar em termos de compreensão musical, aprendizado, experiência, valor, satisfação, crescimento, prazer e significado musical do que o que a *performance* sozinha pode oferecer (REIMER, 1996, p.75).

1.1 A Composição

Para SWANWICK (1979, p.43), a composição é a elaboração de uma idéia musical, por meio do agrupamento de materiais sonoros, de uma maneira expressiva. Ele concebe esta modalidade no ensino musical, não como uma forma de produzir mais compositores, mas, como um meio que permite o relacionamento com a música de uma maneira muito direta e específica. Compositores renomados, como HINDEMITH (1952) igualmente acreditam no poder criativo da composição, como parte essencial da educação básica do músico:

Composição não é um ramo especial do conhecimento que deve ser ensinado àqueles talentosos ou suficientemente interessados. Ela é simplesmente a culminação de um sistema saudável e estável de educação, cujo ideal é formar não um instrumentista, cantor ou arranjador especialista, mas um músico com um conhecimento musical universal... (HINDEMITH, 1952, p.178 *apud* SWANWICK e FRANÇA, 2002, p.9).

SWANWICK (1979, p.43) sublinha que a improvisação também é uma forma de composição instantânea. Para PAYNTER (1992, p.27), “toda composição começa com

alguma forma de improvisação, mesmo que isto seja um processo silencioso na mente”. O músico NACHMANOVITCH (1993, p.19) diz que “a improvisação é a forma mais natural e mais difundida de fazer música”. O autor menciona as suas experiências com a improvisação, relatando as suas descobertas acerca da concepção, da composição, da prática e da exibição de uma peça musical, como algo “que pudesse brotar num único momento e vir à tona de uma maneira inteira e satisfatória” (NACHMANOVITCH, 1993, p.18). Portanto, pode-se perceber a fronteira tênue que existe entre a composição e a improvisação, ou mesmo, arrisca-se a dizer que há uma espécie de simbiose entre estas atividades.

Autores, como SCHAFER (1991), PAYNTER (1992) e SLOBODA (1999), concebem a improvisação e a composição como elementos propulsores e indispensáveis ao desenvolvimento musical dos alunos. Para SCHAFER (1991, p.296), a composição também é valorizada como ampliação de um repertório e continuação da história, na qual “os jovens façam a sua própria música, seguindo suas inclinações, conforme acharem melhor”. No entanto, o autor pondera que professores devem ser cuidadosos o bastante para saber quando e como interferir no processo de criação.

Sob esse prisma, nos limites da Educação Musical abrangente, percebe-se que há uma resignificação do conceito de composição, de seu valor como produto e como parte do processo de musicalização. SWANWICK e FRANÇA (2002, p.10) definem essa diferença, argumentando que, por intermédio das experiências do processo de composição, o aluno tem a oportunidade de se engajar com os elementos do discurso sonoro e de transformá-los de acordo com a sua concepção. Por conseguinte, essa prática poderá estimular um domínio e um controle progressivos da técnica para o instrumento e para a realização da idéia musical desejada.

SWANWICK e FRANÇA explicam o conceito de composição como produto, afirmando que

(...) desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado uma composição (...) (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p.11).

Os educadores admitem que, nesse contexto, independentemente de julgamentos de valor acerca das características das criações, que podem ser breves e mais espontâneas, ou extensas e elaboradas, o resultado do processo deve ser considerado uma composição, pois essa peça é expressão legítima da vida intelectual e afetiva do aluno. Encontra-se sustentação para estas aceções em REIMER (1996, p.65), que afirma que o “processo musical são processos de fazer música, e todo exemplo de música é um produto criado”. SWANWICK e FRANÇA (2002, p.11) explicam que “o potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto final é capaz de comunicar”.

1.2 A Apreciação

Toda e qualquer atividade musical envolve, intrinsecamente, a ação de ouvir. Contudo, a apreciação vai além da simples audição, afirmando-se como uma atitude de atenção e ajustamento para com a manifestação sonora. Para SWANWICK (1979, p.43), “a apreciação é a razão central da existência da música e a meta última e constante em Educação Musical”.

PAYNTER (1982, p.95) sublinha que “música não pode ser apreendida por uma contemplação, passiva; requer comprometimento, escolha, preferência e decisão”. O educador explica que entre as características especiais da experiência musical está o que ele concebe como o ouvir criativo, no qual necessita-se de um engajamento da imaginação de quem ouve. Nessa dimensão da apreciação, o ouvinte pode recriar o mundo sonoro do compositor em uma experiência única e individual (PAYNTER, 1992, p. 12).

SWANWICK (1979, p.43) argumenta que a apreciação pode acontecer não apenas em salas de concerto ou em situações similares, mas, advir de circunstâncias inusitadas como ouvir uma melodia no rádio, ou uma banda tocar na rua, bastando haver o engajamento do ouvinte. É uma condição em que “nós nos tornamos absorvidos e transformados pela experiência” (SWANWICK, 1979, p.43).

Desta forma, estabelecem-se outras possibilidades de afloramento de interesse e motivação para a música, além da experiência estética de ouvir. Para SWANWICK (1979, p.44), a apreciação pode ser o caminho para o desejo de tornar-se mais ativamente envolvido com a música, como, por exemplo, querer tocar um instrumento. Esta modalidade permite o desenvolvimento da compreensão musical do estudante, influenciando a qualidade da *performance* em um fazer musical mais ativo e expressivo. “Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando idéias em novas formas de significados” (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p.13).

1.3 A Performance

Na Educação Musical abrangente, a *performance* não está vinculada apenas à interpretação de obras escritas e consideradas relevantes ao aprimoramento da técnica do músico. Essa modalidade também inclui outras atividades como a improvisação e a composição oral (SWANWICK, 1986; 1994a, p.11; FRANÇA e SILVA, 1998; FRANÇA, 2000, p.58; 2001a, p.106; 2001b, p.37; 2002, p.14). Para SLOBODA (1999):

Em seu sentido mais amplo, a *performance* diz respeito a toda ordem de apresentação musical pública. A canção improvisada de uma criancinha, o cantarolar de uma melodia popular, a participação em uma cerimônia coletiva como um cântico religioso ou uma canção folclórica e a dança que acompanha uma música são apenas alguns dos diversos tipos de *performance* que merecem estudo psicológico (SLOBODA, 1999, p.67).

Considera-se, igualmente, que, a aprendizagem de músicas, por imitação e por audição, pode enquadrar-se nesta modalidade e contribuir para o refinamento da *performance*, em qualquer forma de apresentação.

Segundo SWANWICK (1979, p. 53), a *performance* “envolve um sentido de presença, a presença de um objeto musical vivo” e que isto é diferente de, simplesmente, interpretar a música de maneira correta. Afirma que, na *performance*, precisamos ter o papel de ouvintes sensíveis às possibilidades estéticas do trabalho (SWANWICK, 1979, p.47). O intérprete funciona como mediador entre a obra musical e quem ouve (SWANWICK, 1979, p.53).

O intérprete de uma partitura deve compreender e relacionar os signos, nela contidos, para ler e realizar a obra musical. Porém, sabe-se que, nesta modalidade de *performance*, há muito mais para se efetivar do que o decifrar de símbolos. REIS (2005,

p.238) percebe o intérprete como “(...) tradutor poético das intenções do compositor, presentes, de modo imanente, na estrutura objetiva da partitura”. Em uma obra musical encontram-se também elementos que denotam os costumes, as leis e a cultura de um povo e, “se o intérprete não fizer o seu papel, o ‘algo mais’ que define a obra de arte em si mesma não aparecerá. Ele traz à luz o que está latente e oculto no mistério dos signos escritos” (REIS, 2001b, p.497).

Portanto, considera-se que, na realização de uma *performance* por partitura, esse ‘algo mais’ proposto pela autora pode relacionar-se, não só a experiências como a apreciação, mas igualmente, aos conhecimentos estético-musicais e à intuição do intérprete, que também é um ouvinte de sua própria interpretação e interage com ela. A intuição poderá aflorar de acordo com o envolvimento e comprometimento do instrumentista com a obra estudada. Para a pesquisadora ABDO (2000, p.20), “a personalidade do executante, longe de ser um dado negativo, uma ‘lente deformante’, é um adequado *canal de diálogo*, que, quando convenientemente explorado, revela-se extremamente positivo e profícuo”. A *performance* configurada como uma relação dialógica entre o intérprete e a composição é também explicitada por Reis, esclarecendo que:

o grande momento da interpretação reside no fenômeno da tradução que o intérprete faz da partitura: ele a transforma numa arquitetura dinâmica de sons, mobilizada pela emoção criada no contexto de um momento único: a sua alma dialogando com a criação do compositor, numa situação particular (REIS, 2005, p.238).

Pode-se perceber, nesta fundamentação, o liame entre a *performance* e aspectos como: a análise da obra, os procedimentos composicionais, as informações acerca do compositor, os períodos ou estilos a que pertence, como elos para a compreensão musical. Entretanto, SWANWICK (1979, p.45) pondera que nenhum desses aspectos, tomados isoladamente, é central para a experiência musical. O pesquisador acredita

que a integração entre eles pode influenciar, fortalecer e produzir uma *performance*, composição ou apreciação de melhor qualidade.

As duas próximas modalidades, os Estudos acadêmicos – (L) – e as Habilidades técnicas – (S) – são consideradas por Swanwick como periféricas, porém relevantes para a experiência musical.

1.4 Os Estudos acadêmicos¹⁵

No Modelo *C(L)A(S)P*, os Estudos acadêmicos consistem nos estudos musicológicos, históricos e contemporâneos da música em si mesma por intermédio de partituras e *performances*, mas também abrangem aspectos críticos e literários sobre música. Porém, SWANWICK (1979, p. 45) afirma que estes estudos devem acontecer, de forma interligada às modalidades centrais, com o objetivo de, não só informar o compositor, intérprete ou ouvinte, mas igualmente, para que esses conhecimentos possam transformar e fortalecer as experiências musicais nas modalidades fundamentais – Composição, Apreciação e *Performance*.

A relação entre os Estudos acadêmicos e a *Performance* – referindo-se neste caso, à interpretação de uma obra musical escrita – é enfatizada por REIS (2001b, p.497) quando a autora afirma que “(...) imerso na partitura existe um cenário histórico que a pesquisa faz nascer. Os sinais que nos acenam, na sua *invisibilidade*, não são menos importantes”. A autora explica que:

¹⁵ No Brasil, encontramos a expressão *Literature studies* – (L) – traduzida por Estudos de literatura (HOLLERBACH, 2003, p.29); por Literatura (HENTSCHKE, 1996a, p.11 e 1996b, p.175; MATEIRO, 1996, p.121; OLIVEIRA, 1996, p.39; FERNANDES, 2000, p.55; SAMPAIO, 2001a, p.22; ARISTIDES e LANZLOTTE, 2003, p.826), por Literatura de estudo (BUENO, 2003, p.686-692) e por Estudos literários (DRUMMOND, 2001, p.44). Neste trabalho emprega-se a tradução sugerida por SWANWICK e FRANÇA (2002, p.17), Estudos acadêmicos.

Cada obra musical tem um caráter, um *ethos*, uma identidade própria e única. Aquele pedaço de papel, em que há uma composição de signos e que chamamos partitura, está grávido: contém dentro de si um ente dotado de espírito – uma obra musical com conteúdo e forma determinados, ligada ao contexto cultural em que foi concebida, refletindo também a personalidade e a vida do autor, mediante a marca do estilo (REIS, 2001b, p.496).

REIS (2001b, p.497) acredita que, por meio do estudo histórico e estético, o intérprete pode supracumir estes sinais em um diálogo entre o que está escrito e a sua intuição. Estas considerações reafirmam a valorização dos Estudos acadêmicos, como informações essenciais à concepção e aprendizagem de uma peça musical, o que garante solidez à *Performance*, não se reduzindo a conhecimentos fragmentados e descontextualizados.

1.5 As Habilidades técnicas

Emprega-se, nesta pesquisa, a tradução de *Skill acquisition* – (S) – como sendo as Habilidades técnicas. De acordo com SWANWICK (1979, p.45), as habilidades técnicas referem-se ao domínio e ao controle técnico do instrumento ou do estilo composicional, ao desenvolvimento da percepção auditiva, à capacidade de manipulação de sons em equipamentos eletrônicos, à habilidade para a leitura à primeira vista e fluência com a notação musical. O aprimoramento dessas habilidades deve ser um meio para viabilizar a realização mais consciente das modalidades centrais do fazer musical: a Composição, a Apreciação e a *Performance*.

COOK (1987) parece compartilhar as idéias de Swanwick a respeito do emprego da técnica, de uma maneira mais funcional, quando afirma não gostar da tendência pela qual a Análise Musical se transforma em uma disciplina quase científica por si mesma e “essencialmente independente do conteúdo prático da *performance* musical,

composição ou educação” (COOK, 1987, p.3). O estudioso acredita que as técnicas de análise devem tornar-se mais úteis e fazer parte da Educação Musical, com o objetivo de iluminar a música e não de demonstrar a validade de um determinado método de análise (COOK, 1987, p.2). Ele também sustenta que os analistas devem transformar a análise em um trabalho prático e justificável.

Eu penso que a ênfase que muitos analistas colocam na objetividade e imparcialidade pode somente desencorajar o envolvimento pessoal que é, sobretudo, a única razão sensível para alguém se interessar pela música (COOK, 1987, p.3).

Pode-se remeter aos capítulos anteriores, os quais mencionam questões relativas a procedimentos de ensino que tendem sobrepor a habilidade técnica ao desenvolvimento musical integral do indivíduo, o que se compreende como algo que embarga, amarra e aprisiona. O aperfeiçoamento técnico é necessário e deve ser almejado, mas de maneira indireta, inter-relacionada e, de certa forma, subordinada ao desejo principal de quem se arrisca nesta empreitada, que é fazer música. O despertar das competências dos alunos e o desenvolvimento pleno da consciência musical devem ser objetivos fundamentais do professor de música, concordando-se com Adorno, citado por REIS (1996, p.80):

O objetivo da pedagogia musical é elevar de tal maneira as capacidades dos alunos que eles aprendam a compreender a linguagem da música e as obras significativas; que eles possam apresentar tais obras para a compreensão; que eles possam diferenciar qualidades e níveis e, por força da exatidão da apreciação sensível, perceber o espiritual, que constitui o conteúdo de cada uma das obras de arte. Somente através deste processo, a experiência das obras, e não através de um tocar satisfatório em si mesmo, igualmente cego, pode a pedagogia musical satisfazer sua função (ADORNO, D, ZM, 1, p.108 *apud* REIS, 1996, p.80).

PERDOMO-GUEVARA (2005, p.202) alerta que parte do trabalho do professor de instrumento “consiste em retificar automatismos de gestos” articulados pelos alunos. A autora argumenta que, com o objetivo de tocar as notas corretamente, o aluno, normalmente, não se adere a uma intenção musical, o que faz com que estes gestos se estabeleçam desprovidos do entendimento do sentido das notas e de uma compreensão prévia do texto. Ela sugere que o estudante não se precipite sobre o instrumento, sem antes ter experimentado “previamente a vivência interior da obra” e de ter “cultivado o desejo de sua realização”.

O relato da estudiosa sobre o comportamento do instrumentista é um exemplo do que pode acontecer, quando a técnica se sobrepõe à música ou quando não há uma devida orientação, por parte do professor, para o treinamento de certas competências. A leitura e a execução, sem erros de decodificação, são certamente habilidades técnicas esperadas. Contudo, em nada resultam, se não vierem imantadas pelo significado artístico da obra. Além disto, a absorção dos sentidos estético e musical é que estabelecerá a situação técnica como, por exemplo, o tipo de toque a ser empregado, as nuances de agógica, dentre outros. Ademais, PERDOMO-GUEVARA (2005, p.202) esclarece que, quando determinado gesto é automatizado, a memória muscular o assimila, tornando-se um problema, quando esses gestos são inexpressivos ou irrelevantes e não respondem a uma emoção previamente sentida.

Estas argumentações podem ser alimentadas a partir de REIS (1996, p.102), considerando que a técnica:

(...) tem de estar sempre subordinada ao controle da percepção e à análise auditiva crítica que comandam e determinam todos os exercícios e a própria sonoridade como forma expressiva do som, tendo em vista o objetivo maior: a totalidade e a sublimação (REIS, 1996, p.102).

Portanto, os estudos de análise musical de determinada obra (S), os conhecimentos adquiridos sobre seu compositor e o panorama sócio-cultural da época em que foi construída (L), devem ser considerados como atividades de suporte para favorecer o processo de apreensão da peça, de uma forma mais abrangente, que não seja limitada à mera decodificação de notas e à realização de dinâmicas e agógica na *performance*.

Vale ressaltar que a integração entre as modalidades também poderá influenciar a motivação para o aprimoramento das habilidades técnicas necessárias à *performance*, instrumental ou vocal, reafirmando a proposta de interação das atividades no Modelo *C(L)A(S)P* (SWANWICK, 1979).

2 A validação do Modelo *C(L)A(S)P*¹⁶ na perspectiva de pesquisadores

Estudos vêm sendo realizados, para demonstrar a validade da interação entre as modalidades no Modelo *C(L)A(S)P* e a inserção desses procedimentos no ensino, como alicerces potenciais para a compreensão musical do estudante.

A pesquisadora FRANÇA e SILVA (1995, p.8) investigou o que se poderia chamar de visão holística da Educação Musical, aquela que tem o cuidado de “evitar a fragmentação e o isolamento dos aspectos essenciais da expressão musical: composição, *performance* e audição”. A autora também contemplou, empiricamente, as idéias do Modelo *C(L)A(S)P* em sua tese de doutorado (1998). O trabalho distingue as três modalidades centrais como vias principais, por meio das quais a compreensão

¹⁶ Outros trabalhos são encontrados, porém, referindo-se ao Modelo *C(L)A(S)P* de SWANWICK sob a tradução (T)EC(L)A como: HENTSCHE (1996a, p.11; 1996b, p.175); MATEIRO (1996, p.121); OLIVEIRA (1996, p.39); FERNANDES (2000, p.55), dentre outros. Algumas pesquisas mais recentes também empregam a referida tradução como, por exemplo, MORATO *et al.* (2004, p.195-202), TIAGO e PERDOMO (2004, p.940-947) e BEINEKE e KALFF (2004, p.988-994).

musical se desenvolve e se manifesta, enfocando a relação entre esta compreensão, a complexidade técnica e as implicações psicológicas do fazer musical.

DRUMMOND (2001) descreve o processo de criação e funcionamento dos Conservatórios de Música de Minas Gerais, apresentando possibilidades pedagógicas para se ampliar a atuação dos professores. A partir da pesquisa-ação, estruturada em aulas coletivas no Conservatório de Varginha, a autora firma-se na integração entre as modalidades centrais do *C(L)A(S)P – CAP* – compreendida como ângulo básico da vivência musical para o processo de desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

SAMPAIO (2001a) apresenta uma avaliação pedagógica de dois livros didáticos de iniciação ao piano, valendo-se, dentre outros referenciais analíticos, do Modelo *C(L)A(S)P*. O estudo resultou em mapeamentos que avaliam aspectos “referentes a conceitos, à adequação do material proposto, aos objetivos implícitos em cada método e à qualidade artística do repertório” (SAMPAIO, 2001a, p.iv).

O modelo de Swanwick é igualmente acatado por BOTELHO (2002) para conceber seu trabalho, focalizando a interação das experiências musicais nos processos de leitura absoluta. BEAL (2002) também estrutura sua pesquisa-ação valorizando, a integração entre a Composição, Apreciação e a *Performance*, na aula de instrumento, como aspectos que contribuem para o alargamento da experiência do aluno.

HOLLERBACH (2003) emprega o Modelo *C(L)A(S)P*, como referencial teórico para a análise dos conteúdos e estratégias utilizados por professores de piano, investigando como tem transcorrido o processo de iniciação a esse instrumento. A partir dos relatos de profissionais de uma determinada escola de música, a autora explora o

direcionamento das aulas de piano, identificando os objetivos, as linhas metodológicas e os critérios para a escolha do repertório.

ARISTIDES e LANZELOTTE (2003, p.824-833) propõem ambientes de ensino pela *Internet* partindo, segundo os autores, do sócio-construtivismo e do Modelo *C(L)A(S)P* proposto por Swanwick. BUENO (2003, p.686-692) descreve o trabalho realizado com um coral de estudantes de uma escola pública, com idade entre cinco e quinze anos, visando à integração de atividades neste contexto escolar.

As proposições centrais dos estudos mencionados nesta seção não se esgotam e o assunto é discutido largamente por SWANWICK e FRANÇA (2002), considerando os aspectos filosóficos, psicológicos e musicais por eles implicados em uma Educação Musical abrangente. Os pesquisadores acentuam que a experiência integrada das três modalidades pode promover e enriquecer o desenvolvimento musical do aluno e fundamentam suas convicções, baseando-se em escritores, compositores e educadores que comungam esta concepção.

Contudo, para clarear o teor dessa interação, os autores sustentam a necessidade de uma distinção conceitual entre a compreensão musical e a habilidade técnica. A compreensão corresponde ao entendimento do significado dos elementos do discurso musical: materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor. A técnica é reconhecida como uma “competência funcional” (FRANÇA e SILVA, 1998) para o reconhecimento e manuseio desses elementos. “Uma atividade tecnicamente complexa pode não envolver (nem desenvolver) um nível elevado de compreensão musical (...)” (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p.37). Os educadores acrescentam que a atividade deve ser acessível, para que o aluno possa demonstrar e expandir a sua compreensão musical. Concluem que as modalidades se influenciam mutuamente e permitem a transferência de aprendizagem, quando as diversas tarefas estão dentro de um nível

tecnicamente controlado pelos alunos, realçando que aquilo que se transfere de uma modalidade para a outra é a compreensão musical (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p.24).

Portanto, pode-se concordar com os educadores SWANWICK e FRANÇA (2002, p.37), constatando que a *Apreciação* possibilita a expansão dos horizontes musicais, favorecendo o florescimento de idéias criativas para a execução do repertório. Por meio da *Composição*, o aluno tem a oportunidade de selecionar e organizar estruturas sonoras, transformando seu pensamento musical. Por conseguinte, a *Performance* apresentará o resultado desta interação no fazer musical, realçando as potencialidades criativas do intérprete.

SLOBODA (1999) parece compartilhar a idéia da inter-relação entre as experiências musicais gerando influências sobre a *performance*.

Uma *performance* de nível ótimo de uma determinada música é o resultado da interação entre o conhecimento específico desta peça isolada e o conhecimento geral adquirido com uma ampla e variada experiência musical” (SLOBODA, 1999, p.94).

Vale ressaltar que Swanwick certifica a intenção de integração entre as modalidades, argumentando também que o próprio vocábulo inglês, *clasp*, tem o sentido de abraço, afivelamento ou entrelaçamento (Informação verbal)¹⁷.

¹⁷ Informação fornecida por França, em Belo Horizonte, em 2005.

3 A leitura prévia e o Modelo C(L)A(S)P

O conhecimento da relevância da hierarquia e da integração entre as modalidades do fazer musical, associado aos referenciais que atribuem validade ao emprego do Modelo C(L)A(S)P, na Educação Musical, é de importância substancial para embasar este estudo.

Ao acatar-se que o processo de iniciação à leitura no instrumento deve ser precedido por experiências musicais sem partitura, estabelece-se uma relação direta com as propostas do modelo. Pretende-se demonstrar, neste trabalho, que as *performances* sem partituras – as composições e improvisações, a música por audição e por imitação, C e P – tornam-se também recursos facilitadores para a fluência na leitura – (S). Desta forma, a habilidade para a leitura – (S) –, reconhecida como uma atividade de suporte para as outras modalidades – CAP – também pode ser sustentada pela própria Composição – C – e pela *Performance* – P –, o que reafirma quão interligadas estão as modalidades, ostentando a riqueza do Modelo C(L)A(S)P.

O procedimento de *leitura prévia* envolve diretamente os Estudos acadêmicos – (L) – e as Habilidades técnicas – (S). Ao ser considerado, neste estudo, como recurso pedagógico de acesso à fluência com a notação musical – (S) –, a *leitura prévia* pode enquadrar-se também como uma Habilidade técnica – (S). Diante de uma partitura desconhecida, ao pensar-se, por exemplo, sobre o compositor, a época ou o estilo em que a peça foi composta, relaciona-se diretamente aos Estudos acadêmicos (L). Ao detectar-se o tipo de grafia empregada, o procedimento composicional, a forma e os elementos estruturais recorrentes, dentre outros aspectos, ligamo-nos, não somente a aspectos de (L) mas, igualmente, às técnicas empregadas na construção da obra. As Habilidades técnicas – (S) – referem-se, também, ao reconhecimento de claves e fórmulas de compasso, às possibilidades de posição ou deslocamento da mão,

incluindo escolha de dedilhado, e à associação entre o texto escrito na partitura e a localização dessas notas no teclado.

Tacitamente, as mencionadas modalidades de suporte, (L) e (S), são o cerne da *leitura prévia*, explicando os objetivos desta pesquisa em focalizar, ampliar e reforçar a importância dos Estudos acadêmicos e das Habilidades técnicas, refletindo diretamente sobre a *primeira performance* e, conseqüentemente, *em performances à primeira vista*. Por conseguinte, a melhoria para a habilidade de ler e tocar à primeira vista poderá proporcionar uma economia de tempo para o esmero no repertório estudado rotineiramente, nas *performances* por partitura.

Oportunamente, destaca-se que a *leitura prévia* – (S) – ao valorizar a necessidade de atividades musicais sem partitura – C e P – da Apreciação – A – e de informações – (L) – sobre o compositor e o material musical antes de ser tocado (ou cantado), orienta o músico a uma transferência da aprendizagem dos conhecimentos. A transferência ocorre por meio de associações nas quais o estudante aprende a reconhecer suas experiências anteriores à leitura de determinada partitura em um novo contexto. Os padrões rítmicos e melódicos escritos serão analisados e relacionados àqueles que o aluno já realizou por meio das atividades sem partitura. De acordo com KAPLAN (1985, p.84), “a transferência da aprendizagem é a possibilidade de aplicar, em uma nova situação, conhecimentos, hábitos, métodos, etc., adquiridos em outras circunstâncias”.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

METODOLOGIA

1 Problema e objetivos

Por meio da análise de *performances* a partir da *leitura prévia*, ou seja, a análise de uma *primeira performance* de determinada partitura, passando-se pelo procedimento de *leitura prévia* e da observação de alunos, focaliza-se a leitura absoluta¹⁸ no ensino do piano como instrumento complementar na disciplina Piano Elementar do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – da ESMU/UEMG.

Neste contexto de aprendizagem, o piano é tratado inicialmente como instrumento musicalizador, uma ferramenta importante na ampliação e aplicação dos conceitos musicais, desempenhando papel de apoio às disciplinas teóricas, como Harmonia, Contraponto, Percepção e Análise Musical. Parte-se da premissa de que o aluno de Canto que tem uma iniciação em piano terá possibilidades de maior engajamento com a música, realizando uma *performance* mais primorosa em seu repertório de cantor. Ademais, o domínio da técnica básica para o piano permite também o desenvolvimento de um repertório elementar deste instrumento e de canto e piano, o que favorece a formação musical do estudante, ampliando as suas possibilidades de atuação profissional.

¹⁸ Entende-se por leitura absoluta, a abordagem da leitura musical por meio das claves, diferenciando-se do que é conhecido por leitura relativa, a qual é baseada nos intervalos entre os graus, sem posição fixa, isto é, sem clave. Contudo, na prática dos procedimentos para a aprendizagem da leitura, emprega-se a conjugação entre estas duas abordagens para a identificação dos graus conjuntos ou saltos (WILLEMS, 1979, p.33).

De acordo com USZLER (1991, p.107) as abordagens no ensino da leitura musical ao piano podem ser classificadas em: Abordagem pelo Dó central, das Múltiplas tonalidades e Intervalar (por relatividade). Para a autora, todas elas apresentam vantagens e desvantagens, o que incentiva autores de livros didáticos a combinarem as melhores características apresentadas por cada uma delas. Tal combinação é denominada Abordagem eclética (SAMPAIO, 2001, p.40).

Experiências musicais sem leitura são tomadas como parte desse processo, direcionando o aluno a uma compreensão mais abrangente e significativa da música. A aprendizagem de músicas por imitação, por audição, as atividades que incluem as improvisações e as composições orais (sem a necessidade de notação) foram consideradas como recursos pedagógicos facilitadores à introdução da leitura de partitura e se associam ao procedimento de *leitura prévia* para o reconhecimento de padrões rítmicos e melódicos familiares, na *primeira performance*. O desenvolvimento do estudo será detalhado a seguir.

Dentro dos limites da pesquisa, propõe-se uma questão central: como a *leitura prévia* (S) apoiada por outras modalidades de *Performance* – composição oral, improvisação, músicas por imitação e por audição – pelos Estudos acadêmicos (L) e pela Apreciação Musical – A – pode contribuir para a realização de uma *primeira performance* de determinada partitura¹⁹.

O objetivo deste trabalho se constitui em avaliar a influência da *leitura prévia* em uma *primeira performance* de determinada partitura, como atividade inserida no Modelo C(L)A(S)P, compreendida como Habilidade técnica (S), apoiada pelos Estudos acadêmicos (L) e sua relação com outras modalidades do fazer musical – CAP.

Como objetivos específicos almeja-se:

a) Descrever o desenvolvimento da aprendizagem da leitura de partituras de piano, apoiada por experiências musicais sem partitura, como: exploração e conhecimento do teclado, músicas por audição e por imitação, composições orais e improvisações.

¹⁹ Vale lembrar que a *primeira performance* deve ser realizada observando-se os moldes pedagógicos empregados no que é normalmente conhecido como leitura à primeira vista pelos educadores citados neste trabalho, ou seja, tocar sem interrupção apesar de erros ou dúvidas, realizando, o máximo

b) Investigar o procedimento de *leitura prévia*, por meio de observação e análise dirigidas da partitura com o aluno, visando ao reconhecimento de padrões rítmicos e melódicos, além de outros aspectos concernentes à música.

c) Avaliar a *primeira performance* de determinadas partituras, realizada pelos participantes, a partir da *leitura prévia* e de acordo com determinadas categorias de análise.

d) Aprofundar a reflexão sobre as terminologias relacionadas com a *leitura prévia* como: *leitura à primeira vista*, *execução à primeira vista*, *primeira performance*, *performance à primeira vista*, dentre outras, levantadas na literatura.

2 Delineamento da pesquisa

A pesquisa consiste de um estudo, em pequena escala, de caráter exploratório e descritivo, utilizando como método, a pesquisa-ação. De acordo com GIL (2002, p.41), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito e acrescenta que estão também no foco deste tipo de estudo, o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. O levantamento bibliográfico e as entrevistas com pessoas experientes no assunto pesquisado apresentam-se como técnicas principais de coleta de dados. A flexibilidade do plano de trabalho é uma característica importante nesta abordagem para favorecer uma visão ampliada do fato investigado. Neste estudo, os dados foram construídos a partir da reflexão da pesquisadora sobre as contribuições dos professores nas entrevistas, as observações repetidas dos alunos em sala de aula e os seus testemunhos orais e escritos.

possível, das informações contidas no texto musical. Além disso, deve-se considerar outras indicações relacionadas à própria *leitura prévia*.

As pesquisas descritivas assumem essa classificação, quando têm por objetivo principal a descrição de características de uma determinada população ou de um dado fenômeno, envolvendo técnicas padronizadas de coleta de dados, como os questionários e a observação sistemática (GIL, 2002, p.42).

O autor menciona que há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, terminam por proporcionar uma nova visão do problema, aproximando-se das ditas exploratórias. As pesquisas descritivas e as exploratórias são comumente empregadas por pesquisadores sociais interessados nas atuações práticas e são, igualmente, as mais previstas e visadas pelas instituições educacionais (GIL,1996, p.42). A dimensão descritiva deste trabalho situa-se nos relatos das situações da sala de aula, decorrentes das observações sistematizadas e repetidas dos alunos, bem como na descrição da população e do plano de trabalho, características essenciais da pesquisa-ação. Portanto, este estudo conjuga-se em uma natureza exploratório-descritiva, abordando o processo de desenvolvimento da habilidade para a leitura de partituras com alunos participantes da pesquisa.

3 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica empregada neste trabalho é a pesquisa-ação que será definida e contextualizada na seqüência.

3.1 A Pesquisa-ação

Segundo THIOLENT (1985, p.14), a pesquisa-ação pode ser definida como:

(...) um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT,1985, p.14 *apud* GIL, 2002, p.55).

COHEN e MANION (1994, p.186) admitem uma definição convencional a partir de HALSEY (1972) e a empregam como ponto de partida para as suas argumentações em *Research methods in education*, explicando que: “pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e uma minuciosa investigação dessa intervenção”. Os autores esclarecem que a pesquisa-ação é indicada como procedimento metodológico, no momento em que se faz necessário um conhecimento específico, para resolver um determinado problema em uma dada situação ou ainda, quando uma nova abordagem está para ser incorporada em um sistema pré-existente (COHEN e MANION, 1994, p.194).

Para MORIN (2004, p.56), o termo pesquisa-ação se refere, em geral, a um método de pesquisa que visa uma ação estratégica e requer a participação ativa dos atores envolvidos. Ele explica que, ator é “toda pessoa que desempenha um papel, age ou intervém em pesquisa-ação; tal pessoa se torna autora da pesquisa” (MORIN, 2004, p.217).

Em educação, a pesquisa-ação focaliza a ação planejada do professor que é também o pesquisador, aquele que observa e acompanha o processo de aprendizagem dos alunos. Tal processo é sustentado por objetivos bem delineados para responder uma pergunta ou solucionar um problema. As interrogações que emergem do dia-a-dia da sala de aula, as intuições e as descobertas podem ser estruturadas e fundamentadas em um trabalho mais analítico e reflexivo por meio da pesquisa-ação, envolvendo, diretamente, o professor e os alunos.

SWANWICK (1994a, p.75) explica que o emprego da pesquisa-ação como metodologia é apropriado, quando os pesquisadores estão interessados em observar e analisar o que acontece, quando há uma determinada interferência destes estudiosos em uma dada situação a ser investigada. Esta afirmação permite compreender mais claramente a proposta de intervenção e de avaliação mencionada por COHEN e MANION (1994, p.194).

MORIN (2004, p.70) sublinha que “trata-se de uma pesquisa que transforma e que requer um esquema de desenvolvimento em espirais, repleto de momentos de revisão da ação e do pensamento enriquecendo particularmente o saber prático”. Em tempo, é possível remeter-se a Swanwick novamente e fazer um paralelo com esses dizeres de Morin a respeito dos ‘momentos de revisão da ação e do pensamento’. Swanwick, embora partidário da pesquisa-ação, alerta que, nesse tipo de abordagem:

Informações potenciais podem ser valiosas, mas podem facilmente tornar-se incontroláveis e podem ser fortemente tendenciosas – a menos que sejamos muito cuidadosos em nossas intervenções e interpretações (SWANWICK, 1994a, p.75).

A metodologia de pesquisa-ação tem sido criticada e questionada por alguns estudiosos. GIL (2002, p.55) comenta que ela “(...) tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos”. Esse fato se deve ao envolvimento direto do pesquisador com as pessoas ou grupos inseridos no problema a ser estudado.

Em contrapartida, outros educadores defendem que pode haver bons resultados decorrentes deste envolvimento. Para FRANÇA e BEAL (2003, p.71), a familiaridade entre professor e alunos, característica da pesquisa-ação, é considerada como uma aliada, dispensando a atuação de um observador externo. SWANWICK (1994a, p.75)

argumenta que esta metodologia tenta superar o frio distanciamento entre pesquisador e sujeitos. No entanto, alerta que, como o pesquisador se torna um ator no processo de investigação, ele pode ter a validade do seu trabalho comprometida. A qualidade e a validade da pesquisa poderão ser sustentadas pela sistematização do procedimento de estudo e dos instrumentos de observação e registro, além da habilidade de interpretação do investigador para analisar os dados. SWANWICK (1994a, p.75) afirma que “a qualidade em pesquisa depende não apenas de ações dirigidas intuitivamente, mas também da habilidade analítica do pesquisador”.

O educador também explica que a pesquisa-ação é concebida como a antítese de um trabalho experimental controlado; contudo, pondera que a observação dos efeitos de alguma intervenção é compreendida como uma “variação humanizada de um processo de pesquisa experimental” (SWANWICK, 1994a, p.75).

Outros pesquisadores igualmente encontram, neste procedimento de estudo, princípios valiosos que vêm sendo desenvolvidos e transformados, fazendo com que a pesquisa-ação adquira uma notória qualidade de pesquisa humanista, “aquela que dá aos seus atores sociais, que queiram humanizar sua iniciativa, a preocupação com uma responsabilidade consciente, cada vez maior, de suas ações” (MORIN, 2004, p.67).

A abrangência de atuação do professor, como pesquisador no contexto escolar, é enfatizada por STENHOUSE (1975, p.165). Este acredita que o professor, imerso nesse tipo de pesquisa, pode ser um colaborador ativo para o desenvolvimento e renovação de propostas curriculares. SWANWICK (1996, p.24) sublinha que professores, certamente, não são indiferentes às descobertas advindas da pesquisa quando elas iluminam e interpretam a prática e quando elas são apresentadas de uma maneira viva. Pode-se admitir que, na pesquisa-ação, reside uma oportunidade singular para ilustrar

significativamente esse fato, pois há a conjugação, por excelência, de professor e pesquisador.

SOMEKH (1995, p.343) acredita que a pesquisa-ação proporciona um suporte para o desenvolvimento da prática profissional. O autor menciona que as rotinas desta prática são enriquecidas pelo desafio intelectual que a pesquisa suscita. Portanto, consideramos que, por meio de ações planejadas, característica essencial da pesquisa-ação, o professor possa ampliar suas concepções e rever convicções, transformando a sua atuação e o seu conhecimento teórico a respeito do objeto de seu estudo.

A concepção de pesquisa-ação de André Morin, Professor Emérito da Universidade de Montreal (Quebec, Canadá), em muito tem contribuído para a reflexão acerca desta metodologia e demais instrumentos de observação, registro e interpretação coletiva em projetos ligados às áreas de educação, ciências humanas e tecnologia. A sua proposta (MORIN, 2004) baseia-se nas idéias de Roger Bastide, Henri Desroche, Jean Dubost, Paulo Freire, Jürgen Habermas e outros especialistas em Educação, Filosofia e Ciências Humanas. MORIN (2004, p.80) esclarece que o vocábulo *ação* define a pesquisa-ação e acrescenta:

Estudar a ação é avançar em um labirinto. Felizmente, trata-se de uma ação vinculada a uma pesquisa e não a qualquer ação cotidiana sem relação com uma vontade de intervenção, de melhoria e de enriquecimento de conhecimento ou soluções de problemas (MORIN, 2004, p.80).

MORIN (2004, p.187) afirma que o pesquisador em pesquisa-ação é ainda mais ousado do que o etnólogo que não se intimida a introduzir o seu olhar em suas interpretações acerca da cultura a ser investigada. Ele envolve-se no processo de mudança e isto consiste no primeiro desafio para encarar esta metodologia. O outro desafio é a

flexibilidade exigida mediante o movimento dos acontecimentos e da imprevisibilidade que impera em uma sala de aula (MORIN, 2004, p.187).

Respeitar a realidade, ser pedagogo e pesquisador, ser avaliador e avaliado, ser interpelante e interpelado, é o que exige a pesquisa-ação de natureza antropopedagógica.²⁰ De fato, ela requer personalidade capaz de diálogo e de abertura aos outros (MORIN, 2004, p.187-188).

A análise de dados consiste igualmente em mais um desafio na pesquisa de natureza qualitativa. A complexidade que se reflete no processamento, na grade de análise e na interpretação dos dados, torna-se mais acentuada na pesquisa-ação (MORIN, 2004, p.188).

O esclarecimento acerca destas facetas da pesquisa-ação torna possível o entendimento e a fundamentação teórica sobre as mudanças de planejamento nos projetos deste estudo, como o tempo de concretização, o número de aulas, a ausência de uma ou outra atividade, em determinada aula ou projeto, dentre outros questionamentos.

A partir das argumentações anteriores, prossegue-se com algumas considerações a respeito da pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho.

²⁰ A perspectiva antropopedagógica consiste na “aplicação e adaptação de métodos de observação participante da antropologia e de princípios da pedagogia aberta, que é baseada na autonomia dos educandos, atualizando as propostas educacionais de tipo emancipatório” (MORIN, 2004).

3.1.1 As fases do estudo

As fases desta pesquisa, embora controladas e organizadas, apresentaram flexibilidade no plano de trabalho, característica comum à pesquisa-ação. Tal flexibilidade se deve à simultaneidade ou recorrência de etapas, especialmente para a análise de conteúdo da observação dos alunos, que se apresentou como fator de direcionamento das ações em sala de aula. Estas etapas são descritas a seguir: a fase exploratória, a formulação do problema, a seleção de amostras, a elaboração do plano de ação, a coleta de dados, a análise de conteúdo e os resultados.

A fase exploratória da pesquisa-ação destina-se a demarcar o campo de investigação, priorizando o contato direto do pesquisador com o meio, no qual o estudo será desenvolvido (GIL, 2004, p.144). Nesta pesquisa, o problema foi delimitado simultaneamente ao reconhecimento de campo. O trabalho se desenvolveu, em aulas semanais e individuais, com a duração de 50 minutos, que foram ministradas pela própria pesquisadora, na disciplina Piano Elementar, que se ocupa do ensino de piano como instrumento complementar.

No primeiro semestre deste estudo, todos os alunos da referida disciplina foram observados para que fossem reconhecidos como prováveis envolvidos na pesquisa, enquanto isso, efetivavam-se as entrevistas com os professores. Em seguida, no início do segundo semestre, houve a seleção da amostra para o trabalho, envolvendo apenas cinco alunos dos segundo e quarto períodos, do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – da ESMU/UEMG.

A seleção dos estudantes foi baseada na relação entre as habilidades técnicas apresentadas por estes alunos, no primeiro semestre, e as complexidades para a

execução do repertório pretendido para as atividades de leitura e de *performance*. Outro fator considerado foi o envolvimento com a disciplina Piano Elementar, o interesse pelo instrumento e a possibilidade de disponibilidade para o trabalho. A faixa etária varia entre 22 e 44 anos. O número reduzido de participantes pode ser justificado segundo o critério de representatividade do grupo a ser investigado que, de acordo com GIL (2002, p.145), na pesquisa-ação, de modo geral, é mais qualitativo que quantitativo. O perfil destes alunos será descrito, com detalhes, na próxima seção.

Com a finalidade de estabelecer o vínculo dos participantes com a pesquisa, foram apresentadas as questões metodológicas do estudo e demais comprometeros. Foram discutidos aspectos como: a abordagem das atividades comuns às aulas de Piano Elementar, porém concebidas de forma mais sistematizada, para atender às demandas do projeto, incluindo a assiduidade e a regularidade de estudo; a permissão para gravações de atividades, principalmente às relativas à *primeira performance*, enfocando-se ainda as questões éticas e a preservação de identidades.

Esta pesquisa apóia-se em um tipo de amostragem não-probabilística, definida por LAVILLE e DIONNE (1999, p.331) como aquela “composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador; os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de ser selecionados (...)”. A amostra é igualmente caracterizada por tipicidade e acessibilidade. A amostragem por tipicidade instaura-se a partir das necessidades do estudo do pesquisador, que “seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta (...)” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.170). PEREIRA (2004, p.126) explica que a amostragem por acessibilidade não apresenta o rigor das pesquisas estatísticas, podendo o pesquisador, portanto, delegar aos elementos escolhidos, a representatividade de toda a população.

Neste estudo, foram controladas as seguintes variáveis: alunos de canto na fase inicial da aprendizagem do piano, adultos, a disciplina Piano Elementar e a professora.

Durante o período de realização das atividades em sala de aula, que foram distribuídas em três pequenos projetos, procurou-se não perder de vista as premências e expectativas individuais dos alunos. Nesta esfera, reside um dos melindres da pesquisa-ação, na qual os papéis do professor, ora como tal, ora como pesquisador, devem estar bem claros.

Por fim, chegou-se à interpretação última dos dados, à análise de conteúdo e à constatação dos resultados. Entretanto, observa-se que esse processo ocorria factualmente, no dia-a-dia da sala de aula, sendo feito igualmente, em outros momentos. A consolidação da análise de conteúdo foi entrelaçada pela escrita desta dissertação e pela necessidade de recorrer, intermitentemente, às fundamentações teóricas, para alimentar e construir este trabalho.

4 Perfil dos alunos participantes

Não obstante a seleção de amostra ter se dado por acessibilidade e por tipicidade, ressalta-se que critérios rigorosos foram levados em conta como o de se levantar o máximo de dados possíveis sobre cada aluno, estabelecendo-se uma espécie de histórico. Sublinha-se também que a pesquisadora é professora destes alunos desde a entrada destes na Escola de Música, ou seja, antes do início da realização dos projetos. Esta situação não deixa de ser um parâmetro de contribuição para a avaliação do desenvolvimento musical de cada aluno, antes, durante e depois deste estudo. Informações potenciais foram confirmadas e outras, reveladas ao longo da pesquisa-

ação e da análise de dados por meio de perguntas, formalmente elaboradas, como por exemplo:

1. Como se dera o contato do aluno com o piano, antes da sua entrada na ESMU/UEMG?
2. O aluno teria tido aulas de teclado?
3. Que tipo de cursos havia freqüentado (cursos de extensão em disciplinas como Análise Musical; de nível básico de música; aulas particulares)?
4. Como fora a preparação do estudante para o vestibular da ESMU/UEMG: por cursos ou aulas particulares?
5. Teria o aluno participado de Festivais de Música, atuando em apresentações ou fazendo cursos?
6. O aluno possui piano ou teclado em casa?
7. Qual a regularidade de estudo do instrumento?

As respostas destas perguntas, somadas ao fato de que todos os alunos pertencem à classe da professora pesquisadora, desde o ingresso na Instituição, podem sustentar a idéia de rigor para a análise dos dados que emergiram da observação participante em relação aos antecedentes. No entanto, cada aluno apresenta-se como um universo de informações, o que incide, pela própria natureza do trabalho, em uma análise qualitativa dos dados de que não se pretende generalizar os resultados. Segue-se um breve resumo das características de cada aluno participante da pesquisa.

4.1 Aluno 1 (1964)

O aluno1 (40 anos), do II período, iniciou seus estudos de piano, no Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – na ESMU/UEMG, em março de 2004. Até esta data, o contato com o instrumento era informal e muito raro, sendo seus conhecimentos musicais limitados a aulas de flauta transversal em cursos básicos, não

concluídos, e à atuação como cantor, em um coro profissional de Belo Horizonte, por doze anos. Portanto, a experiência com o piano é incipiente e resume-se a três meses de aulas, na classe da pesquisadora, até o início da realização dos projetos, ocorrido em agosto de 2004.

Obs.:

- a) nos cursos de nível básico que frequentou não teve aulas de piano ou teclado, nem de Análise Musical;
- b) participou de Festivais de Música, como cantor, nos corais que integra;
- c) o aluno tem piano em casa.

4.2 Aluno 2 (1982)

O aluno 2 (22 anos), do II período, iniciou seus estudos de piano no Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – na ESMU/UEMG, em março de 2004. Porém, o contato com o instrumento já tinha sido feito anteriormente, por meio de aulas particulares, em um período de seis meses e foi interrompido, um ano antes de sua entrada na escola. O aluno apresentou certa familiaridade com o piano, com a mão bem colocada e uma noção clara de como estudar.

Obs.:

- a) não fez cursos de nível básico de Música, frequentando apenas aulas particulares isoladas;
- b) participou de Festivais de Música em cursos de Canto e História da Ópera;
- c) preparou-se para o vestibular, em aulas particulares de Percepção Musical.

4.3 Aluno 3 (1960)

O aluno 3 (44 anos), do II período, iniciou seus estudos de piano no Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – na ESMU/UEMG, em março de 2004. Contudo, seu primeiro contato com o instrumento foi entre cinco e sete anos de idade, permanecendo até o seu ingresso na ESMU/UEMG, de maneira informal e muito raramente. O aluno 3 também frequentou o Curso de Bacharelado em Canto pela UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro – durante dois anos e pela EMUFMG, durante 1 ano. Em ambos, não teve aulas de piano e sim, de teclado. Portanto, o contato sistematizado com o piano, em sua idade adulta, resume-se a três meses de aulas, até o início da realização deste projeto, ocorrido em agosto de 2004.

Obs.:

- a) o aluno 3 concluiu o Curso Básico de Música da Escola CEFAR – Centro de Formação Artística – do Palácio das Artes, em Belo Horizonte;
- b) participou de Festivais de Música em cursos de Canto e História da Ópera;
- c) não teve aulas de Contraponto, Harmonia e Análise Musical, nos cursos anteriores ao da UEMG.

4.4 Aluno 4 (1980)

O aluno 4 (24 anos), do IV período, iniciou seus estudos de piano, no Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – na ESMU/UEMG, em março de 2003, como re-opção do Curso de Educação Artística, após dois períodos transcorridos neste último. De acordo com o aluno, a sua preparação para o vestibular foi de seis meses com aulas particulares de teoria musical, não tendo frequentado cursos de nível básico, nem Festivais de Música.

Obs.:

- a) no curso de Educação Artística teve um semestre de aulas de Apreciação Musical e aulas de Percepção Musical;
- b) o contato com o piano foi apenas de quatro meses com aulas particulares, antes de seu ingresso no Bacharelado, sendo seus conhecimentos musicais limitados ao Canto. Portanto, além da sua experiência inicial com o piano, somam-se mais três períodos de aulas (três semestres), no curso de Canto da ESMU/UEMG, até o início da realização dos projetos, ocorrido em agosto de 2004;
- c) o aluno não possui piano em casa, mas possui teclado.

4.5 Aluno 5 (1979)

O aluno 5 (25 anos), do IV período, iniciou seus estudos de piano, no Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – na ESMU/UEMG, em março de 2003 e na classe da pesquisadora. Porém, o contato com o instrumento já tinha sido estabelecido, anteriormente, por intermédio de aulas particulares, em um período de 13 anos. O aluno demonstrou muita familiaridade com o piano e apresentou-se com a mão bem colocada.

Ele apresenta certas peculiaridades em relação aos seus colegas, nestes projetos. No I semestre de 2004, trancou matrícula na ESMU/UEMG, prosseguindo com o seu curso de Música em outra escola, a EMUFG. Na referida instituição, teve aulas de Percepção Musical III e IV, Laboratório de Criação I e II, História da Música, Fundamentos de Harmonia I e II, Piano Complementar I, Improvisação Física (disciplina da Faculdade de Artes Cênicas), dentre outras, porém, não teve aulas de Análise Musical.

No II semestre de 2004, retornou à ESMU/UEMG, mantendo seu curso nas duas escolas, mas não pode se integrar novamente à classe da pesquisadora, em aulas regulares de Piano Elementar e passou a tê-las com outra professora. No entanto, ele se dispôs, gentilmente, a participar dos projetos, realizando todas as atividades normalmente.

5 Referencial teórico de análise dos dados

O referencial de análise empregado é o Modelo *C(L)A(S)P* de SWANWICK (1979), no qual a leitura está identificada com as Habilidades técnicas – (*S*) – e a *Performance* – *P* – e integrada com as outras atividades do fazer musical: a Composição – *C* – os Estudos acadêmicos – (*L*) – e a *Apreciação* – *A*.

6 Técnicas de coleta de dados

Foram utilizadas algumas das técnicas mais freqüentemente empregadas em pesquisa: os testemunhos por meio das entrevistas e dos relatos dos alunos e a observação participante. São apresentados, no QUADRO1, detalhes sobre as técnicas de coleta de dados.

QUADRO 1
Técnicas de coleta de dados

Técnicas de coleta de dados	
Testemunhos	Observação participante
<p>Entrevistas semi-estruturadas com sete professores, das Escolas de Música da UEMG e da UFMG, nas áreas de <i>Performance</i> e Educação Musical</p> <p>Relatos dos alunos participantes em depoimentos orais e escritos</p>	<p>Observações repetidas do mesmo aluno em diferentes circunstâncias de aprendizagem: <i>performances</i> sem partitura e <i>primeira performance</i>, a partir da <i>leitura prévia</i></p>

6.1 Testemunhos

O testemunho consiste no depoimento de pessoas que detêm conhecimentos acerca de determinado assunto, “(...) uma maneira reconhecida e comprovada, própria das ciências humanas, de obter informação” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.183). Por meio desses depoimentos, normalmente sob a forma de entrevistas ou questionários, pode-se não só acessar os conhecimentos das pessoas que vivem ou testemunham as situações, os fenômenos ou os acontecimentos previstos para o estudo, mas igualmente, verificar suas “crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.183).

Este trabalho apoiou-se em testemunhos obtidos por meio de entrevistas, com profissionais das áreas de *Performance* e Educação Musical e por relatos orais e escritos dos alunos envolvidos na pesquisa.

6.1.1 As entrevistas

Esta pesquisa optou pela coleta de dados adquirida por intermédio das entrevistas semi-estruturadas. De acordo com LAVILLE e DIONNE (1999, p.188), a entrevista semi-estruturada caracteriza-se por uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. Elas foram registradas por meio de gravações em fita cassete e, em seguida, transcritas literalmente, para se resguardar a autoridade dos relatos.

O critério de escolha dos entrevistados foi baseado na experiência destes, em aulas de piano para alunos iniciantes e avançados, e para estudantes que têm o piano como instrumento complementar. Foram selecionados sete profissionais de Educação Musical e de *Performance*, em duas escolas na cidade de Belo Horizonte: quatro, da ESMU/UEMG e três, da EMUFGM.

As entrevistas, cujo roteiro encontra-se no ANEXO 1, foram efetivadas na fase inicial deste estudo, entre os dias 20 de abril e 18 de junho de 2004, portanto antes da realização dos projetos com os alunos e tiveram por objetivo principal, situar o tipo de abordagem da partitura, especialmente para o que é comumente denominado como leitura à primeira vista, empregada por estes professores. A investigação considerou o ponto de vista prático, a criação de hábitos e a inserção de atividades complementares, para favorecer o aprendizado de uma nova partitura. Os dados obtidos iriam contextualizar e direcionar a aplicação das estratégias de aprendizagem incluídas na pesquisa.

6.1.2 Os relatos

Julgou-se pertinente acrescentar também, como fonte de informações para integrar a coleta de dados, os relatos dos alunos nas atividades complementares à aula de piano, bem como os depoimentos escritos nas aulas de Apreciação Musical. Outro testemunho escrito foi referente à realização da *primeira performance* de determinada partitura, a partir do procedimento de *leitura prévia*. Foram aproveitados, igualmente, os depoimentos orais, aqueles ocorridos informalmente em sala de aula como: impressões dos alunos acerca das atividades desenvolvidas nos projetos como a composição oral, a improvisação, dentre outras.

6.2 Observação participante

A observação participante é caracterizada, por LAVILLE e DIONNE (1999, p.178), como a “técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro”. Nesta estratégia, como nas abordagens antropológicas, o pesquisador se infiltra em uma determinada situação, por uma participação direta e pessoal (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.180).

Os autores alertam que a observação participante pode ser questionada quanto à sua fidedignidade²¹ e validade²². Eles afirmam que estes aspectos estão estreitamente relacionados à forma pela qual o pesquisador se integra ao grupo, à sua capacidade de memorização, aos seus princípios, valores, concepções e representações, “(...) fatores

²¹ “Um instrumento é dito FIDEDIGNO, se conduz aos mesmos resultados quando se estuda, em momentos diversos, um fenômeno ou uma situação que não deveria ter mudado no intervalo” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.181).

²² “Um instrumento é dito VÁLIDO, se ele faz bem seu trabalho, isto é, se permite trazer as informações para as quais foi construído” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.181).

que, com outros, inevitavelmente influenciam o que ele seleciona de suas observações” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.181).

Outro limite desta técnica refere-se ao grande e variado número de dados provenientes da investigação. “Se a informação é essencial à pesquisa, sua proliferação representa às vezes um problema, quando não se torna um obstáculo” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.181). Atentam ainda para outro fator contestável, que é a influência que o observador pode exercer sobre a situação e as pessoas observadas. No entanto, ponderam que, com o tempo, estas reações de resistência ou ansiedade podem ser atenuadas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.181).

Em contrapartida, eles acrescentam que a integração do pesquisador, no contexto dos indivíduos observados, permite ao primeiro participar mais intensamente da vida dos segundos, favorecendo a qualidade e profundidade das informações obtidas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.182).

A observação e acompanhamento dos alunos podem ser apreciados como sendo o ponto crucial da pesquisa-ação. Nesta pesquisa, optou-se pela observação participante para o estudo e análise das *performances* dos alunos, uma “participação direta e pessoal”. Segundo LAVILLE e DIONNE (1999, p.180), neste tipo de participação, o quadro de observação fica um pouco impreciso, porém, não se deve perder o rigor na sistematização da coleta de dados.

Vale destacar que as atividades que incluíram a *leitura prévia* e as *primeiras performances* foram precedidas por atividades que integraram *performances* sem partitura, como a improvisação, a composição oral e a música tocada por imitação e por audição, igualmente envolvendo a participação da professora pesquisadora. Portanto, o

acompanhamento dos indivíduos se instituiu em observações repetidas do mesmo aluno, em diferentes circunstâncias de aprendizagem. A situação planejada para o estudo, ou seja, a ação propriamente dita, dentro da metodologia, estruturou-se em três pequenos projetos, que serão relatados posteriormente.

6.2.1 O registro das observações

Neste trabalho, as *performances* musicais dos alunos foram gravadas em fita cassete, visando a um estudo mais preciso, na análise final dos dados. Outros dados, decorrentes da observação e do acompanhamento dos indivíduos envolvidos, foram registrados por intermédio das anotações de campo, as notas descritivas e analíticas, as de planejamento e o diário de bordo (ANEXO 7).

6.3 Análise dos dados

A variedade e a natureza das técnicas de coleta de dados, envolvidas neste estudo, nos direcionam a uma abordagem qualitativa para a análise e interpretação desses dados. De acordo com GIL (2002, p.133), “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Esse tipo de abordagem é alcançado por meio do que se denomina análise de conteúdo, aquela que tem, por princípio, “desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas características e extrair sua significação” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.214).

Para instaurar-se uma análise de conteúdo, o pesquisador deve realizar um estudo detalhado dos dados obtidos, procurando o sentido contido nas palavras, frases ou expressões. Ademais, deve “(...) captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e seleccioná-lo em torno de idéias principais...” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.214).

A análise de conteúdo transcorre por meio de recortes dos dados, transformando-se as unidades de análise em elementos plenos de significado, para a resolução do problema da pesquisa. Os recortes mais simples se delineiam em frases, expressões ou palavras, sendo a palavra a menor unidade de análise, empregada pelos pesquisadores.

As categorias da análise, de acordo com LAVILLE e DIONNE (1999, p.216), podem se estabelecer depois, paralelamente, ou então, antes dos recortes dos dados. “A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles” (GIL, 2002, p.134).

6.3.1 A categorização dos dados nas entrevistas

A categorização dos dados, nas entrevistas com os professores, enquadram-se no *modelo misto*, proposto por LAVILLE E DIONNE (1999, p.219). Este modelo situa-se entre o *modelo fechado*²³ e o *aberto*²⁴: “(...) categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará”. Desta forma, as categorias iniciais das entrevistas são concebidas, primeiramente, em uma perspectiva mais fechada que é estabelecida no âmbito dos assuntos abordados pelas

²³ Para LAVILLE e DIONNE (1999, p.219), no modelo fechado, “(...) o pesquisador decide *a priori* categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais freqüentemente submeter à prova da realidade”.

perguntas. Posteriormente, as categorias são ampliadas, de acordo com as respostas obtidas, e a partir da análise destas pelo pesquisador. A seguir, apresenta-se a categorização inicial, obedecendo-se a ordem do roteiro das entrevistas:

- a) aspectos trabalhados na aula de instrumento (visão mais geral);
- b) abordagem da partitura;
- c) escolha do repertório;
- d) análise da partitura ;
- e) *performances* sem partitura;
- f) leitura à primeira vista;
- g) relação entre a qualidade da leitura à primeira vista e o desempenho musical geral do aluno;
- h) relacionamento de padrões rítmicos e melódicos da partitura com padrões abordados nas *performances* sem partitura.

7 O trabalho de campo

Esta seção apresenta as questões concernentes ao repertório selecionado para as *performances* e também, à descrição detalhada dos projetos empregados no estudo.

7.1 O repertório

O repertório, selecionado e analisado para as atividades que envolveram a *leitura prévia* e a *primeira performance*, constituiu-se por composições, não publicadas, de crianças e adolescentes. As peças integram a pesquisa de FRANÇA (1998), cujas partituras encontram-se nos ANEXOS 2, 3 e 4.

²⁴ Para LAVILLE e DIONNE (1999, p.219), no modelo aberto "(...) as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise".

O critério, para a escolha do repertório das *performances* por audição e por imitação, foi baseado na condição técnica dos alunos e relacionado aos elementos estruturais das peças pretendidas para as *primeiras performances* a partir da *leitura prévia*: a escala pentatônica; o pentacorde e as tríades maiores e menores; as funções harmônicas de I, IV e V graus e o emprego do cromatismo.

7.2 Os projetos

Os projetos foram planejados, visando contemplar o referencial de integração entre as modalidades do fazer musical, proposto pelo Modelo *C(L)A(S)P* de SWANWICK (1979). Cada projeto apresentou três etapas. As duas primeiras etapas, compreendidas pelas atividades 1 e 2, conjugaram as *performances* por imitação, por audição, as improvisações e composições orais. Tais atividades foram concebidas como recursos pedagógicos facilitadores para cada uma das duas atividades de *leitura prévia* e *primeira performance* previstas na terceira etapa de cada projeto, a atividade 3. Portanto, as duas *performances* por partitura de cada projeto foram realizadas mediante a *leitura prévia*, sendo a primeira peça, orientada pela professora pesquisadora e a segunda, sem orientação. O tempo para a observação da partitura na *leitura prévia* orientada foi de, aproximadamente dez minutos, e na sem orientação, de seis minutos.

Procurou-se uma relação direta, do enfoque didático, entre as atividades 1 e 2 e as complexidades técnicas de leitura e de habilidade para o instrumento da atividade 3. Desta forma, determinados elementos musicais, vivenciados nas *performances* sem partitura, poderiam ser encontrados nas *performances* por partitura.

Cada projeto teve a previsão para ser realizado no decorrer de três aulas, de preferência consecutivas, com o intervalo de uma semana entre elas. Na primeira aula

seriam aplicadas as atividades 1 e 2. Na segunda aula, as mesmas atividades seriam repetidas. Na terceira, haveria, novamente, a realização das atividades 1 e 2, que seriam gravadas e seguidas das duas *performances* a partir da *leitura prévia*, igualmente com gravação – a atividade 3. Os três projetos são apresentados, a seguir, em quadros demonstrativos. As partituras, incluindo as atividades por imitação e por audição, encontram-se nos ANEXOS 2, 3 e 4.

7.2.1 Projeto 1: Abordagem da escala pentatônica

Apresenta-se, no QUADRO 2, a disposição das atividades no Projeto 1.

QUADRO 2
Projeto 1: Abordagem da escala pentatônica

Projeto 1: Abordagem da escala pentatônica		
Atividades		Músicas
1	<i>Performance</i> por imitação	<i>Balanço</i> de Ramos (MARINO e RAMOS, 2001)
2	Improvisação melódica, cujo estímulo é a escala pentatônica. Forma ABA, sendo o A, a canção por imitação e o B, a improvisação	Com acompanhamento harmônico realizado pela professora
3	<i>Performance</i> por partitura: <i>Primeira performance</i> a partir da <i>leitura prévia</i> (com orientação)	22*
	<i>Performance</i> por partitura: <i>Primeira performance</i> a partir da <i>leitura prévia</i> (sem orientação)	35

*As peças empregadas nas *performances* por partitura (atividade 3), neste e nos demais projetos, são identificadas por meio de números, conforme indicado por FRANÇA (1998).

A realização da *performance* por imitação transcorre da seguinte forma: A melodia é tocada e cantada pela professora. O aluno é orientado a visualizar o teclado, a observar o dedilhado empregado, além de atentar-se para a letra da canção para posterior imitação e memorização. Após a aprendizagem da música por imitação, o aluno deve efetivar a improvisação com o acompanhamento da professora. A única orientação que ele recebe é sobre o estímulo para esta atividade, que é a escala pentatônica maior, nas cinco teclas pretas. Esta escala é a mesma na qual é estruturada a canção *Balanço*. No mais, ele pode fazer o que lhe convier, valendo-se de uma extensão reduzida aos cinco dedos ou, em amplitude maior, porém, apenas nas teclas pretas.

Os aspectos delineados para a realização da *leitura prévia* e demais atividades, deste e dos outros projetos, encontram-se expostos no ANEXO 7, as anotações de campo de um dos participantes, o aluno 1. Oportunamente, ressalta-se que neste anexo, estão incluídas notas analíticas da pesquisadora sobre cada etapa de realização dos projetos. O critério de seleção deste aluno, a fim de exemplificar os procedimentos desta pesquisa-ação foi, primeiramente, o fato de ele não ter frequentado aulas de piano, e nem de teclado, antes de seu ingresso na ESMU/UEMG. Em segundo lugar, levou-se em consideração a riqueza dos dados encontrados e suas implicações para o estudo. Os diários de bordo, referentes aos outros participantes, não são apresentados em anexos, para que a dissertação não adquira uma proporção maior do que a esperada, contudo, foram igualmente valorizados e minuciosamente analisados.

7.2.2 Projeto 2: Abordagem dos pentacordes e das tríades menores

Apresenta-se, no QUADRO 3, a disposição das atividades no Projeto 2.

QUADRO 3
 Projeto 2: Abordagem dos pentacordes e das tríades menores

Projeto 2: Abordagem dos pentacordes e das tríades menores		
Atividades		Músicas
1	<i>Performance</i> por audição	Canção folclórica <i>Você gosta de mim</i> (MOURA, s.d)
2	Criação de melodia, cujo estímulo é o pentacorde menor com acompanhamento de I, IV e V graus (composição oral)	
3	<i>Performance</i> por partitura: <i>Primeira performance</i> a partir da <i>leitura prévia</i> (com orientação)	93
	<i>Performance</i> por partitura: <i>Primeira performance</i> a partir da <i>leitura prévia</i> (sem orientação)	36

A realização da *performance* por audição transcorre da seguinte maneira: A canção é tocada e cantada pela professora, sem que o aluno possa visualizar o teclado. Em seguida, pede-se que ele repita a melodia, primeiramente, apenas cantando com sílaba neutra, com o número dos graus, com o nome das notas na tonalidade que é mencionada pela professora e, por último, com a letra. Somente após este procedimento ele poderá tocar. Em alguns casos, os alunos tocam prontamente com as duas mãos e também cantam; em outros, a *performance* é precedida de determinados passos como: primeiro aprende-se a melodia; depois, encontram-se os graus, estudando-se o deslocamento da mão esquerda para, enfim, realizar melodia e acompanhamento, simultaneamente. Permite-se que a *performance* final seja realizada sem o canto. Vale ressaltar que o dedilhado é corrigido e indicado, se necessário.

Em seguida, o aluno recebe as orientações para a realização da segunda atividade, que se limita apenas à menção ao estímulo para a criação de melodia, tendo quinze minutos para elaborá-la, sem a presença da professora pesquisadora. Ao término

desse tempo, a professora entra novamente na sala e grava a composição oral do aluno.

7.2.3 Projeto 3: Abordagem do cromatismo

Apresenta-se, no QUADRO 4, a disposição das atividades no Projeto 3.

QUADRO 4
Projeto 3: Abordagem do cromatismo

Projeto 3: Abordagem do cromatismo		
Atividades		Músicas
1	<i>Performance por imitação</i>	Exercício de acompanhamento de vocalise baseado na terça maior, alcançada por cromatismo com função de I grau
2	Criação de melodia, cujo estímulo é o cromatismo com acordes no acompanhamento, estes não necessariamente, configurados em estado fundamental (composição oral)	
3	<i>Performance por partitura: Primeira performance a partir da leitura prévia (com orientação)</i>	46
	<i>Performance por partitura: Primeira performance a partir da leitura prévia (sem orientação)</i>	98

Os passos para a realização da atividade 1 são os mesmos do Projeto 1, porém, sem o emprego da voz e, para a atividade 2, os mesmos do Projeto 2.

7.3 Atividades complementares

Foram realizadas atividades complementares entre os projetos para melhor apreensão e fixação dos conteúdos abordados nas peças (a escala pentatônica, a tonalidade menor e tríades maiores e menores, o cromatismo, o *ostinato* melódico e rítmico e a forma ABA). As atividades, relatadas a seguir, consistiram de duas aulas de Apreciação Musical e de trabalhos escritos.

7.3.1 Atividade Complementar 1: Apreciação Musical

Foram planejadas e efetivadas duas aulas coletivas de Apreciação Musical, para integrar as atividades complementares à aula de piano nos projetos, contemplando igualmente o Modelo *C(L)A(S)P*. A primeira aula foi realizada, após o segundo projeto e teve a seguinte introdução: os alunos foram solicitados a definir, em uma expressão, ou por meio de uma frase curta: *o que é a música*, com o tempo aproximado de cinco minutos, para fazê-lo. O desenvolvimento da atividade obedeceu a uma ordem que é apresentada, na seqüência:

1. Audição das peças e anotações breves das primeiras impressões sobre cada peça. Destaca-se que os relatos sobre as peças deveriam ser feitos durante a audição, ou ao término destas, porém, com um tempo aproximado de cinco minutos para tal. As anotações dos alunos foram recolhidas para que a professora pudesse apreciá-las durante a segunda audição.
2. Segunda audição das peças e novas anotações, impressões e sensações. (As anotações foram recolhidas).
3. Leitura de alguns relatos dos alunos, efetivada em voz alta pela pesquisadora e discussão das impressões do grupo.

4. Identificação das peças e de seus compositores, seguida de comentários relativos a aspectos formais, estéticos, históricos, dentre outros (ênfase de (S) e de (L) do Modelo C(L)A(S)P).

As peças empregadas na primeira aula foram:

1. *Nuages* (C. Debussy, 1862-1918), interpretada pela *New Philharmonica Orchestra* e regida por Pierre Boulez.
2. *Raça* (Milton Nascimento, 1942 / Fernando Brant, 1946), interpretada pelo grupo instrumental *Uakti*.
3. *Chanson hébraïque* (M. Ravel, 1835-1937), interpretada pelo *mezzo-soprano*, Cecilia Bártoli e pelo pianista, György Fischer.

O enfoque didático para a escolha das peças foi determinado pelos elementos: escala pentatônica, forma ABA, tonalidade e tríades menores, tema recorrente e *ostinato* melódico e rítmico.

A segunda aula foi realizada durante o terceiro projeto e também teve uma atividade introdutória: os alunos foram solicitados a responder, empregando frases curtas, se *gostam de ouvir música, em que momentos e porquê*, com o tempo aproximado de dez minutos para fazê-lo. A atividade transcorreu de acordo com a dinâmica da primeira aula, tendo sido apresentadas as seguintes peças:

1. *Kindertotenlieder nº1: Num will die Sonn' so hell aufgehen* (G. Mahler, 1860-1911), interpretada pelo *mezzo-soprano*, Janet Baker, pela orquestra *Israel Philharmonic*, com a regência de Leonard Bernstein.
2. *A dona de castelo* (Wali Salomão e Jards Macalé), na interpretação de Adriana Calcanhotto.
3. *La fille aux cheveux de lin* (C. Debussy, 1862-1918), com Jean-Bernard Pommier, ao piano.

O enfoque didático para a seleção das peças baseou-se no emprego do cromatismo como *Word-painting*²⁵ ou *pintura de palavras*, no tema recorrente, nas terças e tríades maiores e menores. Uma quarta peça – *Tristis est anima mea: Motet* (Orlando di Lasso, 1532-1594), com interpretação do *Christ Church Cathedral Choir* e regência de Stephen Darlington – foi ouvida, no momento da discussão. Tal inclusão teve por objetivo, ressaltar o procedimento composicional, *pintura de palavras*, para fazer um paralelo com o cromatismo utilizado no *lied* de Mahler e na canção de Salomão e Macalé.

7.3.2 Atividade Complementar 2

A Atividade Complementar 2 caracterizou-se por exercícios escritos, para a fixação dos conceitos vivenciados nos três projetos e nas aulas de Apreciação. Apresenta-se, a seguir, o enunciado da atividade.

1. Escrever a escala pentatônica maior, partindo da nota Fá sustenido. Tocar e cantar a escala, observando as relações intervalares. Assinalar as terças.
2. Fazer transposições desta escala, partindo das notas Dó e Fá.
3. Escrever a escala pentatônica menor, partindo da nota Ré sustenido. Tocar e cantar a escala, observando as relações intervalares. Assinalar as terças.
4. Fazer transposições desta escala, partindo das notas Lá e Ré.
5. Cifrar as canções²⁶, *Desalento* e *Canto de Camponesa* (PAZ, 1989), com as funções básicas (harmonização com I, IV e V graus).

²⁵ *Word painting* ou *Madrigalismo* – *pintura de palavras* – é um procedimento composicional que intenta explicitar na música o sentido do texto literário, caracterizando-se por um recurso ilustrativo usado nos *Madrigais* dos séculos XVI e XVII. Essa forma de descrever musicalmente o significado de uma palavra ou frase, em uma obra vocal, também pode ser referenciada como *Imagem musical*. Tais artifícios foram empregados comumente até Bach e Haendel. Porém, encontra-se *Imagem musical*, em Haydn, na peça *A criação* e no *Réquiem alemão* de Brahms (GROVE, 1994, p.448).

²⁶ As canções do item 5, da Atividade Complementar 2, encontram-se no ANEXO 6.

7.3.3 Atividade Complementar 3

Os alunos, ao final da realização dos projetos, foram solicitados a escrever sobre as suas impressões ou conclusões, ao tocar uma partitura desconhecida (*primeira performance*) a partir do procedimento de *leitura prévia*. As orientações para o trabalho escrito são expostas no ANEXO 6.

7.4 A categorização dos dados na observação e acompanhamento dos alunos

É possível estabelecer duas grades de categorias para esta parte do trabalho: aquela referente à categorização da *primeira performance* a partir da *leitura prévia* e a dos projetos resultantes da integração entre as modalidades no Modelo C(L)A(S)P.

7.4.1 A *primeira performance* a partir da *leitura prévia*

Para a análise destas *performances*, optou-se pelo *modelo fechado*, proposto por LAVILLE e DIONNE (1999, p.219), no qual “(...) o pesquisador decide *a priori* categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais freqüentemente submeter à prova da realidade”. Desta forma, foram pré-estabelecidas quatro categorias analíticas:

- a) manutenção do pulso;
- b) repetição de compassos em decorrência de erros ou dúvidas;
- c) dedilhado empregado (em relação às atividades preparatórias para a *primeira performance*);
- d) realização das indicações de dinâmica e de agógica.

7.4.2 Os projetos: a integração entre as modalidades no Modelo C(L)A(S)P

A integração entre as atividades, no modelo proposto por Swanwick, inclui as *primeiras performances* a partir da *leitura prévia*, tomadas na categorização anterior. Os dados coletados, nesta etapa, são analisados, em cada modalidade do Modelo C(L)A(S)P, segundo o *modelo aberto* (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.219), no qual “(...) as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise”. De acordo com o autor, recorrer a uma grade aberta de análise é bastante comum nas pesquisas do tipo exploratórias, configurando-se em uma abordagem indutiva.

Reconhece-se pertinente o uso da categorização do tipo aberta, nesta parte do estudo, para avaliar o desempenho musical dos alunos, nos projetos, conforme o Modelo C(L)A(S)P com ênfase na *leitura prévia*.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

RESULTADOS

A previsão do número de aulas para a realização dos projetos e a própria distribuição das atividades dentro de cada aula variou muito entre os sujeitos, entretanto, não se perdeu a hierarquia determinada entre as atividades²⁷. Houve a possibilidade de adaptação para atender às necessidades individuais dos alunos frente a outras premências da sala de aula e ao planejamento do próprio curso. Além disso, a frequência dos participantes teve que ser considerada, pois, diante da ausência em uma aula, muitas vezes, era necessário retomar certos aspectos do conteúdo programático, adiando o andamento normal para a concretização dos projetos, conseqüentemente, distendendo esse tempo. Apresenta-se, no QUADRO 5, a relação entre a previsão para a realização dos projetos e a sua concretização, mediante cada aluno.

QUADRO 5

Previsão e concretização dos projetos

Previsão para realização dos projetos		9 aulas, preferencialmente, consecutivas	9 semanas
Tempo de concretização dos projetos pelos alunos	Aluno 1	12	18 semanas
	Aluno 2	10	18 semanas
	Aluno 3	10	15 semanas
	Aluno 4	11	13 semanas
	Aluno 5	8	8 semanas

²⁷ O leitor pode se remeter ao IV capítulo – Metodologia – no item 7.2, para verificar a hierarquia destas atividades nos projetos.

1 Resultados da aplicação do Modelo C(L)A(S)P

Expõem-se, em seguida, os resultados encontrados na análise dos dados dos alunos, em cada uma das modalidades do Modelo C(L)A(S)P de SWANWICK (1979).

QUADRO 6

Análise geral dos dados nas modalidades do Modelo C(L)A(S)P

C	Resistência (oposição)	
	Envolvimento e criatividade	
	Criatividade, compreensão musical e técnica	
	Autoconfiança	
(L)	Conexão entre os Estudos acadêmicos e as outras modalidades	
A	Compreensão musical	
	Manifestação do gosto pela obra	
(S)	Leitura prévia	Capacidade de observação
		Capacidade de compreensão de sinais, dos motivos e da forma musical
		Concepção musical expressa pelo solfejo
		Contribuições da <i>leitura prévia</i> para o aluno
		Transferência da aprendizagem
	Primeira performance	Manutenção do pulso
		Repetição de compassos em decorrência de erros ou dúvidas
		Dedilhado empregado (em relação às atividades preparatórias para a <i>primeira performance</i>)
Realização das indicações de dinâmica e agógica		
P	Por imitação	Memorização
		Associação do canto à <i>performance</i> pianística (Projeto 1)
		Coordenação motora entre as duas mãos
	Por audição	Representações mentais e habilidades técnicas para o deslocamento da mão no teclado

1.1 Composição – C

Na modalidade Composição, foram obtidas as seguintes resultantes a partir das composições orais, inseridas nos Projetos 2 e 3 e da improvisação, no Projeto 1:

- resistência (entendida como oposição à realização das atividades);

- envolvimento e criatividade;
- criatividade, compreensão musical e técnica;
- autoconfiança.

1.1.2 Resistência (oposição)

O aluno 1 manifestou certa resistência para a improvisação e muita resistência para a composição, interpretada como falta de hábito de lidar com tais atividades e pela própria cobrança de si mesmo, em demasia, para realizar uma *performance* mais elaborada. No entanto, se dispôs a aceitar as solicitações da professora.

Os demais participantes da pesquisa não demonstraram resistência. Especialmente os alunos 3 e 5 revelaram ter grande interesse. Uma inibição inicial pode ser detectada no comportamento desses alunos, mas esta foi dissipada, especificamente, no decorrer das aulas do aluno 3. O questionamento do aluno 2, pareceu se relacionar mais à inexperiência com esta espécie de exercício e à sua concepção de aula de piano, tendenciosamente tradicional, do que a resistências. Acredita-se que o aparente desinteresse do aluno 4 se deva mais às poucas oportunidades para realizar estas atividades ou a indisposições momentâneas específicas.

1.1.3 Envolvimento e criatividade

Apesar da resistência encontrada no aluno 1, dos questionamentos do aluno 2, do pouco interesse do aluno 4, da inibição dos alunos 3 e 5 e da ansiedade deste último, notou-se envolvimento e muita criatividade. A confiança prestada à professora e adquirida por meio dos diálogos estabelecidos, somada à vontade de participar e ao

desejo de fazer música, podem ter contribuído para tal envolvimento. Percebeu-se que, quanto maior o envolvimento com a atividade, maior a possibilidade de criatividade.

1.1.4 Criatividade, compreensão musical e técnica

Ao mesmo tempo em que a composição e a improvisação contribuíram para a familiaridade com o instrumento e para a manifestação da criatividade e da compreensão musical, a falta de familiaridade ou de habilidade técnica também limitou a expressão da criatividade. Esta reflexão aplica-se, especialmente, aos alunos 1, 2, 3 e 4 e foi explicitada pelo aluno 2, que afirmou ter em sua imaginação, muitas “outras coisas” para tocar, mas que não sabia “como” fazê-lo.

Músicos experientes em outras áreas, como é o caso do cantor que é aluno iniciante em piano, demonstraram ter uma compreensão musical elevada e não condizente com o que conseguem manifestar tecnicamente neste instrumento, restringindo, desta forma, a expressão da criatividade. Portanto, percebeu-se que, quanto maior a familiaridade com o instrumento, maior a possibilidade de expressão da criatividade, fato que foi confirmado pelo aluno 5, cuja experiência com o piano é maior.

Aspectos relevantes encontrados na modalidade em questão são ressaltados a seguir. O aluno 1, em uma determinada composição, fez uma conexão com a sua experiência em corais, certamente de forma intuitiva, ao compor em uma textura acordal. O aluno 2 expressou-se em peças bem curtas, mas sempre com clareza, na apresentação e desenvolvimento das idéias ou motivos melódicos. O aluno 3 demonstrou progresso na habilidade técnica, no decorrer do semestre e de uma composição para a outra. A concepção formal delineada com a idéia de apresentação e transformação de motivos das composições deste participante parece ser mais intuitiva, transparecendo derivar da

sua vasta experiência no Canto, pois, nas análises de Apreciação, esse aspecto foi elementar. As peças do aluno 4 expressam uma evolução, do ponto de vista da elaboração dos motivos e, igualmente, no plano formal, e só não são mais sofisticadas, em virtude dos entraves técnicos encontrados por ele. O aluno 5 evidenciou, criativamente, diferenças de estilo e de caráter, de uma composição para outra, em planos formais bem estruturados, mas com conclusões um pouco abruptas, denotando certa ansiedade, que pode decorrer também da inibição.

1.1.5 Autoconfiança

A necessidade de desenvolver este fator foi salientada no aluno 1, mas todos eles deveriam exercitar-se nesta esfera, acreditando mais no potencial criativo, inerente a cada um, e desvencilhando-se de possíveis amarras ou idéias pré-concebidas que embargam o crescimento. A autoconfiança permite a expressão da criatividade, com mais liberdade e a manifestação da compreensão musical, de forma mais explícita.

Apresenta-se, no QUADRO 7, uma síntese da análise de dados, na modalidade Composição.

QUADRO 7
Síntese da análise de dados na modalidade Composição

C – Composição	
Resistência (oposição)	Interpretada como falta de hábito e pela cobrança de si mesmo
Envolvimento e criatividade	Quanto maior for o envolvimento com a atividade, maior é a possibilidade de criatividade
Criatividade, compreensão musical e técnica	Ao mesmo tempo em que a composição e a improvisação contribuíram para a familiaridade com o instrumento e para a manifestação da criatividade e da compreensão musical, a falta de familiaridade ou de habilidade técnica também limitou a expressão da criatividade
Autoconfiança	A autoconfiança permite a expressão da criatividade, com mais liberdade e a manifestação da compreensão musical, de forma mais explícita

1.2 Estudos acadêmicos – (L)

Na modalidade Estudos acadêmicos – (L) – emergiram dados referentes à conexão entre estes e as demais atividades propostas no modelo.

Observou-se que todos os alunos fazem, de alguma forma, a conexão entre os Estudos acadêmicos e as outras modalidades, relacionando seu conhecimento *sobre* música e *de* música com a prática instrumental ou vocal. Essa situação foi também confirmada quando, no semestre seguinte à realização dos projetos, ao efetivar-se o procedimento de *leitura prévia* orientada, de uma partitura com um dos alunos, foi manifestado o interesse em saber mais sobre o compositor e os aspectos estilísticos por ele empregados. A peça em estudo era *Melodia*, que pertence ao *Álbum para a juventude*, *Opus 68*, de Schumann. O aluno fez perguntas pertinentes, procurando relacionar seu conhecimento, acerca do período histórico referente à obra em questão.

Outras manifestações, em diversificados contextos, ocorreram com os demais alunos, ratificando as conclusões da pesquisadora, como, por exemplo, a atenção pela construção harmônica de uma determinada peça. Observou-se, igualmente, que houve a associação e a aplicação de informações obtidas em outras disciplinas como Percepção Musical, ao repertório ou às atividades desenvolvidas na aula de piano. Apresenta-se, no QUADRO 8, uma síntese da análise de dados, na modalidade Estudos acadêmicos.

QUADRO 8
Síntese da análise de dados na modalidade Estudos acadêmicos

(S) – Estudos acadêmicos
Os alunos fazem, de alguma forma, a conexão entre os Estudos acadêmicos e as outras modalidades, relacionando seu conhecimento <i>sobre</i> música e <i>de</i> música com a prática instrumental ou vocal

1.3 Apreciação – A

Na modalidade de Apreciação, que permeou a realização dos três projetos, pode-se evidenciar as seguintes constatações:

- compreensão musical;
- manifestação do gosto pela obra.

Considerando-se a riqueza dos dados na modalidade Apreciação e, com a finalidade de exemplificar esta faceta dos projetos, julgou-se pertinente apresentar, no ANEXO 5, breves considerações analíticas relativas a uma das obras estudadas – *Nuages* (C. Debussy) – com os relatos dos alunos, na íntegra, inserindo-se comentários da pesquisadora. Ressalta-se que todas as obras ouvidas foram tratadas dessa mesma forma, ou seja, analisadas e avaliadas segundo os relatos dos participantes. Porém, justifica-se que as demais peças não serão detalhadas neste trabalho, a fim de que este não alcance uma proporção maior do que a esperada. De qualquer forma, pode-se ter uma visão geral das demais peças, por meio das anotações de campo do aluno 1, no ANEXO 7.

1.3.1 Compreensão musical

Com a finalidade de obter-se um parâmetro um pouco mais preciso de avaliação da compreensão, levou-se em consideração aspectos da formação musical do aluno, antes de seu ingresso na ESMU/UEMG, como também a grade curricular cursada até o período de realização dos projetos.²⁸ Apresenta-se, no QUADRO 9, a relação das

²⁸ O leitor poderá remeter-se ao capítulo IV – Metodologia – na seção 4, na qual as características dos envolvidos neste trabalho são explicitadas.

disciplinas freqüentadas pelos participantes, que foram relevantes para a interpretação dos dados.

QUADRO 9
Disciplinas relevantes para a interpretação dos dados na modalidade Apreciação

Disciplinas Cursadas	Análise Musical	Harmonia	História da Música	Contraponto
Aluno 1	Não	Não	Não	Durante
Aluno 2	Não	Não	Não	Durante
Aluno 3	Não	Não	Não	Durante
Aluno 4	Não	Durante	Sim	Sim
Aluno 5	Não	Sim	Sim	Sim

Apesar de os alunos envolvidos na pesquisa não terem freqüentado aulas de Análise Musical, demonstraram compreensão musical nas atividades de Apreciação, de maneiras diferenciadas. São mencionadas, brevemente, a seguir, observações significativas realizadas por cada aluno.

Os alunos 1 e 2, do II período, mesmo com embasamento teórico incipiente para uma análise mais sistematizada, apresentaram apurada compreensão musical. O aluno 1 declarou o seu entendimento, valendo-se do sentido subjetivo ou semântico das obras ouvidas. Esta maneira mais intuitiva de analisar as peças e de expressar-se, quando associada aos estudos acadêmicos, poderá enriquecer, consideravelmente, suas concepções musicais.

A linguagem, empregada pelo aluno, que se fundamenta na subjetividade e na intuição para a análise musical é compreendida, neste trabalho, como análise subjetiva e poderia se interligar ao que é encontrado em NATTIEZ (2003, p.6) sob o conceito de *análise de orientação semântica*: “aquelas que admitem – e mesmo sublinham – as conotações emotivas, afetivas, imagéticas da obra musical”. Neste prisma, que se

sustenta sobre a natureza semiológica da música, são enquadradas as análises hermenêuticas, a análise intervállica de Cooke, a semiologia de Stefani, a abordagem experimental (NATTIEZ, 2003, p.6-7) e a análise intersemiótica desenvolvida por REIS (2001a, p.199-300).

REIS (2001a) compreende que há diferentes *modos de leitura*, de *interpretação*, de *significação*, dentre outros, considerados pela autora, para a apreensão e análise de uma obra de arte. Ela explica que:

Os *modos de ler* variam, conforme o objetivo do leitor e o seu esclarecimento cultural. A leitura descontraída e descompromissada é espontânea e despida de critérios preconcebidos, mas nem por isto deixa de ter o seu valor. Constitui sempre um dado importante, pois costuma envolver *insights* e impressões que podem subsidiar posteriormente a pesquisa, levando-a a conclusões originais (2001a, p.295).

O aluno 2 relatou sobre aspectos estilísticos, formais e estruturais das obras ouvidas e salientou questões relativas ao enfoque didático pretendido pela pesquisadora, atendo-se a uma atitude mais objetiva em sua análise. Este potencial poderá aumentar, na medida em que os estudos acadêmicos forem trabalhados por meio das aulas de Análise Musical, História da Música e Harmonia. No entanto, percebe-se em seus relatos que também atinge a análise subjetiva.

Nota-se que a compreensão musical do aluno 3, também do II período, está ligada a aspectos mais básicos da análise, como fontes e materiais sonoros. Não houve aprofundamento nas questões formais ou estruturais e, igualmente, não contemplou a análise subjetiva ou semântica. Ele manifestou muito interesse e envolvimento por estas aulas e reconheceu que necessita aprender a ouvir, com mais atenção e

engajamento, mencionando também que gostaria de ter se expressado, em seus relatos, com mais confiança em suas impressões.

Os alunos 4 e 5, do IV período, apresentaram, naturalmente, maior embasamento teórico do que os alunos 1, 2 e 3, devido à carga horária cursada em disciplinas como Contraponto, Harmonia e História da Música. No entanto, eles detiveram-se mais no sentido subjetivo ou semântico das obras ouvidas. A compreensão musical mostrou-se refinada, em ambos os casos.

O aluno 4 relacionou as qualidades do som a sentimento ou imagens, demonstrando uma relação de equilíbrio, entre as suas impressões subjetivas e suas informações sobre música, ao expressar-se, evidenciando também ter noções claras de estilo e de caráter. O fato de ter ouvido determinadas peças, somente uma vez, e de estar imbuído de uma certa desconcentração, provavelmente advinda do atraso para a aula, não comprometeu a manifestação da sua compreensão musical, na modalidade de Apreciação, que se sucedeu, de forma explícita e sintética.

O aluno 5 percebeu questões estilísticas, estruturais e de caráter, ressaltando fatores relativos ao timbre e ao enfoque didático pretendido pela pesquisadora. Por meio da análise semântica, alcançou a influência cultural de determinada peça e o sentido do poema cantado em alemão, de forma significativa.

O nível refinado de compreensão musical, especialmente observado nos alunos 1, 2, 4 e 5, pode ser avaliado também, frente às perguntas, respostas e observações que se realizaram, em sala de aula, no decorrer do semestre.

1.3.2 Manifestação do gosto pela obra

Nos relatos escritos, apenas o aluno 5 manifestou interesse e gosto, especificamente por uma das obras. Contudo, no momento da discussão, o aluno 1 expressou não ter gostado de uma das peças apresentadas. Esta situação parece ter causado uma certa indisposição para ouvir a música pela segunda vez, incidindo em um desinteresse em perceber o fato musical em si. Em contrapartida, o aluno 3 contestou a falta de apreço do aluno 1, afirmando que aquela música popular brasileira, nunca antes ouvida por ele, havia lhe despertado um grande entusiasmo, inclusive, o interesse de saber quem era a cantora.

O aluno 5 interveio, verbalizando sua falta de admiração por uma outra peça, mas isto não afetou a sua atenção para ouvi-la e para relatar, por escrito, as suas impressões do ponto de vista musical. Os alunos 2 e 4, apesar de participarem da conversação, não mencionaram suas opiniões relativas à canção em debate.

O assunto gerou uma ampla discussão sobre a Apreciação Musical, no âmbito de uma sala de aula, cujos objetivos, normalmente, são bem delineados e engajados. O diálogo que se estabeleceu para esclarecer tais questões foi, na visão da pesquisadora, bastante proveitoso. Admite-se, no entanto, que este tipo de reação do aluno 1 estava, de certa forma, previsto pela professora, ou seja, podia-se antever que alguém não fosse gostar da referida peça e que isto renderia uma boa troca de idéias. Apresenta-se, no QUADRO 10, uma síntese da análise de dados, na modalidade Apreciação.

QUADRO 10
Síntese da análise de dados na modalidade Apreciação

A – Apreciação	
Compreensão musical	Houve manifestação da compreensão musical, embora os alunos não tenham freqüentado aulas de Análise Musical. A compreensão foi demonstrada a partir da <i>análise de orientação semântica</i> , “aquelas que admitem – e mesmo sublinham – as conotações emotivas, afetivas, imagéticas da obra musical” (Nattiez, 2003, p.6-7)
Manifestação do gosto pela obra	A manifestação do gosto pela obra levou a uma discussão sobre os objetivos intrínsecos à Apreciação Musical no âmbito da sala de aula, que são, normalmente, bem delineados e engajados

1.4 Habilidades técnicas – (S)

SWANWICK (1979) enquadra a habilidade para a leitura à primeira vista no (S) do Modelo C(L)A(S)P. Apesar de, neste trabalho, preferir-se as expressões, *primeira performance e performance à primeira vista*, para caracterizar este tipo de atividade, mantém-se a mesma como habilidade técnica constitutiva do modelo. Ressalta-se que a *Performance – P* – será retratada na aprendizagem de música por imitação e por audição, lembrando que, na concepção desta pesquisa, a *performance* de repertório – por meio do estudo diário e sistemático de uma peça – não foi avaliada.

A *primeira performance* de cada partitura foi analisada, em todos os projetos, a partir do procedimento de *leitura prévia*, fazendo-se, portanto, necessária uma delimitação entre as duas habilidades em questão: a *leitura prévia* e a *primeira performance*. São apresentadas, no QUADRO 11, as categorias de análise na modalidade Habilidades técnicas.

QUADRO 11
 Categorias de análise na modalidade Habilidades técnicas

(S) – Habilidades técnicas	
<i>Leitura prévia</i>	<i>Primeira performance</i>
Capacidade de observação	Manutenção do pulso
Capacidade de compreensão dos sinais, dos motivos e da forma musical	Repetição de compassos em decorrência de erros ou dúvidas
Concepção musical internalizada da obra, expressa pelo solfejo	Dedilhado empregado em relação às atividades preparatórias para as <i>primeiras performances</i>
Contribuições da <i>leitura prévia</i> para o aluno	Realização de dinâmica e de agógica
Transferência da aprendizagem	

1.4.1 *Leitura prévia*

No procedimento da *leitura prévia*, inserido em todos os projetos, pode-se estabelecer as seguintes categorias a partir do *modelo aberto*.²⁹

- capacidade de observação;
- capacidade de compreensão dos sinais, dos motivos e da forma musical;
- concepção musical internalizada da obra expressa pelo solfejo;
- contribuições da *leitura prévia* para o aluno;
- transferência da aprendizagem.

²⁹ O leitor poderá remeter-se ao capítulo IV – Metodologia – para valer-se da fundamentação teórica relativa à categorização dos dados, mais precisamente, no item 7.4.2.

1.4.1.1 Capacidade de observação

Todos os alunos demonstraram muita competência neste âmbito. O que eles necessitam é da criação do hábito de observação da partitura, e de sua análise, fora do instrumento, como rotina de estudo.

1.4.1.2 Capacidade de compreensão dos sinais, dos motivos e da forma musical

Todos os alunos, mesmo sem terem freqüentado aulas de Análise Musical, demonstraram esta capacidade, em maior ou menor intensidade, mas com distinções conceituais ainda pouco sistematizadas. Vale ressaltar que as peças selecionadas para a leitura são curtas e formalmente claras.

1.4.1.3 Concepção musical expressa pelo solfejo

Todos os participantes dos projetos demonstraram desenvoltura neste aspecto, situação que decorre, provavelmente, da experiência destes alunos na área de Canto.

1.4.1.4 Contribuições da *leitura prévia*

Ao que parece, houve contribuição da *leitura prévia*, de uma maneira ou de outra, para todos os alunos. Apresenta-se, a seguir, parte dos testemunhos de cada estudante envolvido nesta pesquisa, obtidos a partir do trabalho escrito sobre as suas impressões acerca da *leitura prévia*, depoimentos que confirmam as constatações da pesquisadora.

O aluno 1 mencionou que, antes de ter conhecimento da prática da *leitura prévia*, quando estava diante de uma partitura desconhecida, somente observava a sua tonalidade e, imediatamente, começava a tocá-la ou cantá-la, “(...) já tentando colocar o texto. (...) O resultado dessa aprendizagem nem sempre era satisfatório, apresentando vários problemas de afinação, agilidade, precisão rítmica e memorização”. Ele admite estar convencido de que é “imprescindível, antes de executar uma música, ter uma idéia clara do que se deve fazer”, por meio da observação da partitura. Relatou que, a partir desse procedimento, houve, de um modo geral, evolução em seus processos de memorização.

O aluno 2 declarou que antes de receber orientações sobre a *leitura prévia*, somente observava a clave, o compasso e sua tonalidade inicial, mas “nunca havia observado a partitura inteira”. Ele expressa seu reconhecimento pela validade do procedimento, dizendo que sua leitura “tornou-se mais ágil, tanto no piano, quanto no solfejo”. Acrescenta sua opinião favorável, explicando que: “a *leitura prévia* é um adiantamento dos ‘assuntos’ que estão por vir. É como ler o prefácio antes do livro. Isso facilita a compreensão, a escolha e o aprofundamento de idéias. Conjuntamente com noções estilísticas de respectivos períodos e compositores, a *leitura prévia* é um verdadeiro prefácio musical”.

O aluno 3 registrou que, antes dos exercícios com o procedimento avaliado, quando estava diante de uma partitura desconhecida, ficava nervoso e não conseguia tocar o que estava escrito. Admite que as orientações para a *primeira performance* a partir da *leitura prévia*, são importantes, para vencer essas dificuldades e tocar com mais segurança. Considerou também que “é possível analisar a música, antes de tentar tocá-la”.

O aluno 4 fez os seguintes comentários: “a *leitura prévia* é um meio de se estabelecer um sólido e dinâmico estudo da partitura (...); analisar a estrutura da peça, tonalidade, compasso, células rítmicas e melódicas, modulação e forma é criar uma ordem lógica de estudo (...); conhecendo o plano material, fica mais fácil e coerente o estudo prático e subjetivo da música; (...) chegar ao nível artístico da obra torna-se possível”. A contribuição desta abordagem da partitura para o aluno pode ser exemplificada, a partir da explicitação de sua pretensão em utilizar essa prática de estudo, cotidianamente, a fim de redimensionar o seu processo de aprendizagem.

O aluno 5 escreveu que, depois da prática da *leitura prévia*, passou a perceber a peça como “um corpo orgânico” e a “observá-la como um todo”. Ele argumenta que é necessário ter a técnica para a execução do instrumento, mas que também é preciso um “domínio da leitura, que embora não pareça, possui técnica elaborada”. Afirma que, quando alguém lê bem, ocorre no cérebro “um processo muito rápido de decodificação de mensagens, que resulta em uma rápida demonstração prática da partitura. Com certeza, quanto mais consciente for o processo de leitura, mais rápida esta decodificação vai ocorrendo, trazendo resultados admiráveis”. O estudante ressalta que o exercício da *leitura prévia* está favorecendo o seu amadurecimento musical: “(...) a vivência prática que tivemos, contribuiu de maneira significativa neste processo”.

1.4.1.5 Transferência da aprendizagem

Os testemunhos orais e escritos dos alunos, bem como as suas atitudes em sala de aula, deixam transparecer que há uma conscientização da importância da transferência de aprendizagem da *leitura prévia* ao piano, em direção a outros contextos, como por exemplo, o estudo de partituras de canto. Este fato foi claramente citado, não apenas como uma conscientização, mas como algo já concreto e experimentado pelos alunos 1 e 2. O aluno 5 demonstra relacionar as informações e as vivências musicais adquiridas,

considerando esta integração como fator contribuinte para o seu processo de desenvolvimento musical. Apresenta-se, no QUADRO 12, a síntese dos resultados da interpretação dos dados obtidos na *leitura prévia*.

QUADRO 12
Síntese dos resultados obtidos na *leitura prévia*

(S) – Habilidades técnicas/ <i>Leitura prévia</i>	
Capacidade de observação	Demonstrada por todos os alunos
Capacidade de compreensão dos sinais, dos motivos e da forma musical	Manifestada por todos os alunos, embora não tenham freqüentado aulas de Análise Musical
Concepção musical internalizada da obra expressa pelo solfejo	Todos os participantes demonstraram ter desenvoltura neste aspecto
Contribuições da <i>leitura prévia</i> para o aluno	-Processos de memorização da partitura (aluno 1) -Favorecimento da compreensão musical (aluno 2) -Leitura mais fluente e segurança para a <i>performance</i> (aluno 3) -Sistematização do estudo (aluno 4) - Amadurecimento musical e compreensão da obra como um corpo orgânico (aluno 5)
Transferência da aprendizagem	-Conscientização da importância da transferência da aprendizagem da <i>leitura prévia</i> ao piano para o canto -Relacionamento e integração das informações e das vivências musicais adquiridas

1.4.2 A *Primeira performance* a partir da *leitura prévia*

Na realização da *primeira performance* a partir da *leitura prévia*, do Projeto 1, com o primeiro participante, o aluno 1, pode-se elucidar e confirmar as quatro categorias pré-estabelecidas (*modelo fechado*³⁰), para analisar estas *performances*:

- manutenção do pulso;
- repetição de compassos em decorrência de erros ou dúvidas;

³⁰ O leitor poderá remeter-se ao capítulo IV– Metodologia – para valer-se da fundamentação teórica relativa à categorização dos dados, mais precisamente, no item 7.4.1.

- dedilhado empregado (em relação às atividades preparatórias para a *primeira performance*);
- realização das indicações de dinâmica e de agógica.

1.4.2.1 Manutenção do pulso

Percebeu-se que, de maneira geral, há a manutenção da pulsação. Porém, normalmente, ela pode ser quebrada por atrasos e antecipações decorrentes de determinadas dificuldades técnicas de leitura e de habilidades motoras, de ritmo, de concentração. Além disso, os entraves podem ser avaliados pela própria falta de hábito da prática de atividades que envolvam procedimentos como os indicados para a efetivação de uma *primeira performance*, ou seja, sem interrupções, apesar de erros ou dúvidas.

Esclarece-se que as dificuldades para a leitura podem ser compreendidas a partir de pontos de vista como, por exemplo, a identificação rápida de padrões rítmicos e melódicos como estruturas relacionais de um todo, ou seja a percepção de *gestalten* associada à direção do olhar sempre adiante do que se está tocando.

A fragmentação do pulso por dificuldades de leitura foi observada nos alunos 1, 3, 4 e 5 e, no âmbito das habilidades motoras para o instrumento, foi mais explícita entre os alunos 1, 3 e 4. Apesar destes problemas, todos os envolvidos nos projetos, com exceção do aluno 2, demonstraram ter a sensação clara do ritmo e do pulso. Diante disso, evidencia-se para o aluno 2 a necessidade de trabalhar mais os aspectos referentes à sensação rítmica, independentemente do instrumento.

A importância da percepção ou sensação precisa do ritmo nos procedimentos de “leitura à primeira vista” foi explicada por um dos entrevistados, o professor 1, que indicou livros especializados que expõem um treinamento com seqüências rítmicas sem altura, para ser trabalhado antes de uma determinada atividade de leitura. Exercícios de ação combinada entre as duas mãos, realizados fora do piano, também são confirmados como pertinentes na preparação de uma *primeira performance*. Tal procedimento foi mencionado pelo professor 5.

Essas considerações nos induzem à necessidade de adequação do repertório à habilidade técnica dos estudantes, e não à ótica da compreensão musical deste perfil de alunos, como bem se exemplifica no aluno 1. Por fim, detectou-se também que a manutenção da pulsação pode ser estar ligada à falta de concentração e à ansiedade, o que pode ser detectado explicitamente no aluno 5.

1.4.2.2 Repetição de compassos em decorrência de erros ou dúvidas

Observou-se que houve muitas repetições de compassos ou apenas parte deles em decorrência de erros ou dúvidas entre os alunos 1, 2 e 3, do II período. Percebe-se que esse comportamento musical, em *performances* de modo geral, configura-se como um mau hábito que pode ser corrigido com a prática, por exemplo, da atividade designada neste estudo como *primeira performance*, sustentada por diversas orientações como, por exemplo, tocar sem interrupção, apesar dos lapsos. Tal exercício poderá permitir uma mudança de hábito positiva, fazendo com que o estudante perceba que, as repetições são bem-vindas, apenas no momento de estudo e não em atividades performáticas. De acordo com o professor 2, a prática de atividades que envolvam a improvisação também poderá contribuir para o desvencilhar de um erro em uma *performance* por partitura.

Os alunos 4 e 5, do IV período, apresentaram maior maturidade neste aspecto. Especialmente nas *performances* do aluno 4, houve pouquíssimas repetições de compasso ou parte deles. A recomendação para ele seria a de concentrar-se na regularidade do pulso, tanto quanto no exercício de olhar sempre adiante. A sugestão para o estudante 5 seria o controle da ansiedade.

Na concretização dos projetos, observou-se que já existia entre todos os envolvidos, a preocupação e uma certa tendência para continuar a tocar sem repetição, perante um erro. Contudo, fica evidente que somente o hábito da prática da *primeira performance* a partir da *leitura prévia*, seguindo-se orientações adequadas, irá favorecer este processo.

Deduz-se e indica-se a necessidade de inclusão e integração desta atividade, na rotina das aulas, de forma sistematizada, e à sugestão de treinamentos específicos no próprio estudo diário do aluno. Esta afirmação pode ser ratificada nos relatos dos professores, porém, caracterizando esse tipo de exercício sob a denominação leitura à primeira vista.

1.4.2.3 Dedilhado empregado

Detectou-se que, entre todos os alunos, a escolha do dedilhado foi baseada, muitas vezes, nas atividades que podemos denominar preparatórias, as aprendizagens por imitação e audição, nas quais, o dedilhado é trabalhado da maneira a mais adequada possível ou ainda, nas propostas da professora, durante a realização da *leitura prévia* orientada. Torna-se pertinente sublinhar que, durante a realização da *leitura prévia*, foi permitido ter a sensação tátil do teclado, sem tocar, em determinados deslocamentos

da mão, em certas peças. Todos os participantes também apresentam tendências para empregar o dedilhado escrito, quando existe, ou a utilizá-lo de uma forma mais lógica.

Portanto, a determinação de padrões de dedilhado, aplicada às atividades preparatórias – música por imitação, por audição, o estudo dos pentacordes e tríades nos ciclos de quintas e de quartas – pode servir de referência para a escolha de dedilhados na *primeira performance* de uma dada partitura, por meio da *leitura prévia*. A observação destes padrões, no procedimento de *leitura prévia*, pode antecipar o conhecimento de prováveis mudanças na posição da mão, favorecendo a qualidade da *primeira performance*.

1.4.2.4 Realização das indicações de dinâmica e de agógica

Neste enfoque, concluiu-se que, de um modo geral, os alunos 1, 2, 3 e 4 não realizaram nuances de dinâmica ou agógica, limitando-se a uma tentativa de equilíbrio sonoro entre as duas mãos, porém, em algumas situações, houve uma intenção agógica (*rit.*) em direção ao último compasso das peças. Diante destas constatações, percebeu-se que os matizes interpretativos não são contemplados, não por ausência de compreensão musical, mas sim, em virtude das dificuldades técnicas apresentadas pelos envolvidos e doses de concentração empregadas.

O aluno 5 tende a realizar nuances de dinâmica ou agógica, com equilíbrio sonoro entre as duas mãos e intenções agógicas mais ou menos evidentes. Percebeu-se que, neste caso, estas questões não são tão refinadas ainda, talvez por falta de concentração e não pela carência de habilidade técnica para o instrumento e de compreensão musical.

Em uma análise final dos dados, concluiu-se que, apesar das dificuldades técnicas enfrentadas para a realização das atividades envolvendo a *primeira performance*, os alunos 1, 2, 3, e 4 demonstraram ter grande interesse pela atividade, porém a qualidade das *performances* foi pouco refinada. O aluno 5 também evidenciou seu interesse pela atividade, apresentando *performances* razoavelmente fluentes, a despeito da manifestação de uma certa ansiedade ao tocar.

Apresenta-se uma reflexão relativa à constatação de que a realização de dinâmica e agógica pode ser comprometida pela falta de concentração e pela ansiedade para tocar as notas e o ritmo tal qual se encontram na partitura. Tal afirmativa pode incorrer na seguinte pergunta: como resolver este problema?

Na perspectiva da pesquisadora, a capacidade de concentração e a ansiedade são aspectos do comportamento humano que estão ligados a situações diversas da vida do indivíduo e se refletem na sua existência ordinária, na sua relação com o mundo e igualmente, em seu fazer musical. A potencialização da concentração necessária, para realizar qualquer atividade musical, e o controle da ansiedade não dependem unicamente de procedimentos pedagógicos para solucionar tais problemáticas. Contudo, do ponto de vista pragmático da sala de aula, uma primeira medida que o professor poderia tomar, diante destes fatos, seria auxiliar o aluno na conscientização destas dificuldades e nas suas conseqüências para o processo de aprendizagem.

Posteriormente, uma possível indicação para se deter parte da ansiedade, vem sendo apresentada insistentemente neste trabalho, a criação do hábito da *leitura prévia*, que pode trazer uma compreensão da peça, minimizando este fator. Sabe-se que um fato desconhecido, seja ele musical ou não, pode causar, normalmente, no indivíduo, um certo desconforto ou uma apreensão que pode conduzir à ansiedade. A *leitura prévia* proporciona uma familiarização com o texto musical, antes da *performance*, contudo,

sua prática, apenas no âmbito da sala de aula, não basta. Deve-se instigar o aluno a utilizar tal estratégia, frente a outras situações, isto é, rotineiramente.

A constância e o hábito da realização de atividades que envolvam leitura, análise musical e *primeira performance*, propiciam segurança para se enfrentarem novas partituras. Pode-se reportar aos testemunhos dos professores entrevistados, citados no capítulo II. Eles explicam que a prática da “leitura à primeira vista” contribui para a compreensão musical e conduz o aluno a “(...) perder o medo de fazer a primeira vez ... ter uma experiência musical válida; (...) o aluno vai ficando mais autoconfiante, ele se sente com mais vontade de se aventurar para outras partituras (...)”.

A concentração pode ser trabalhada, juntamente com o professor, que interage durante uma atividade com determinados comandos, prevendo possíveis hesitações ou erros, como por exemplo, “perceba o fraseado; escute mais o que está tocando; olhe um compasso à frente; prepare-se para o salto intervalar”, dentre outros, pertinentes para cada espécie de exercício. Outra estratégia que pode frutificar em bons resultados é solicitar ao aluno, antes da execução, que ele focalize a sua atenção não apenas no que está escrito, mas, também, no que ele consegue ouvir, durante a sua interpretação. Pode-se sugerir, ainda, que ele procure observar a sua respiração e a posição do seu corpo em relação ao instrumento, aspectos que, devidamente compreendidos, certamente, contribuem para o bom nível de absorção. No entanto, o estudante deve prestar mais atenção em si mesmo e tentar descobrir caminhos, em sua vida corriqueira, para melhorar a sua capacidade de concentrar-se em quaisquer situações.

Percebeu-se também que pode haver um certo desmerecimento para a realização de dinâmicas e agógicas, fatores que podem ser concebidos como “detalhes”, a serem alcançados em um segundo momento da aprendizagem. Tal fato pode decorrer de um posicionamento pouco maduro, do ponto de vista da compreensão de que a habilidade

técnica e os aspectos musicais, em si mesmos, devem coexistir em uma relação dialógica e não fragmentada.

Por mais que a professora esteja instigando e orientando seus alunos para a apreensão desta relação, eles, às vezes, ainda apresentam um comportamento que separa música de técnica, ou seja, primeiro pensa-se em acertar as notas e o ritmo para, depois, ser retido o fato musical em si. Um dos participantes dos projetos, após ter percebido que ele conseguia delinear, tranqüilamente, um fraseado, em uma fase inicial do estudo de uma peça, surpreendeu-se com o próprio sucesso. Relatou, verbalmente, que não imaginava que isso fosse possível de ser assimilado tão precocemente, como, por exemplo, em uma *primeira performance*. Demonstrou seu contentamento por esta constatação e disse que iria experimentar, com seus alunos de canto, os mesmos procedimentos pedagógicos.

Apresenta-se, no QUADRO 13, a síntese dos resultados da interpretação dos dados obtidos nas *performances* por partitura, ou seja, a *primeira performance* a partir da *leitura prévia*.

QUADRO 13
Síntese dos resultados obtidos na *primeira performance* a partir da *leitura prévia*

(S) – Habilidades técnicas	
<i>Primeira performance</i>	
Manutenção do pulso	A pulsação pode ser fragmentada por atrasos ou antecipações decorrentes de dificuldades técnicas de leitura e de habilidade motora, de ritmo e de concentração
Repetição de compassos em decorrência de erros ou dúvidas	Aspecto mais recorrente entre os alunos do II período. Apresentam-se as seguintes recomendações: tocar sem interrupção, olhar adiante do que se está tocando, concentração na regularidade do pulso e controle de ansiedade
Dedilhado empregado em relação às atividades preparatórias para a <i>primeira performance</i>	O emprego do dedilhado foi, muitas vezes, baseado nas atividades preparatórias (música por imitação e por audição). Tendência a empregar o dedilhado escrito, quando há, ou a utilizá-lo de forma lógica
Realização de dinâmica e agógica	De modo geral, estes fatores foram restritos a tentativas de equilíbrio sonoro entre as duas mãos, com certas intenções agógicas no final da peça. Apresentam-se as possíveis causas, descartando-se a falta de compreensão musical: ansiedade, dificuldades técnicas e de concentração

1.5 Performance – (P)

Neste trabalho, na modalidade *Performance – P* –, inserem-se as *performances* por imitação e por audição, em categorias obtidas a partir do *Modelo aberto* para a análise dos dados.

1.5.1 Performance por imitação

A análise descrita, a seguir, refere-se aos Projetos 1 – Abordagem da escala pentatônica – e 3 – Abordagem do cromatismo. O leitor poderá dirigir-se ao capítulo IV

– Metodologia – no item 7.2, ou aos ANEXOS 2 e 4, para ter acesso a essa parte do estudo de forma mais detalhada:

- memorização;
- associação do canto com a *performance* pianística (Projeto 1);
- coordenação motora entre as duas mãos.

1.5.1.1 Memorização

Percebeu-se que houve, de modo geral, entre todos os alunos, dificuldades de memorização da letra da canção *Balanço*, no Projeto 1. No entanto, estas foram vencidas pelo aluno 5, ao final deste projeto. Ressalta-se que, no Projeto 3 (Abordagem do cromatismo), a indicação de realização do exercício de acompanhamento de vocalise não envolve o canto, apenas a ação pianística. Neste último, foram identificadas, entre os estudantes 1, 3 e 4, dificuldades de memorização e automatização do dedilhado. Acredita-se que esse aspecto poderia ter sido solucionado, por meio de mais tempo de estudo e dedicação à atividade, extrapolando os limites da sala de aula.

1.5.1.2 Associação do canto com a *performance* pianística

Todos os alunos, exceto o 5, apresentaram dificuldades para a *performance* instrumental e o canto simultaneamente, no Projeto 1. A *performance* pianística sem voz foi avaliada, ao final do projeto, notando-se fluência considerável, sem falhas de memória, em todos os participantes.

1.5.1.3 Coordenação motora entre as duas mãos

Pode-se observar, por meio do Projeto 3, que, apesar da ausência de partitura, a coordenação motora ainda é pouco satisfatória entre os alunos 1, 3 e 4, incidindo em *performances*, apenas mais ou menos fluentes. Contudo, sublinha-se que o aluno 2 realizou o exercício, sem problemas, mas em andamento muito lento. Nas constatações sobre o estudante 5, percebeu-se que as questões parecem envolver somente um pouco mais de concentração e calma para realizar, mais refinadamente, a atividade.

1.5.2 Performance por audição

Confirmou-se que, para que o instrumentista possa realizar bem as funções harmônicas, solicitadas no Projeto 2, é necessário que ele tenha, em primeiro lugar, automatizado, em sua mente, a seqüência de quintas, além do treino auditivo para perceber as mudanças. A seguir, em segundo lugar, que conheça a posição da mão e a localização de cada acorde do ciclo das quintas no teclado. A habilidade técnica para o deslocamento da mão na realização das funções harmônicas de I, IV e V graus será favorecida por este processo, uma vez que ele só terá que se preocupar com o movimento da mão. Portanto, pode-se verificar a seguinte categorização:

- representações mentais e habilidade técnica para o deslocamento da mão no teclado.

1.5.2.1 Representações mentais e habilidade técnica para o deslocamento da mão no teclado

Tocar uma melodia por audição e harmonizá-la eram atividades pouco familiares para os alunos do II período, especialmente os estudantes 1 e 3. A tarefa teve que transcorrer em etapas e, embora os participantes tenham se envolvido de maneira satisfatória nas aulas, não tiveram a situação de estudo indicada e esperada, durante as semanas previstas para a concretização deste projeto.

Os alunos 1 e 3 não apresentaram dificuldades de percepção auditiva para as mudanças das funções harmônicas, mas demonstraram não possuir clareza das representações mentais do automatismo da seqüência de quintas. Além disso, ainda precisam pensar um pouco nas notas de determinadas tríades, o que dificulta o posicionamento da mão e a localização dos acordes no teclado durante a *performance*. O aluno 2 não apresentou problemas para apreender a música e harmonizá-la, realizando a *performance* por audição, com desenvoltura, apesar de não conseguir manter o dedilhado combinado para a melodia.

Os alunos 4 e 5, do IV período, também não demonstraram ter dificuldades de percepção auditiva para as mudanças das funções harmônicas. Parecem ter as representações mentais claras das seqüências de quintas e dos acordes em si mesmos. O estudante 4 evidenciou certos entraves para o deslocamento da mão, decorrentes de problemas motores. Verificou-se, nas análises de dados do aluno 5, que a fluência somente se tornou comprometida em virtude da escolha do andamento muito rápido e pela ansiedade. Apresenta-se, no QUADRO 14, a síntese da interpretação dos dados obtidos na modalidade *Performance*.

QUADRO 14
Síntese da interpretação dos dados obtidos na modalidade *Performance*

P – Performance			
Performance por imitação		Performance por audição	
Memorização	Dificuldades de memorização da letra no Projeto 1 e do dedilhado no Projeto 3	Representações mentais e habilidade técnica para o deslocamento da mão no teclado	Apresentam-se as premissas para a realização das funções harmônicas e deslocamento da mão no teclado: 1. Automatização da seqüência de quintas e treino auditivo para a percepção das mudanças 2. Formação do acorde e posição da mão para tocá-lo
Associação do canto com a performance pianística	De modo geral, há dificuldades de associação do canto à performance pianística		
Coordenação motora entre as duas mãos	Ainda há problemas de coordenação motora, apesar da ausência de partitura entre os alunos 1, 3 e 4		

2 Relação entre a *leitura prévia* e o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979)

Confirmou-se que a prática constante de experiências musicais sem partitura como a composição oral, a improvisação – modalidades correspondentes à letra C do Modelo C(L)A(S)P –, a música por imitação e por audição – P – pode contribuir para a familiaridade do aluno com o instrumento, o que favorecerá a aquisição da habilidade técnica motora (S) necessária em atividades que também envolvam a leitura.

A habilidade técnica para a leitura e realização, instrumental (ou vocal), do texto musical (S) será beneficiada pelo procedimento de *leitura prévia*, o qual possibilita a observação e a associação dos padrões rítmicos e melódicos e igualmente do dedilhado, já vivenciados nas atividades sem partitura – C e P – aos elementos da partitura. Assume-se que a realização de determinadas estruturas rítmicas e melódicas, fora do teclado,

por meio do solfejo e de exercícios de ação combinada, precedendo a execução, é um recurso que integra a *leitura prévia* e favorece a *primeira performance* de uma dada partitura, resultando em possibilidades futuras para a efetivação de *performances à primeira vista*.

Além disso, no procedimento de *leitura prévia*, preza-se por informações sobre o compositor e pela contextualização histórica da peça a ser estudada (*L*), que podem remeter-se igualmente às aulas de Apreciação Musical – *A* – e ampliar a concepção formal que o intérprete tem da obra. Oportunamente, destaca-se que o nível refinado de compreensão musical, observado entre os alunos na modalidade Apreciação, pode significar uma probabilidade para o desenvolvimento da audição internalizada da música na *leitura prévia*, favorecendo também o aparecimento de possíveis conexões por meio da análise visual da partitura.

Desta forma, ratifica-se a validade do Modelo *C(L)A(S)P* de Swanwick (1979) e indica-se o exercício da *leitura prévia* como dinâmica indispensável para a realização da partitura ao instrumento, extrapolando-se a dimensão focalizada nessa pesquisa – o piano complementar – e incluindo outras áreas, como por exemplo, o Canto. Ressalta-se também, a relevância que a *leitura prévia* delibera à análise musical e à prática do solfejo, conferindo a essas instâncias do conhecimento musical um caráter notório e integrador à formação do músico.

3 A pesquisa-ação em perspectiva

No decorrer desta pesquisa-ação, foram encontrados aspectos que são considerados relevantes por MORIN (2004, p.61), neste tipo de procedimento metodológico tais

como: a forma de contrato dos envolvidos no estudo, a participação, a mudança, o discurso e a ação.

3.1 O contrato

Percebeu-se que o contrato tomou a configuração de um contrato aberto, pois novas propostas foram contempladas durante o semestre, como a necessidade de dois encontros, de cerca de duas horas, para cada uma das aulas coletivas de Apreciação Musical, além de aulas individuais extras, para completar o ciclo de atividades. A despeito da disponibilidade dos alunos participantes para estas tarefas, sempre permeadas por inúmeras outras de suas rotinas escolares, podemos considerar que, conforme é mencionado por MORIN (2004, p. 202), “era preciso ser flexível para ser coerente com a necessidade de viver no entendimento” e firmar o comprometimento inicial com a pesquisadora.

3.2 A participação

Percebeu-se que a participação é o cerne da pesquisa-ação, pois, em várias etapas do projeto, a professora pesquisadora necessitou da atenção e disponibilidade dos alunos inseridos no trabalho. Portanto, sem o envolvimento dos indivíduos seria impossível concretizar determinadas propostas. Segundo MORIN (2004, p. 201), “na maior parte do tempo, uma pesquisa não se faz sozinho e que, em pesquisa-ação, é preciso aprender a participar, é essencial encontrar instrumentos ou técnicas que permitam formar-se ou melhorar a participação”.

Especialmente nestes projetos, fatores como a presença dos alunos nas aulas de Apreciação, os relatos acerca das obras ouvidas, os comentários sobre as atividades

de *leitura prévia* e a disponibilidade para compor e improvisar, dentre outros, foram relevantes para sustentar o papel significativo da interação entre pesquisador e sujeitos, em uma pesquisa-ação.

3.3 A mudança

MORIN (2004, p.70) estabelece uma diferença entre a mudança e a melhoria. Para o autor, mudança é sinônimo de mutação, de transformação ou modificação e consiste na passagem de um estado a outro, indicando que esta terminologia sugere uma transformação mais completa do que o pretendido pelo termo melhoria. Esta última terminologia poderia ser compreendida como um possível aperfeiçoamento de um dado aspecto, mas que ainda não constitui uma transformação plena.

Embora não se possa declarar, com convicção, que houve uma mudança completa na concepção musical dos alunos participantes do estudo, pode-se considerar que houve contribuições para a melhoria das formas de pensamento, na abordagem da partitura. Acredita-se, baseando-se em seus depoimentos, orais e escritos, acerca da *leitura prévia*, que estes estudantes estão mais atentos para determinadas estratégias que alcançam a otimização dos processos de leitura e realização instrumental ou vocal, assinalando, se não uma mudança em seus comportamentos musicais, uma melhoria. Conclui-se que a criação de diferentes hábitos, que configurem uma mutação efetiva na ação, requer tempo, sendo a evolução gradativa, dependendo dos estímulos encontrados pelos indivíduos e da disponibilidade para o movimento em relação à novidade, que é peculiar.

3.4 O discurso

Filosoficamente o discurso é entendimento por oposição à intuição. Procede pelo raciocínio ou nele se apóia; há uma gradação no enriquecimento do discurso. De entendimento mais intuitivo ou espontâneo, ele passa a ser cada vez mais esclarecido, consciente e engajado (MORIN, 2004, p.75).

Pode-se compreender que o discurso em pesquisa-ação se situa nos efeitos da participação e na ação compartilhada, na qual podem se estabelecer diálogos ou interrupção das intervenções nos processos de estudo. Neste trabalho, o diálogo com os alunos foi sustentado, principalmente diante das situações consideradas, por vezes, desafiadoras a que foram submetidos, como, por exemplo, o ato de apresentar a sua composição oral ou de tocar uma partitura pela primeira vez sem interrupção, apesar de erros ou dúvidas, com a interposição de um gravador. Ao perceber determinadas resistências ou inibições, a pesquisadora estimulou uma conversa para clarear as questões, procurando-se edificar uma relação de confiança e de troca de idéias. Os momentos de conquista, na aprendizagem, ou de descobertas satisfatórias e enriquecedoras foram igualmente compartilhados e valorizados.

Acredita-se que, se pesquisadora e alunos pudessem ter tido encontros mais regulares, envolvendo todos os participantes durante a realização do projeto, poderia ter se estabelecido um diálogo mais significativo do que aqueles ocorridos nas aulas individuais. No entanto, foi também prudente haver limitações neste âmbito, durante a concretização de determinadas tarefas, para se ter uma noção mais precisa da realidade de cada indivíduo, antes ou depois de uma intervenção.

3.5 A ação

As impressões da pesquisadora acerca da pesquisa-ação coincidem com a idéia de tateio enunciada por MORIN (2004, p.83), de procura com cautela, não apenas em relação ao objeto de estudo, mas também e de forma muito contundente, em direção ao seu próprio papel. Pesquisadora e professora muitas vezes podiam se confundir e era importante conseguir perceber, com lucidez, quem precisava atuar em determinados momentos.

A mencionada qualidade humanista da pesquisa-ação (MORIN, 2004, p.67) ficou evidente nas reflexões da pesquisadora e percebeu-se que, muitas vezes, era necessário interromper o curso normal de um projeto, para atuar exclusivamente como educadora, apoiando e colaborando com o processo de desenvolvimento do aluno. Pode-se citar, a seguir, um exemplo que ilustra claramente este aspecto.

Após a gravação da primeira atividade de *performance* por partitura, dentro de cada projeto, ou seja, *primeira performance* a partir da *leitura prévia* (com orientação), o aluno deveria realizar uma outra partitura, sem a orientação da professora. No entanto, em alguns casos, na primeira peça, ele já podia sentir-se completamente frustrado com a sua atuação. Em algumas vezes, a partir daquele momento, a seqüência do projeto era interrompida e aproveitava-se o descontentamento, para criar uma nova situação de aprendizado. A professora demonstrava de onde decorriam as dificuldades e que estas eram contornáveis. Ela explicava que o insucesso na realização das atividades, muitas vezes, se devia apenas à falta de concentração ou de autoconfiança, além de poder estar relacionado à própria inibição. Em várias situações, pode-se observar que, mediante este diálogo e após a segunda ou terceira execução da mesma partitura, os alunos participantes percebiam o grau de simplicidade da peça que havia sido considerada complexa por eles.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Acredita-se que o tempo investido neste estudo e as estratégias desenvolvidas com os alunos tenham sido, apenas, uma oportunidade para um passo em direção a uma melhoria em seus comportamentos musicais. Espera-se, ainda, que a prática da *leitura prévia* constitua uma abertura para a compreensão relativa a um tipo de abordagem que não carrega em si mesma uma novidade em potencial. Observação da partitura antes de se tocá-la ou cantá-la é algo difundido, assim como a realização, em ação simples ou combinada, de determinadas estruturas do texto musical. O que se esperava, verdadeiramente, nesta pesquisa era demonstrar, inclusive aos alunos, de forma empírica, direta e pessoal, que existe esta maneira metódica de se abordar uma partitura, seja para uma *primeira performance*, ou para o estudo sistemático de um determinado repertório.

De acordo com os depoimentos orais e escritos dos alunos, pode-se verificar que há uma conscientização da importância da observação da partitura antes de tocar, não apenas para a fluência na *performance*, mas talvez e especialmente, para a compreensão musical da obra. Os participantes também demonstraram ter entendido a necessidade da criação do hábito de seguir adiante, depois de um erro em *performances*.

Ademais, as contribuições mais genuínas do estudo podem ser atribuídas ao possível reconhecimento da *leitura prévia* como uma habilidade técnica (S) de sustentação para a fluência com notação musical e para a otimização em uma *primeira performance*; à constatação da necessidade da criação do hábito da prática da *leitura prévia* e à conexão deste procedimento com outras modalidades de *performance* – P – como a

música por imitação e por audição, além da própria composição oral e da improvisação – C.

Pode-se crer também, por meio deste trabalho, que, em longo prazo, o hábito da *leitura prévia* poderá favorecer a autonomia do aluno, em seus processos de aprendizagem de uma partitura nova, instigando-o, independentemente do professor, a obter uma apreensão mais imediata e uma concepção mais abrangente da obra estudada. Com a prática da *leitura prévia*, o estudante poderá alcançar competências que se sustentam no desenvolvimento da audição interna, proporcionando, desta forma, uma não-dependência, também, em relação ao próprio instrumento, ou seja, ele torna-se capaz de analisar e compreender uma obra musical, sem a necessidade de tocá-la ou cantá-la.

Em contrapartida, ainda pode-se arriscar que a incursão repetida por essa estratégia pedagógica pode conduzir o aluno a ser um músico experiente e com perspectivas mais amplas e ousadas como, por exemplo, a efetivar uma *performance à primeira vista*, isto é, ler pela primeira vez e realizar simultaneamente o texto musical ao instrumento ou por meio do Canto, de forma expressiva. É evidente a pertinência de se considerar o nível de habilidade técnica e de compreensão musical desse intérprete em relação às complexidades apresentadas pela obra a ser realizada ao instrumento ou por um cantor.

A integração entre as demais atividades propostas no Modelo *C(L)A(S)P*, como a Apreciação – A – e os Estudos acadêmicos – (L) – é fator de extrema relevância e inquestionável neste processo. A inter-relação, especialmente entre a Composição, a Apreciação e a *Performance*, tem sido amplamente estudada em trabalhos anteriores, como foi mencionado no capítulo III, dedicado a este referencial teórico.

De acordo com SWANWICK e FRANÇA (2002, p.36), a complexidade técnica e a natureza psicológica das modalidades do fazer musical, contempladas no Modelo *C(L)A(S)P*, podem facilitar ou limitar a manifestação da compreensão musical do aluno. Com base nesta afirmação, passa-se à análise mais geral dos dados dos alunos, visando-se a uma reflexão crítica para responder objetivamente à questão da pesquisa: como a *leitura prévia (S)* apoiada por outras modalidades de *Performance* – composição oral, improvisação, músicas por imitação e por audição – pelos Estudos acadêmicos (*L*) e pela *Apreciação Musical – A* – pode contribuir para a realização de uma *primeira performance* de determinada partitura?

Implicações psicológicas nas gravações

Deve-se levar em conta não só a natureza psicológica das modalidades, mas também a condição psíquica dos alunos, frente a novas e desafiantes situações. Percebeu-se que a iniciativa de se gravar suas *performances* de música por audição, por imitação, suas improvisações e composições, causou um certo desconforto, notadamente, nos alunos 1 e 5. Tal reação pode ser percebida, também, para as gravações de *primeira performance* a partir da *leitura prévia*, desta vez, em todos os participantes.

Detectou-se que fatores como a autocobrança, a autocrítica, a inibição, a insegurança e a ansiedade, contribuíram para tais desconfortos, os quais, decididamente, podem ter aumentado a resistência (oposição), alterando a qualidade das *performances*. Os aspectos da autocobrança e autocrítica foram observados especialmente no aluno 1; a inibição foi ressaltada nos alunos 4 e 5 e a ansiedade foi expressiva no aluno 5.

Parece que estas situações ocorrem, principalmente, por se tratar de adultos e também porque eles possuem uma concepção e uma compreensão musicais mais elaboradas do que as suas habilidades técnicas, para o piano, são capazes de revelar. Em tempo,

constatou-se que, diante das atividades de composição ou improvisação, não foram raros os momentos em que os participantes mencionaram que não conseguiram expressar exatamente o que estava em suas imaginações, em virtude dos entraves técnicos encontrados. Noutras vezes, disseram que se sentiam intimidados pelo gravador. No entanto, foram mantidas as proposições iniciais da pesquisa e também a gravação, mediante a permissão dos participantes.

Envolvimento com o instrumento e a regularidade do estudo

O envolvimento do aluno com atividades, como estas do projeto, na aprendizagem do instrumento, bem como a qualidade do estudo associada à regularidade, são fatores indispensáveis ao desenvolvimento musical e ao real aproveitamento da integração entre as modalidades.

O envolvimento pode ser avaliado, a partir de situações como: a atenção para as solicitações da professora no cumprimento dos projetos, interesse e assiduidade às aulas e a regularidade do estudo. Pode-se perceber que as solicitações da professora foram prontamente atendidas por todos os alunos. O interesse pelas aulas foi notado, especialmente nos alunos 1, 3, 4 e 5. Pondera-se que o grau de interesse do aluno 2 foi, às vezes, afetado por uma instabilidade de humor, cuja causa não foi absolutamente detectada pela professora, apesar dos diálogos estabelecidos.

A assiduidade às aulas, além de denotar comprometimento e envolvimento do aluno com o instrumento, também foi imprescindível à otimização dos processos de aprendizagem e integração das modalidades. Os alunos 1, 4 e 5 foram os mais assíduos. As ausências dos alunos 2 e 3 foram justificadas por participação em cursos (aluno 2) e compromissos profissionais fora de Belo Horizonte (aluno 3). Entretanto, a

soma de tais constatações apenas sugere que houve envolvimento dos alunos com o instrumento.

Entende-se que, de um modo geral, os alunos 1, 2, 3 e 4 não tiveram a regularidade esperada para o estudo, durante o semestre de realização dos projetos, demonstrando que o envolvimento poderia ter sido melhor. Vale ressaltar que apenas os estudantes 1 e 5 dispõem do piano em casa. Porém, os alunos apresentaram resultados consideráveis nas atividades propostas e igualmente na *performance* de repertório, o que poderia ser atribuído à qualidade do estudo, às experiências destes em outras áreas e à concepção musical refinada, notável em sua maioria. Tal fato não elimina a indicação de uma dedicação maior ao instrumento, que traria, com toda certeza, frutos muito mais positivos, no aproveitamento da integração entre as modalidades do Modelo *C(L)A(S)P*, incidindo diretamente na habilidade técnica e qualidade das *performances* a partir da *leitura prévia*.

O repertório

O repertório planejado para as atividades de leituras – *primeira performance* a partir da *leitura prévia* – de modo geral, não ofereceu entraves técnicos significativos e de complexidade de leitura para os alunos. Contudo, observou-se que todos eles, exceto o aluno 5, poderiam ter avançado, um pouco mais, no refinamento de suas *performances*, se tivessem se dedicado mais ao instrumento. O aluno 5, que tem mais tempo de experiência com o piano e parece ter tido mais regularidade em seu estudo, poderia ter alcançado mais qualidade se tivesse tido um pouco mais de calma e de concentração diante da atividade em questão. Para ele, a recomendação seria a de exercitar capacidades para tentar controlar a ansiedade.

Torna-se claro que, quanto mais acessível for o repertório, maior será a possibilidade de fluência, na primeira realização da partitura. Conforme foi relatado nas entrevistas com os professores, as atividades que envolvam, especialmente, “leituras à primeira vista”, devem estar sempre abaixo do nível técnico e de habilidade para a leitura em que o aluno é capaz de tocar habitualmente. Admite-se, portanto, que se deve levar em consideração, não apenas tal nível de habilidades para a seleção das peças, mas também as possibilidades de engajamento do aluno com o instrumento, prevendo-se também a carência de um estudo e contato regular.

A pesquisadora assume que foi muito otimista na escolha do repertório, ao acreditar na regularidade de estudo e no empenho dos alunos. Diante dos resultados, que envolveram também outras questões, como as implicações psicológicas para as gravações, constatou que as peças da atividade 3 dos projetos poderiam ter sido ainda mais acessíveis.

Resposta à questão da pesquisa

A integração entre as modalidades no Modelo *C(L)A(S)P*, a criação do hábito da *leitura prévia*, como via de acesso à *performance* e a escolha adequada do repertório, seja este de estudo rotineiro e sistemático, ou para o treinamento em *primeira performance*, não são suficientes ao desenvolvimento das habilidades técnicas e da compreensão musical para uma *performance* de valor. A qualidade da atenção, o nível de concentração, o envolvimento do estudante com o instrumento e a regularidade do estudo são igualmente indispensáveis para a melhoria de habilidades e competências funcionais e para a manifestação da compreensão musical e do potencial criativo.

Conclui-se o quanto é grande a responsabilidade do professor para também criar as possibilidades de interesse e estímulo do aluno pelo instrumento, pela própria música, promovendo respostas que sustentem a sua incursão, por um ou pelos vários caminhos que a música pode oferecer. A aprendizagem da música deve ser algo instigante que permita e permeie o desenvolvimento do aluno, ou seja, de suas potencialidades artísticas e humanas e de sua compreensão do mundo, integrando-o na vida e transformando positivamente suas atitudes.

Últimas considerações

Entende-se que a própria natureza do Modelo *C(L)A(S)P* de SWANWICK (1979), que é empregado neste trabalho, não apenas como referencial teórico para fundamentar o pragmatismo dos projetos, mas também como referencial analítico, denota grande variedade e riqueza dos dados. Embora, tal situação constitua um problema para a interpretação final da investigação e conclusão do estudo, a pesquisadora procurou deter-se em aspectos julgados essenciais à aprendizagem do instrumento. Contudo, outros enfoques mais aprofundados podem ser levados em consideração como, por exemplo, a contribuição da *leitura prévia* em processos de memorização na música tonal e atonal; a *leitura prévia* na perspectiva da Psicologia Cognitiva e as leis da *Gestalt*, abrangendo questões ligadas ao reconhecimento formal auditivo. Além disso, pode-se avançar pelos domínios da Análise Musical, estabelecendo conexões com determinadas teorias como o Modelo Tripartite de Semiologia Musical, elaborado por J. Molino e J. J. Nattiez, dentre outros.

Em tempo, destaca-se a grande significância dos testemunhos dos professores entrevistados, que sustentaram idéias e práticas pedagógicas condizentes com o pensamento da autora desta pesquisa, instituindo confiabilidade nas diretrizes traçadas para o estudo. Outros aspectos, enfocados por eles, abriram perspectivas para

posicionamentos diferentes e, igualmente, para alguns questionamentos, não menos importantes do que aqueles mais próximos das suposições iniciais da pesquisadora.

O acompanhamento dos alunos, além de ser a base para a pesquisa-ação, concedeu às aulas da professora pesquisadora, mesmo àquelas não inseridas no projeto, um significado mais abrangente. O que era gratificante, antes deste estudo, nos trâmites que envolvem o ensino e a aprendizagem, além da relação entre os alunos e a professora, tornou-se mais empolgante, mostrando o quanto pode ser valiosa uma pesquisa de cunho empírico.

Reporta-se a Swanwick para expressar a satisfação da autora em realizar este estudo: “o desejo de investigar, interpretar e explicar é universal (...); a pesquisa não destrói a mágica da música nem banaliza transações educacionais” (SWANWICK, 1994a, p.66-67). Torna-se importante valorizar nossas aspirações de educadores e estudiosos, com legitimidade e confiança, para descobrirmos formas de compartilhá-las, encontrando respostas para possíveis problemas pedagógicos. Desta maneira, expandimos nosso universo de atuação e estabelecemos uma relação proveitosa de diálogo entre a Educação e a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDO, Sandra Neves. Execução/interpretação musical: uma abordagem filosófica. *Per Musi*, Belo Horizonte:UFMG, v.1, p.16-24, 2000.

ADORNO, Theodor W. Zur Musikpädagogik. In *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Gesammelte Schriften, Band 14. Tradução para o português, não publicada, de Verlaine de Freitas. Revisão de Rodrigo A. Paiva Duarte. Frankfurt: Suhrkamp, 1973, p.108-126, 437-440. (DZM).

ARISTIDES, Marcos André; LANZELOTTE, Rosana. Ensino de música via Internet - a implantação de um protótipo. In: Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais da ANPPOM*. Porto Alegre: UFGRS/ANPPOM, 2003. p.824-833. 1 CD-ROM.

AVERSA, Sérgio de Martino. *Aplicações pedagógicas da Suíte das 5 notas para piano de Lorenzo Fernandez*. 2001. (Dissertação de Mestrado interinstitucional, UEMG/UNIRIO/CAPES, em Música/Piano) – Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

BEAL, Ana Denise Donadussi. *A integração entre composição, apreciação e performance: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio*. 2002. (Monografia de Especialização em Educação Musical) – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Cascavel, 2002.

BEINEKE Viviane; KALFF Silvana. Oficina de flauta doce: um momento de encontro com o outro. In: Encontro Anual da ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais da ABEM*. Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p.988-994. 1 CD-ROM.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 6, p.73-85, set. 2001.

BOTELHO, Liliana Pereira. *Implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano*. 2002. (Dissertação de Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BUENO, Paula Alexandra Reis. A utilização do modelo C(L)A(S)P: uma prática pedagógico-musical. In: Encontro Anual da ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais da ABEM*. Florianópolis: UDESC/ABEM, 2003. p.686-692. 1 CD-ROM.

CHUEKE, Zélia. *Stages of Listening During Preparation and Execution of a Piano Performance*. 2000. (Dissertação de Doutorado) – University of Miami, Miami, 2000.

_____. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais da ANPPOM*. Porto Alegre: UFRGS/ANPPOM, 2003(a). p. 1332-1341. 1 CD-ROM.

_____. *Etapas d'ecoute pendant la preparation et l'execution pianistique*. Paris: Observatoire Musical Français/ Université de Paris/Sorbonne, 2003b.

CLARK, Frances *et al.* *The music tree: Part 2A*. Miami: Summy-Bichard, 2000.

COELHO, Marília de Alexandria Cruz. Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências enquanto produtor musical. In: Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais da ANPPOM*. Porto Alegre: UFRGS/ANPPOM, 2003. p. 945-951. 1 CD-ROM.

COHEN, I; MAUFFREY, A. *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin, 1983.

COHEN Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

COOK, Nicholas. *A guide to musical analysis*. New York: Oxford University Press, 1987.

DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. (Tese de Doutorado) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DRUMMOND, Eldah Regina. *O fazer musical no Conservatório Estadual de Varginha: um estudo sobre novas possibilidades pedagógicas*. 2001. (Monografia de Especialização em Educação Musical) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

DUNLAP, Mary Elizabeth. Modern trends in class piano instruction. In *Music Teachers National Association: dec.27-30, 1939, Kansas City, Mo. Proceedings...* Pittsburg, PA: Theodore Finney, 1940.

FERNANDES, José Nunes. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática. *Cadernos de colóquio*, Rio de Janeiro:CLA/UNIRIO, p.54-67, mai. 2000.

FERRERO, Maria Inês, FURNÓ, Sílvia. *Musijugando: actividades de educación musical*. Buenos Aires: Educação Musical Editores, 1977.

FILHO, João Gomes. *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

FONSECA, M. Betânia Parizzi; SANTIAGO, Patrícia Furst. *Pianobrincando: atividades de apoio ao professor*. Belo Horizonte: Segrac, 1993.

FRANÇA Cecília Cavalieri; BEAL, Ana Denise Donadussi. Redimensionando a *performance* instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio. *Em Pauta*, Porto Alegre:UFRGS, v. 14, n.22, p. 65-64, jun. 2003.

FRANÇA e SILVA, M. Cecília. Composição, *performance* e audição na educação musical. 1995. (Monografia de Especialização em Educação Musical) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

_____. Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding. 1998. (Tese de Doutorado) – University of London Institute of Education, London, 1998.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Performance* instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte:UFMG, v.1, p.52-62, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Novidade e profecia na educação musical: a validade pedagógica, psicológica e artística das composições dos alunos. In: Encontro Nacional da ANPPOM, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais da ANPPOM*. Belo Horizonte: UFMG/ANPPOM, v.1, 2001(a). p.106-112.

_____. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica a compreensão musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.6, p.35-40, set. 2001(b).

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. *Manual para Normalização de publicações técnico-científicas*. 7. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *A jugar y cantar con el piano: iniciación a la enseñanza instrumental*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973.

_____. *Método para piano: Introducción a la música*. v.3. Buenos Aires: Barry, 1977.

_____. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de. Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. (Coleção Novas Buscas em Educação, v.31). Título original: *Ocho Estudios de Psicopedagogia Musical*.

GANDELMAN, Salomea. Memorizando as Variações Op.27 para piano de Webern: da análise à cognição. *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, v.2, p.104-117, 2000.

GERLING, Cristina Capparelli. A formação do intérprete e educador: decorrências na ação pedagógica. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v.11, n.21, p. 59-66, nov. 1995.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GINSBORG, Jane. Classical learning and memorising a new song: an observational study. *Psychology of music*, [s.l.], v.30, n.1, p.58-101, 2002.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação Musical através do teclado: etapa de leitura, manual do professor*. v.2. Rio de Janeiro: Veritas, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado: habilidades funcionais, manual do professor*. v.4. Rio de Janeiro: Valença, 1989.

HALSEY, A. H. (Ed.). *Educational priority*. E.P.A., problems and policies. London: HMSO, 1972.

HAZAN, Eduardo. *O piano: alguns problemas e possíveis soluções*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1984.

HENTSCHKE, Liane. Um estudo longitudinal aplicado à Teoria Espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade (Pólo Porto Alegre). *Revista Música: pesquisa e conhecimento*, Porto Alegre: UFRGS, p.9-34, jun. 1996.

_____. A teoria espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: Encontro Anual da ABEM, 7., 1996, Londrina. *Anais da ABEM*. Londrina: ABEM, 1996. p.171-185.

HINDEMITH, Paul. *A composers world: horizons and limitations*. Cambridge: Mass, 1952.

HOLLERBACH, Ingrid. *Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano*. 2003. (Dissertação de Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, dez. 2001.

_____. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª reimpressão rev. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Movimento, 1985. (Coleção Luís Cosme, v.17).

KÖLLER, Wolfgang. *Psicologia da Gestalt*. Tradução de David Jardim. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1980. Título original: *Gestalt psychology*.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. Título original: *La construction des savoirs: manuel de methodologie em sciences*.

LEIMER, Karl; GIESEKING, Walter. Trad. Tatiana Braunwieser. *Como devemos estudar piano*. América do Sul: Editorial Mangione, S.A, 1949. Título original: *Moderns klavierspiel*.

MAGNANI, Sérgio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MARIANI, Silvana. *O equilibrista das seis cordas*. Curitiba: Editora da UFPR/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Edição das autoras, 2001. (Coleção Inventos e Canções).

_____. A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: Encontro Anual da ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais da ABEM*. Natal: UFRN/ABEM, 2002. p.34-41. 1 CD-ROM.

MARQUES, Thaís; MARINO Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. O estágio supervisionado no curso de Musicalização Infantil: uma proposta de integração na Escola de Música da UEMG. In: Encontro Anual da ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais da ABEM*. Natal: UFRN/ABEM, 2002. p.42-47. 1 CD-ROM.

MATEIRO, Teresa da A. Novo. Análise comparativa de quatro propostas curriculares de educação musical. *Revista Música: pesquisa e conhecimento*, Porto Alegre: UFRGS, p.113-128, jun. 1996.

MEHR, Norman. Developing musical literacy through the piano class. In: ROBINSON, Helene e JARVIS, Richard L. *Teaching piano in classroom and studio*. Washington: Music Educators National Conference, 1967. p.81-90.

MINAS GERAIS. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Escola de Música. Ementário. Belo Horizonte, 2003.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano em grupo e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. 1992. (Dissertação de Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v.11, p.67-79, nov. 1995.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos. *Tônica*, Brasília: Instituto de Artes/Departamento de Música, [s.d.]. Disponível em: <www.arte.unb.br/tonica/isabel> Acesso em 2004.

MOURA, José Adolfo (Org.). *Livro das canções*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais, [s.d.].

MORATO *et al.* Ensino e aprendizagem de música na educação infantil: uma experiência com a abordagem sócio-cultural e com o Modelo (T)EC(L)A na disciplina Prática de Ensino do curso de Educação Artística, habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia. In: Encontro Anual da ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais da ABEM*. Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p.195-202. 1 CD-ROM.

MORIN, Andre. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma abordagem antropológica renovada*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004. Título original: *La recherche-action integrale systémique: une anthropopédagogie renouvelée*.

NACHMANOVITCH, Stephan. *Ser criativo: o poder de improvisação na vida e na arte*. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993. Título original: *Free play: the power of improvisation in life and the arts*.

NATTIEZ, Jean-Jacques. A comparação das análises sob o ponto de vista semiológico (a propósito do tema da Sinfonia em Sol menor, K.550, de Mozart). Tradução de Sandra Loureiro de Freitas Reis. *Per Musi*, Belo Horizonte:UFMG, v.8, p.05-40, jul./dez. 2003. Original francês.

OLIVEIRA, Alda. Iniciação musical com introdução ao teclado – IMIT. *Opus*, v.2, n.2, p.7-13, jun.1990.

OLIVEIRA, Alda. Um estudo longitudinal aplicado à Teoria Espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade (Pólo Salvador). *Revista Música: pesquisa e conhecimento*, Porto Alegre: UFRGS, p.35-67, jun. 1996.

PACE, Robert. *Música para piano*. Tradução. e adaptação de Vera Sílvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo: Ricordi, 1973. Original inglês.

PALISCA, Claude V. (Ed.) *Norton Anthology of Western Music: Classic to Modern*. 3. ed., v.2. New York/ London: W.W. Norton & Company, 1996.

PAYNTER, John. *Music in the secondary school curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. *Sound & structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAZ, Ermelinda Azevedo. *Quinhentas Canções Brasileiras*. Rio de Janeiro: Luís Bogo Editor, 1998.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PERDOMO-GUEVARA, Elsa. Quando o instrumento se interpõe entre o intérprete e a obra musical. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1., 2005, Curitiba. *Anais do 1º Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005. p.199-204.

PEREIRA, Paulo Henrique. *Noções de estatística: com exercícios para administração e ciências humanas*. Papirus Editora, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, p. 19-76, 1997.

PIRES, Nair; *et al.* *Educação musical ao teclado: livro do professor*. v.1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

PRIEST, P. Playing by ear: Its nature and application to instrumental learning. In: *British Journal of Music Education* 6, 2. [s.l.], 1989.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO Gislene. Iniciação à leitura musical no piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v.9, p. 43-54, set. 2003.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.

REIMER, Bennett. David Elliott's "new" philosophy of music education: music for performers only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, [s.l.], n. 128, p.59-89, Spring. 1996.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Elementos de uma Filosofia da Educação Musical em Theodor Wiesengrund Adorno*. Belo Horizonte: Mãos Unidas, 1996.

_____. *A linguagem oculta da arte impressionista: tradução intersemiótica e percepção criadora na literatura, música e pintura*. Belo Horizonte: Mãos Unidas, 2001a.

_____. Musicologia e Filosofia: Mimesis na linguagem musical. In: Encontro Nacional da ANPPOM, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais da ANPPOM*. Belo Horizonte: UFMG/ANPPOM, v.1, 2001(b). p.496-500.

_____. A correspondência das artes e a metafísica da música. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.26, p.235-252, abr. 2005.

ROBINSON, Helene, JARVIS, Richard (Ed). *Teaching piano in classroom and studio*. Washington: Music Educators National Conference, 1967.

SADIE, Stanley (Ed.). *Dicionário Grove de Música*. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico*. 2001. (Dissertação de Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001(a).

SAMPAIO, Marcelo Almeida. Com que a música popular pode contribuir para o aprendizado de piano? In: Encontro Anual da ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais da ABEM*. Uberlândia: ABEM, 2001(b). p.182-187. 1 CD-ROM.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991. Título original: *The thinking ear*.

SILVA REIS, Carla. *A obra de Lorenzo Fernandez e a aprendizagem pianística na infância*. 2000. (Dissertação de Mestrado em Música/Piano) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SLOBODA, John A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford University Press, 1999.

SOLOMON, Larry J. *Teaching sight-reading*. Disponível em: <Web: www.geocities.com/athens/marble/9607/sight.htm>. Acesso em 2000.

SOMEKH, Bridget. The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, v. 21, n. 3, p.339-355, 1995.

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. London: Oxford London Edinburg, 1975.

STUBLEY, Eleanor. Philosophical foundations. In: COLWELL, Richard (ed). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference*. New York: Schirmer Books, 1992

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

_____. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

_____. *Music education and the National Curriculum*. London: Institute of Education, 1992.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994a.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Tradução de Fausto Borém de Oliveira. *Cadernos de estudo: educação musical*, São Paulo: Atravez, n. 4/5, p. 7-14, 1994(b). Original inglês.

_____. Theory, data and education relevance. *Research Studies in Music Education*, London, n. 6, p.18-26, jun. 1996.

_____. Teaching music musically. *Per Musi*, Belo Horizonte, v.4, p.29-36, 2001.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. Título original: *Teaching music musically*.

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e *performance* na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 13, n.21, p. 5-41, dez. 2002.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, Cambridge: Cambridge University Press, v.3, n.3, p.305-339, 1986.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TIAGO, Roberta Alves; PERDOMO, Ana Paula S. Aguiar. "Um cantinho, um violão..." uma experiência com a abordagem sócio-cultural da educação musical e com o Modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979) no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia, MG. In: Encontro Anual da ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais da ABEM*. Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p.940-947. 1 CD-ROM.

USZLER, Marianne et al. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books, 1991.

VERHAALLEN, Marion. *Explorando música através do teclado*, v.1. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1989.

WEAVER, H. E. A study of visual process in reading differently constructed musical selections. *Psychol. Mong.*, [s.l.], n.55, p.1-30, 1943.

WILLEMS, Edgar. *Solfejo: curso elementar*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1979.

WILSON, Frank. *Tone deaf and all thumbs?* New York: Viking Penguin, 1986.

ZIMMERMAN, Marilyn. *Musical characteristics of children*. Reston: Menc, 1971.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Entrevista semi-estruturada com professores de piano atuantes nas Escolas de Música da UFMG e da UEMG

Perguntas introdutórias

1. Em que cursos você atua como professor de instrumento?
2. Qual a média da faixa etária dos alunos?

Questionário 1

1. Que aspectos você trabalha em sua aula de instrumento?
2. Existe algum aspecto que você considere mais relevante?
3. Quais são os objetivos que você almeja alcançar em médio e em longo prazo?
4. Como você aborda uma partitura de uma música nova para o aluno?
5. Como acontece a escolha do repertório?

Questionário 2: perguntas esclarecedoras de aspectos não abordados nas respostas dos entrevistados

1. Você realiza, juntamente com o aluno, uma análise musical das partituras que ele irá estudar? (Se a resposta for negativa, prosseguir a partir da questão de número três).
2. Que aspectos você aborda?
3. Você trabalha algum tipo de *performance* sem partitura com o aluno?
4. (Se a resposta anterior for positiva): Que atividades são estas?

5. Você inclui a improvisação e a aprendizagem de músicas por audição e por imitação em suas aulas? (Se a resposta for negativa, prosseguir a partir da questão de número10).
6. Como?
7. Quais são os seus objetivos ao incluir estas práticas pedagógicas em sua aula de instrumento?.
8. Na improvisação, você apresenta para o aluno um determinado estímulo ou deixa a critério dele? (se o estímulo não for indicado pelo professor, prosseguir a partir de 10).
9. Quando o estímulo é determinado por você, como o apresenta?
10. Você inclui a prática da leitura à primeira vista em suas aulas? (Se a resposta for positiva, continuar):
11. Por que?
12. Como você definiria a expressão leitura à primeira vista?
13. Como é a dinâmica da atividade?
14. Quais as orientações para a efetivação do procedimento?
15. Quais são os resultados que você observa?
16. Que fatores, na sua opinião, contribuem para esses resultados, sejam eles positivos ou negativos?
17. Você vê alguma relação entre boa e má leitura à primeira vista e o desempenho musical geral do aluno?
18. (Se o professor trabalhar com atividades sem partitura e tiver o hábito de denominar os padrões rítmicos e melódicos encontrados nestas estratégias de ensino, perguntar): Você observa se o aluno relaciona os padrões rítmicos e melódicos escritos na partitura com aqueles encontrados nas atividades musicais sem partitura?

ANEXO 2

PROJETO 1: ABORDAGEM DA ESCALA PENTATÔNICA

Atividade 1: *Performance* por imitação**Objetivo:**

1. Automatizar o reconhecimento do grupo de 5 teclas pretas.

Orientações:

1. A canção pode ser tocada também por 3 alunos. Assim, dobra-se uma das vozes.
2. Se a aula for individual, o aluno poderá tocar com as duas mãos realizando as duas vozes da canção.

Balanço

Ana Consuelo Ramos

Eu estou aqui,
sou feliz assim,
sempre aqui, sempre assim,
vou ali, volto aqui.

Sou feliz assim,
sempre aqui, sempre assim,
vou ali, volto aqui, sim!

Balanço

Ana Consuelo Ramos

The musical score for 'Balanço' is written for three parts: Alto 1, Alto 2, and Professo(a). The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 2/4. The lyrics are: 'Eu estou aqui, sou feliz assim, sempre aqui, sempre assim, vou ali, volto aqui. Sou feliz assim, vou ali, volto aqui, sim!'.

Atividade 2: Improvisação melódica em forma ABA com acompanhamento harmônico realizado pela professora

Atividade 3: Performance à primeira vista 1 (com orientação para leitura prévia)

Allegro 22

mp

mf

7

13 rit.

Performance à primeira vista 2 (sem orientação para leitura prévia)

Allegro 35

f

p

f

7

mp

cresc.

dim.

dolce

8^{va}

15^{va}

ANEXO 3

PROJETO 2:

ABORDAGEM DOS PENTACORDES E DAS TRÍADES MENORES

Atividade 1: Performance por audição

Você gosta de mim

(Folclore)
Extraído de Moura, sd

The musical score is written in 3/4 time and consists of four lines of music. The melody is a simple, folk-like tune. The lyrics are written below the notes. Chord markings (I, IV, V) are placed above the staff to indicate the harmonic structure. The lyrics are: "Vo - cê gos - ta de mim, oh mo - re - na, eu tam - bém de vo - cê, oh mo - re - na, vou pe - dir a seu pai, oh mo - re - na, prá me ca - sar com vo cê oh mo - re - na." The score includes a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a common time signature of 3/4.

1
Vo - cê gos - ta de mim, oh mo - re - na,

5
eu tam - bém de vo - cê, oh mo - re - na,

9
vou pe - dir a seu pai, oh mo - re - na,

13
prá me ca - sar com vo cê oh mo - re - na.

Atividade 2: Criação de melodia estruturada em pentacorde menor com acompanhamento do I, IV e V graus

Atividade 3: Performance à primeira vista 1 (com orientação para leitura prévia)

Moderato 36

Performance à primeira vista 2 (sem orientação para leitura prévia)

Adagio 93

ANEXO 4

**PROJETO 3:
ABORDAGEM DO CROMATISMO**

Atividade 1: *Performance* por imitação.
Exercício de acompanhamento de vocalise
ascendente e descendente, partindo da nota Dó 3 até a nota Dó 4

C

3 D^b

Continua

Atividade 2: Criação de uma melodia que
apresente cromatismo e acordes no acompanhamento,
estes não necessariamente, configurados em estado fundamental

Atividade 3: Performance à primeira vista 1 (com orientação para leitura prévia)

98

Adagio poco rall.

8 poco rall.

A tempo

15

Performance à primeira vista 2 (sem orientação para leitura prévia)

46

Vivo

8

15

ANEXO 5

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR 1:
APRECIÇÃO MUSICAL**

ATIVIDADE COMPLEMENTAR 1: APRECIÇÃO MUSICAL

Nesta seção, são apresentadas breves considerações analíticas sobre uma das peças ouvidas nas aulas de apreciação musical, juntamente com os relatos escritos dos alunos e comentários da pesquisadora.

Peça 1: *Nuages* (C. Debussy – 1862-1918)

Integra a peça *Trois nocturnes* (1899)³¹ que consiste em três imagens orquestrais: *Nuages* (*Nuvens*), *Fêtes* (*Festivais*) e *Sirènes* (*Sereias*). De acordo com Philip Ramey³², Debussy teria escrito o seguinte programa para *Nuages*: “*Nuvens* é o aspecto imutável do céu, com a marcha lenta e melancólica das nuvens, terminando por uma agonia cinzenta, suavemente marcada de branco”.

De acordo com PALISCA (1996, p. 624), *Nuages* começa com um padrão de acordes de quintas e terças que permite a impressão de movimento, mas não de direção harmônica, analogamente ao movimento lento das nuvens. Uma melodia fragmentada baseada no trítone é executada pelo corne inglês e seguida pelo corne francês perfurando o movimento da névoa.

A obra caracteriza-se pela forma ABA. Vale ressaltar a influência da música javanesa na parte B, na qual o tema é apresentado pela flauta e pela harpa numa melodia

³¹ 1899: o mesmo ano em que foi composta a *Noite transfigurada* de Schoenberg.

³² A citação de Philip Ramey foi retirada da capa do disco da *Orquestra Philharmonia e Ambrosian Singers* com regência de Michael Tilson Thomas, New York: CBS, 1984.

pentatônica. “O retorno à seção A é fragmentado, como um sonho imperfeitamente lembrado” (PALISCA, 1996, p.621).

Relatos dos alunos e comentários da pesquisadora

Aluno1

1ª audição: “Começa em dinâmica mais piano, com poucos instrumentos, aos poucos vão se juntando outros instrumentos partindo para um fortíssimo; e variando, também em pianos e fortes. Tem um motivo musical presente em vários trechos da música”.

2ª audição: “Parece-me que esta música é do período impressionista, podendo ser do compositor C. Debussy ou de F. Poulanc. Se fosse definir uma cor para a composição, diria que era em tom pastel com algumas pinceladas em cinza”.

Nota-se que o aluno 1 (40 anos), do II período, tem noção clara de estilo. No momento da discussão, ele manifestou insatisfação por não conseguir perceber questões formais e estruturais da peça, escalas ou tonalidades empregadas pelo compositor. A mesma argumentação ocorreu na audição de outras obras.

Entretanto, percebe-se que é bastante significativo o fato de ele ter relacionado esta música com uma cor, afirmando que era em tom pastel com pinceladas em cinza, o que nos alude imediatamente, não apenas à influência pictórica nas obras de Debussy, mas principalmente ao programa escrito por ele para esta peça – “*Nuvens* é o aspecto imutável do céu, com a marcha lenta e melancólica das nuvens, terminando por uma agonia cinzenta, suavemente marcada de branco”. Ademais, temos uma carta do compositor remetida a um violinista dizendo que seus *Nocturnes* eram “uma tentativa para apresentar uma sonoridade única em diferentes orquestrações – como poderia

corresponder, por exemplo, a um estudo em cinza de um pintor” (DEBUSSY *apud* STEGEMANN, 1983, p.iv)³³.

Observa-se que o aluno 1 percebe, de forma intuitiva, aspectos analíticos relevantes, do ponto de vista poiético³⁴, inclusive, mesmo sem ter tido acesso à partitura. Vale ressaltar que ele não frequentou aulas de Análise Musical e Harmonia, apenas, durante o semestre de realização dos projetos, teve as aulas normais de seu curso como Percepção musical II, Contraponto I e História da Arte II.

Aluno 2

1ª audição: “Melodia romântica. Forma contemporânea de composição. A música não tem seqüência ‘lógica’ dos outros estilos. A forma é mais livre. A primeira parte possui um tema que é bem romântico mas, os acordes e os timbres caracterizam um estilo contemporâneo. E claro, uma forma mais livre. A segunda parte é ainda mais livre. Depois me parece que o tema volta. Mas, depois fica tudo tão ‘misturado’. Cada hora uma coisa nova que fica difícil dividir a música em partes. Eu diria que a forma é A – B – C” (Obs.: o aluno chegou atrasado e ouviu a peça apenas uma vez).

O aluno 2 (22 anos), do segundo período, apesar de não ter aulas de Análise Musical dentro da escola, chegou muito perto das questões formais e estruturais da obra,

³³ Informações retiradas do prefácio da partitura: DEBUSSY, Claude. *Trois nocturnes*. Edition Ernest Eulenburg & Co Gmb H. n.1320, 1983.

³⁴ A análise poiética refere-se a uma das dimensões propostas por J. Molino no Modelo Tripartite de Análise Musical que compreende os níveis: neutro, o poiético e o estésico. A poiética indutiva, proposta por NATTIEZ (2002, p.19), relaciona-se a conclusões obtidas, a partir da análise do nível neutro, ou seja, da observação da partitura, na qual se detectaram procedimentos composicionais recorrentes que nos remetem ao pensamento do compositor, indicando, por exemplo, a época e o estilo da obra. Ele acredita que esse processo seja o mais empregado pelos analistas. A poiética externa é assinalada pela obtenção de informações por meio de documentos, projetos, cartas e esboços ligados à obra em questão, portanto, são os aspectos estudados pela musicologia histórica.

NATTIEZ (2002) explica que uma forma simbólica, até certo ponto, é o resultado de um processo de criação que pode ser descrito ou reconstituído. Na maioria das vezes, a poiética possui significações que se relacionam ao emissor, no caso específico da música, ao compositor (NATTIEZ, 2002, p.15).

abordando aspectos do enfoque didático escolhido para a atividade. Ateve-se a uma análise mais objetiva, todavia, apresentou uma linguagem ainda pouco sistematizada.

Aluno 3

1ª audição: “Música na tonalidade menor, escala oriental, tendo como solista um oboé”.

2ª audição: “Compasso binário tendo um trecho de destaque de instrumentos de percussão”.

Este aluno de 44 anos, também do II período, reconheceu a tonalidade menor e a influência oriental na peça de Debussy, fazendo uma conexão com as atividades desenvolvidas em sala de aula, porém não avançou muito nos relatos acerca de sua escuta, inclusive, do ponto de vista mais subjetivo da análise.

Em tempo, a pesquisadora gostaria de avançar um pouco mais em seu pensamento para lançar uma questão. Por que alunos acreditam que precisam, tão somente, relatar aspectos analíticos, objetivos fundados na linguagem acadêmica, demonstrando receios para manifestar as suas sensações, seus sentimentos ou, até mesmo, seu prazer ou desprazer em ouvir determinada peça em uma sala de aula?

Uma experiência, realizada com alunos do VI período, em uma classe de Análise Musical, porém, desvinculada dos projetos inerentes a esta pesquisa, teve como foco a mesma música e atividade, trazendo a referida pergunta. Ao término da escuta, pesquisadora e alunos conversaram sobre a importância da análise subjetiva nos trabalhos acadêmicos e, especialmente, sobre o valor deste tipo de abordagem, evidentemente sustentada pelo conhecimento científico, para o estudo analítico de uma peça musical. Um dos alunos que escreveu, objetivamente, sobre timbre, orquestração

e desenvolvimento do motivo melódico, explicou ter ficado insatisfeito com o fato de não ter relatado suas sensações, pensando que não seria pertinente naquele contexto.

Recorre-se ao educador Swanwick que, em seu livro *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*, pondera acerca da importância da subjetividade nas pesquisas em Educação Musical, porém, sugere que abordagens intuitivas e analíticas estejam sempre engajadas. O estudioso explicita que o conhecimento intuitivo tem seus próprios limites (SWANWICK, 1994a, p.67-69) e que os “métodos analíticos detalhados podem clarificar e dar um retorno ao reino intuitivo” (SWANWICK, 1994a, p.70). Não deveríamos, por esta razão, valorizar e até mesmo incentivar aos nossos alunos a estarem atentos a essas duas esferas do pensamento?

Aluno 4

1ª audição: “Repetição de uma célula melódica, com diferentes cores de instrumentos. Muito dinâmico e expressivo, um certo mistério, melancolia, sons graves perseguem a melodia, explosão, um certo mistério, atmosfera de angústia, repetição melódica. Abre-se um novo clima, os violinos, mais tranquilo e terno. Repetição do início de uma forma mais brilhante, instabilidade, sons graves, um mar de angústia”.

2ª audição: “Parece ser do fim do período romântico, instabilidade. Oásis”.

O aluno 4, de 24 anos, está no IV período, portanto, têm aulas de Harmonia e já concluiu o curso de Contraponto. Demonstra fazer uma ligação direta entre a qualidade do som e o sentimento. O material sonoro é sempre tratado em relação a uma sensação: “(...) um certo mistério, melancolia, sons graves perseguem a melodia, explosão, um certo mistério, atmosfera de angústia (...) Abre-se um novo clima, os violinos, mais tranquilo e terno”. Ele tem a noção de estilo e igualmente percebeu a instabilidade tonal, mas não mencionou detalhes e nem de onde aquela decorre. Assim como o aluno 1, na visão da pesquisadora, ele alcançou a qualificação semântica

atribuída pelo próprio compositor na nota de programa de *Nuages*, “uma agonia cinzenta”, ao dizer que a música era “um mar de angústia”.

Neste mesmo relato, observa-se que, na segunda audição da música, o estudante usou a imagem de *oásis*. Seria este oásis a visão e alívio para o mar de angústia? Ou estaria ele contrapondo-se, nas duas versões de suas impressões?

Aluno 5

1ª audição: “Contraste, tensão, a música parece ser bem descritiva de várias cenas que vão sucedendo-se. A dinâmica varia bastante, há muitas mudanças, aproveitando-se a variação de timbre dos vários instrumentos”.

2ª audição: “Parece música de cinema, parece Wagner em alguns momentos, em outros parece Debussy ou Stravinsky, muito dramática. Parece ser composta para grande orquestra. Das três peças é a que eu mais gosto. Dos três compositores que citei acima, acho que parece mais com a música de Wagner”.

O aspecto mais importante, abordado pelo aluno 5 (24 anos), do IV período, considera-se ser o fato de que ele tenha mencionado a questão descritiva da peça. Ele também percebeu outras características marcantes em *Nuages*, como por exemplo, a tensão e nuances de intensidade atingidas pela variação do timbre.

Uma particularidade interessante foi o aluno manifestar seu gosto pela obra. Isto também não seria um dado relevante, em um relato de *Apreciação Musical*? Será que também não importa saber de que maneira a música que ouvimos nos afeta?

Observa-se que o aluno percebe aspectos analíticos e estilísticos relevantes, mesmo sem ter frequentado aulas de Análise Musical. Durante o semestre do projeto, ele teve as aulas normais de seu curso como Percepção Musical, Harmonia e História da Música, já tendo passado pelas aulas de Contraponto e História da Arte.

ANEXO 6

ATIVIDADES COMPLEMENTARES 2 E 3

ÍTEM 5 DA ATIVIDADE COMPLEMENTAR 2

5. Cifrar as canções¹ com as funções básicas (harmonização com I, IV e V graus).

253
♩ = 62 Andantino

Desalento (Maceiba)
(Modinha)

Quan-do meu pen - sa - men-to se trans - por - - ta — Às
pra - ias — de a - lém mar — Sin-to no pei - - to
u - ma tris-te-za i - men - sa, — Que man - da-me cho - rar. Quando

Fim

306

Canto de camponesa (Paraíba)

Can-sa-da eu venho a-qui te pro-cu - rar, A-go-ra te en - con-tra no bosque pas-se -
ar, A - go-ra te en - con-tra no bosque pas-se - ar.

¹ (Canções extraídas do livro *500 canções brasileiras* de Emelinda Paz, 1989)

ATIVIDADE COMPLEMENTAR 3:
TRABALHO ESCRITO APRESENTADO PELOS ALUNOS SOBRE
LEITURA PRÉVIA

Apresenta-se, neste anexo, a solicitação da professora pesquisadora para a realização do trabalho escrito, a ser apresentado pelos alunos participantes da pesquisa.

O procedimento de *Leitura prévia* é definido como o trabalho de observação e apreensão visual dos símbolos e desenhos contidos na partitura antes da ação de tocar, incluindo o reconhecimento das claves, indicações de compasso, tonalidade, células rítmicas e melódicas predominantes, modulações e forma (MARINO e RAMOS, 2001, p.xvi). Por conseguinte, compreende a interpretação e decodificação de todo material que possa ser visto e trabalhado fora do instrumento.

Embasado em suas experiências em sala de aula, relate quais foram as suas impressões ou conclusões ao executar uma partitura desconhecida, a partir do procedimento de *Leitura prévia*.

Referências bibliográficas recomendadas para realização da atividade:

MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Edição das autoras, 2001. (Coleção Inventos e Canções).

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO Gislene. Iniciação à leitura musical no piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v.9, p. 43-54, set. 2003.

Observação: O texto deverá ser apresentado com, no máximo 3 laudas, fonte Arial 12, e espaçamento 1,5.

ANEXO 7

ANOTAÇÕES DE CAMPO: COLETA E ANÁLISE DE DADOS DO ALUNO 1 NA PESQUISA-AÇÃO

COLETA E ANÁLISE DE DADOS DO ALUNO 1 NA PESQUISA-AÇÃO

Este anexo apresenta a coleta e análise de dados do aluno 1, visando não apenas exemplificar a dinâmica de realização de cada projeto pelo participante, mas também demonstrar como as anotações de campo da pesquisadora foram efetivadas. Ressalta-se que os mesmos critérios foram rigorosamente aplicados aos outros alunos.

Aluno 1: (16/10/1964)

O aluno 1, de 40 anos, do II período iniciou seus estudos em piano no Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – na ESMU/UEMG, em março de 2004. Até esta data, o contato com o instrumento era informal e muito raro, sendo seus conhecimentos musicais limitados a aulas de flauta transversal, em cursos de nível médio não concluídos e à atuação como cantor em um coro profissional de Belo Horizonte, por doze anos. Portanto, a experiência com o piano é incipiente e resume-se a três meses de aulas, até o início da realização dos projetos, ocorrido em agosto de 2004.

Obs.:

- Nos cursos básicos que freqüentou não teve aulas de piano ou teclado e nem de Análise Musical.
- Tem piano em casa.
- Participou de Festivais de Música como cantor nos corais que integra.

PROJETO 1: ABORDAGEM DA ESCALA PENTATÔNICA

O aluno realizou o projeto, em três aulas distribuídas em quatro semanas. Nas duas primeiras aulas foram abordadas as atividades 1 e 2. Na terceira aula, as atividades 1, 2 e 3 foram gravadas.

1ª aula (04/08/2004): Atividades 1 e 2 – sem gravação

A melodia foi tocada e cantada pela professora. O aluno foi orientado a visualizar o teclado, observar o dedilhado empregado e também a ouvir a letra da canção para a imitação e memorização.

- Imitação e memorização da letra e música (voz) e realização pianística da melodia simultaneamente.
- Dificuldades na memorização da letra.
- Fluência na *performance* pianística.
- Fluência e envolvimento na improvisação melódica, com algumas interferências de acordes na mão esquerda.

Obs.: Associou a sonoridade da peça, escrita sobre a escala pentatônica, com música do Oriente.

2ª aula (18/08/2004): Atividades 1 e 2 (sem gravação)

- *Performance* pianística perfeita.
- Dificuldades na memorização da letra e na associação desta com a realização pianística.
- Improvisação mais fluente.

3ª aula (25/08/2004): Atividades 1, 2 e 3, com gravação

Atividade 1: *Balanço* (apenas *performance* pianística, sem voz)

- Realização da melodia, ao piano, de forma precisa, fluente e sem falhas de memória.

Atividade 2: Improvisação

- Improvisação fluente, com sentido de pergunta e resposta, fraseado delineado.
- Algumas vezes, apresentou uma espécie de acompanhamento na mão esquerda, enquanto a direita fazia a melodia, em toda a extensão do registro médio, em direção ao agudo.
- Apresentação e inversão de motivos.
- O retorno à parte A foi fluente.

Atividade 3: *Leitura prévia e primeira performance*

Leitura prévia 1 (com orientação): 22

Orientações: Observação da armadura de clave, compasso, estrutura do padrão da mão esquerda, solfejo da melodia, tema (inversão, reaparecimento e alterações). Ação combinada entre as duas mãos. Destaca-se que o aluno foi informado sobre a origem do repertório selecionado para as *performances* por partitura, ou seja, houve a contextualização, ressaltando que as referidas peças integraram a pesquisa de Doutorado de FRANÇA (1998) e que estas foram compostas por crianças e adolescentes.

O aluno também recebeu orientações para a *primeira performance* como: refletir sobre o andamento em que irá tocar, procurando ter a sensação do pulso antes de começar a *performance*; tocar sem interrupção apesar de possíveis erros ou dúvidas; procurar identificar rapidamente os padrões e olhar sempre adiante do que se está tocando e realizar o máximo possível de informações contidas no texto musical. Além disso, foi advertido para que outras indicações, relacionadas à própria *leitura prévia*, como a contextualização histórica e a concepção formal fossem consideradas na realização instrumental.

Primeira performance

- Manutenção do pulso: percebe-se a idéia de manutenção do pulso, que é comprometida pela dificuldade de coordenação motora para a realização da síncope.
- Repetição de compassos em decorrência de erros: repetição do compasso³⁵ (c.) 5 por várias vezes e de pulsação nos compassos 11 e 15. Interrupção no c.11, com retorno aos c.9, 10 e 11.
- Dedilhado: a escolha foi baseada na posição da canção *Balanço*, porém, confundiu-se um pouco, no decorrer da peça, usando outro.
- Dinâmica e agógica: não houve variação de dinâmica, apenas uma intenção agógica (*rit.*), no último compasso.

Leitura prévia 2 (sem orientação): 35

O aluno, ao realizar a *leitura prévia*, disse que a peça não estava coerente com o seu nível técnico. Tal problema decorre do fato de ele estar trabalhando, no momento, repertório que não apresenta deslocamentos das mãos, ou seja, no âmbito do pentacorde como, por exemplo, a peça *Lamento da Suíte das cinco notas* de L. Fernandez.

Primeira performance

Inicialmente, houve a manutenção do pulso e realização das sínopes com mais acertos do que erros. Houve interrupção na mudança de posição da m.d. (c.8). O aluno parou de tocar, tirou a mão do teclado e interrompeu a gravação. O gravador foi desligado e religado, em seguida, quando o aluno se dispôs a continuar do ponto em que tinha parado.

- Manutenção do pulso: a manutenção do pulso foi comprometida por atrasos e repetições de compassos, porém, a idéia da síncope mostrou-se clara.

³⁵ A palavra compasso será apresentada abreviada (c.).

- Repetição de compassos em decorrência de erros: repetição de pulsação, nos compassos 1, 4, 10 e 12. Houve espera, com interrupção no c.8.
- Dedilhado: a escolha foi baseada na posição de *Balanço*, porém, apresentou dúvidas no decorrer da peça, entre usar os dedos 1, 2, 3, 4 ou 1, 3, 4, 5, na m.d.
- Dinâmica e agógica: não houve variações.

Obs.:

- Apesar desta peça ser mais elaborada ritmicamente do que a primeira – 22 – as síncofes da 1ª parte, até c.6, foram realizadas com mais segurança.
- O aluno não mencionou o emprego da escala pentatônica na peça.

PROJETO 2: ABORDAGEM DOS PENTACORDES E DAS TRÍADES MENORES

O aluno realizou o projeto em quatro aulas, distribuídas em cinco semanas. Na primeira aula, apenas a atividade 1 foi abordada. Na segunda e terceira aulas, foram realizadas as atividades 1 e 2, sendo gravadas apenas as composições. Na quarta aula, as atividades 3 foram efetivadas com gravação.

1ª aula (01/09/2004): Atividade 1, sem gravação – Canção *Você gosta de mim*

Houve a necessidade de uma preparação para iniciar a proposta do projeto. Esta preparação foi baseada em exercícios para encontrar as funções de I e V graus, em tonalidade maior e I, IV e V, em tonalidade menor (Am e Dm). Em seguida, a melodia *Você gosta de mim* foi tocada e cantada pela professora, sem que o aluno pudesse visualizar o teclado.

- O aluno repetiu a melodia com sílaba neutra, com o número dos graus e nome das notas.
- Tocou a melodia na mão direita. Em seguida a professora estabeleceu o dedilhado mais adequado.

- Encontrou os graus na mão esquerda, porém, com a melodia tocada pela professora. A professora perguntou qual seria o compasso e ele respondeu ser binário composto (seis por oito).
- Realizou a peça com as duas mãos, tendo os acordes tocados nos apoios métricos, porém, em compasso simples (três por quatro), sem a letra.

Obs.: O aluno pensou, a cada etapa, que seria impossível efetivar a atividade, mas realizou tudo com certa facilidade. Em seguida, fez transposições da melodia para Dó menor e Mi menor. A professora sugeriu que estudasse várias transposições como exercício, mas desta vez, incluindo as funções. Nas aulas seguintes, o aluno assumiu não ter estudado.

2ª aula (08/09/2004): Atividades 1 (sem gravação) e 2 (com gravação)

Atividade 1: A professora tocou a canção para que o aluno se lembrasse.

- Ele repetiu o modelo, algumas vezes, com certa dificuldade para realizar o deslocamento da mão nas mudanças dos acordes.

Atividade 2 (composição oral): Antes que o aluno manifestasse suas resistências para compor, a professora interferiu dizendo que sabia da possibilidade de ‘nossas’ resistências para a improvisação e a composição, fato que se deve, de alguma forma, à falta de hábito na prática destas propostas. Ele fez perguntas sobre como iria efetivar a atividade e disse que seu embasamento com as funções e tríades menores era insuficiente. A professora orientou para que fizesse algo com mãos alternadas, reconhecendo que as dificuldades eram mais motoras e técnicas do que de compreensão musical neste âmbito.

A composição:

- Realizou uma melodia, apenas com a mão direita, em Lá menor, na forma harmônica, sem harmonização. No entanto, apresentou idéia de tema, desenvolvimento e conclusão.

- Apresentação de motivo com movimento melódico descendente e reapresentação imediata, com pequena modificação, seguida de progressão idêntica ao original e nova reapresentação do original.
- Pequeno desenvolvimento da idéia com elemento surpresa, a sensível da tonalidade e afirmação tonal, seguida de arpejo.
- *Coda*, com elementos do tema e arpejo de Lá menor, com repetição dessa estrutura, apresentando pequena modificação, em uma oitava mais grave.

Obs.: Recebeu orientações para que continuasse a trabalhar a idéia, durante a semana, para prosseguir o projeto na aula seguinte.

3ª aula (22/09/2004): Atividades 1 e 2 (com gravação)

Atividade 1: Esta fase tomou muito tempo da aula, pois, o estudante não se lembrava mais da canção (a 2ª aula deste projeto foi realizada em quinze dias antes).

Houve a necessidade de se relembrar e estudar novamente a peça com o aluno. Este fato já era previsto pela professora, uma vez que a atividade em questão não era familiar ao aluno e este demonstrou não ter se envolvido com a tarefa. Ele assumiu não ter estudado em casa e disse, também, que suas dificuldades residiam em pensar rapidamente nos graus, nas funções (qual seria o IV ou o V) e no deslocamento da mão.

- Percebe-se a dificuldade para o deslocamento da mão esquerda nos acordes, comprometendo a fluência e a manutenção do pulso.
- Cometeu dois erros na melodia.

Atividade 2: O estudante argumentou com as mesmas questões comentadas na atividade 1, porém, realizou a composição com envolvimento. Ficou evidente a real dificuldade de deslocamento da mão esquerda nos acordes. No entanto, com um pouco mais de atenção para este tipo de tarefa, certamente, haverá mais progresso.

O aluno frustrou-se na gravação por ter 'errado' um acorde. Gravamos novamente, como segunda versão, realizando, na verdade, o que ele queria inicialmente.

A composição:

- Nota-se o aparecimento de motivo melódico, baseado no pentacorde de Lá menor.
- Repetição do motivo modificado, com um elemento que soa como surpresa, depois do acorde da dominante, empregou-se a nota Sol bequadro, no movimento melódico.

Obs.: Houve desenvolvimento de uma aula para a outra, na composição, pois na primeira, ele não realizou as funções harmônicas como previsto, atendo-se apenas a uma melodia na mão direita. Entretanto, na 2ª aula, conseguiu harmonizar, com alguma desenvoltura.

4ª aula (29/09/2004): Atividade 3 – *Leitura prévia e primeira performance*

Leitura prévia 1 (com orientação): 93

Orientações: Observação da armadura de clave, compasso, motivos recorrentes; forma, solfejo da melodia e realização de ação combinada, entre as duas mãos.

Primeira performance

Hesitação para começar, repetindo o início da peça.

- Manutenção do pulso: pulsação irregular e muito comprometida, em decorrência da dificuldade na mudança dos acordes e da coordenação motora para a realização das síncopes. A espera, no c.3, as antecipações ocorridas dos compassos 9/10, 13/14 e 17/18 e demais atrasos ocasionaram deslocamentos métricos.
- Repetição de compassos em decorrência de erros: houve repetição dos c.1 e 5, porém com uma tendência para continuar sem repetir.

- Dedilhado: sem problemas.
- Dinâmica e agógica: não foram realizadas.

Obs.:

- Na mão direita, tocou toda a melodia uma segunda acima, ou seja, ao invés das notas Lá e Sol, tocou Si e Lá.
- Na mão esquerda, tocou o acorde de Sol menor somente na introdução e a música transcorreu toda transposta para Sol maior.
- Ao terminar, o aluno mostrou-se muito frustrado e a professora gravou novamente.
- A segunda gravação foi permitida apenas para amenizar a frustração do aluno. Nota-se a necessidade de se reconhecer em que momento a professora pesquisadora deve assumir apenas o papel de professora e isto justifica os melindres da pesquisa-ação.

Segunda performance, em caráter de curiosidade

- Manutenção do pulso: mais fluente, mas ainda um pouco comprometida pelas dificuldades nas mudanças dos acordes.
- Repetição de compassos em decorrência de erros: houve repetição de parte de compassos, porém foram poucas vezes. Na mão esquerda, os acordes foram em Sol menor, mas os pentacordes foram em Sol maior, ao invés de Sol menor. Ocorreram antecipações, nos mesmos compassos da *primeira performance* anterior.
- Dedilhado: sem problemas.
- Dinâmica e agógica: não foram realizadas.

Obs.: O aluno demonstra interesse em tocar outras vezes, após a gravação e o faz para tentar corrigir os erros.

Leitura prévia 2 (sem orientação): 36

Tocou três compassos com repetições em decorrência de dúvidas e pediu para parar e recomeçar. A solicitação foi atendida.

- Manutenção do pulso: é evidente que o aluno tem uma idéia clara do pulso, que é, entretanto, comprometida, por atrasos, nas mudanças dos acordes.
- Repetição de compassos em decorrência de erros: houve repetição nos compassos 2, 6 e 7 e esperas (atrasos) nas passagens dos compassos 1/2, 3/4, 5/6, 6/7, e 7/8, além de não ter sido tocado o último compasso.
- Dedilhado: sem problemas na primeira mudança (c.4), porém, no c.5, não observou o dedilhado escrito e complicou-se um pouco, no c.6.
- Dinâmica e agógica: não foram realizadas, mas manteve os acordes, relativamente, em intensidade mais *p* que na melodia.

Obs.:

- O aluno demonstra interesse pela disciplina, mas estuda muito pouco. Parte das dificuldades poderiam ser amenizadas com um pouco mais de tempo para o estudo do próprio repertório ou de exercícios de improvisação.
- O aluno 1 demonstra certa inibição e resistência às gravações.

PROJETO 3: ABORDAGEM DO CROMATISMO

O estudante realizou o projeto em cinco aulas distribuídas em nove semanas. Na primeira aula, apenas a atividade 1 foi abordada. Na segunda, foram realizadas as atividades 1 e 2, sendo gravada apenas a composição. A terceira e quarta aulas foram dedicadas somente à atividade 1. Na quinta aula, as atividades 3 foram efetivadas com gravação.

Observa-se que, diferentemente do que foi proposto na metodologia, houve apenas uma atividade de composição neste projeto, ao invés de duas. A professora preferiu não insistir para não realçar a resistência do aluno, atendendo a outras necessidades mais urgentes.

Percebe-se que o tempo de concretização do projeto foi bastante ampliado, não correspondendo às expectativas da professora. Vários fatores contribuíram para esta mudança como, por exemplo, a necessidade de mais atenção para o desenvolvimento do repertório indicado para a conclusão do semestre e também as próprias dificuldades, para efetivar as atividades propostas nos projetos. Estas questões são decorrentes não somente da pouca familiaridade do aluno com o instrumento, mas também da falta de dedicação e regularidade de estudo. O aluno justifica-se, dizendo que trabalha em outra área profissional em um turno e tem o outro turno inteiramente dedicado aos corais de que participa, restando-lhe pouco tempo para estudar piano.

1ª aula (20/10/2004): Atividade 1 (sem gravação) – Exercício de acompanhamento de vocalise por imitação

- O exercício de acompanhamento de vocalise foi realizado com alguma dificuldade de coordenação motora e, igualmente, de apreensão do dedilhado indicado.

2ª aula (03/11/2004): Atividades 1 (sem gravação) e 2 (com gravação)

Atividade 1:

- O aluno não estudou em casa e a professora teve que trabalhar com ele, novamente, o exercício.

Atividade 2 (com gravação): Composição

O aluno, no início da aula, perguntou se iria trabalhar “aquelas coisas”, ao que a professora respondeu com uma pergunta: “você não gosta de criar, improvisar e fazer os exercícios de leitura e *primeira performance* com as gravações”? Ele completou, afirmando que achava difícil.

A composição

- Motivo melódico em cromatismo descendente, na mão direita, abrangendo as oitavas 2 e 3 do piano.
- Reapresentação do motivo, em acordes, formando uma 5ª justa com a primeira nota, uma 4ª justa com a segunda nota, além da 3ª com a terceira nota, em uníssono, nas duas mãos.
- A polarização ocorre na 5ª justa, especialmente na nota Sol, porém a peça termina em Dó, com um salto na mão esquerda para a nota Dó1.
- Textura acordal como se fosse uma peça para coral. É importante lembrar que o aluno é corista (conexão).
- Na apresentação do motivo melódico, ele poderia ter empregado o dedilhado do vocalise, mas talvez isto não tenha ocorrido, devido ao fato de que, logo em seguida, o mesmo desenho foi apresentado acompanhado por outra voz, na mesma mão.

Obs.:

- Após a gravação, o aluno sentiu-se um pouco frustrado. A professora perguntou se gostaria de repetir o exercício e ele aceitou. Parece que a situação de gravação da atividade é, realmente, um fator de resistência e inibição.
- A segunda gravação da composição foi mais fluente.
- As gravações foram ouvidas e comentadas por professora e aluno.
- O aluno 1 fez uma conexão com seus conhecimentos de coral, certamente de forma intuitiva, ao compor em uma textura acordal.

3ª aula (17/11/2004): Atividade 1 (sem gravação) – Exercício de acompanhamento de vocalise

- A atividade foi realizada pelo aluno ainda com dificuldades de coordenação motora e de apreensão do dedilhado.

4ª aula (01/12/2004): Atividade 1 (gravação) – Exercício de acompanhamento de vocalise

- Ao iniciar, parou e começou de novo.
- Dificuldades, na mão direita, com o dedilhado, nas passagens por teclas branca/branca, sem a tecla preta entre elas.
- Problemas de coordenação entre as duas mãos.
- Manutenção do pulso até acontecer uma pequena confusão na execução das tríades e ainda com o dedilhado que coincide com a passagem das notas Si bemol e Si natural.
- A partir deste ponto, parece ter havido desconcentração ou descontrole por causa do erro, porém, ficou evidente a tentativa de manutenção do pulso, apesar de alguns atrasos nas mudanças dos acordes.

Obs.:

- Vale ressaltar que a confusão mencionada é um fato comum entre os alunos e, na visão da pesquisadora, ela se deve à mudança na forma da mão e à organização das cores das teclas no pentacorde. Estes pentacordes iniciam-se e terminam em teclas de cores diferentes, ao contrário dos outros, que têm uma relação de início e término em cores idênticas como, por exemplo, o pentacorde de Dó: começa na tecla branca (Dó) e termina na tecla branca (Sol) ou ainda, o de Sol suspenso que começa na tecla preta (Sol suspenso) e termina na tecla preta (Ré suspenso).

5ª aula (14/12/2004): Atividade 3 – *Leitura prévia e primeira performance*

Leitura prévia 1 (com orientação): 46

Orientações: Observação da armadura de clave, compasso, motivos recorrentes (*ostinato*), saltos, numeração das oitavas; solfejo da melodia e realização de ação combinada entre as duas mãos; definição do dedilhado empregado no exercício de vocalise cromático, indicações de dinâmica e andamento.

Obs.:

- Foi permitido ter a sensação tátil no teclado, sem tocar, das posições de determinadas passagens da peça.
- Foram realizadas 2 gravações, a primeira até c.7 e a segunda, integral.

Primeira performance

- Manutenção do pulso: pulsação irregular nos três primeiros compassos da primeira gravação e na segunda; houve atraso no c.6 e no c.14, em decorrência da mudança de dedilhado. Porém, de modo geral, há a manutenção do pulso que é quebrada, apenas, pelas dificuldades técnicas. Apesar do andamento da peça ter sido muito lento, o aluno transmite possuir a sensação clara do ritmo e pulso.
- Repetição de compassos em decorrência de erros: ocorreu, com uma maior tendência para continuar sem repetir. Erros: Na primeira vez, no *ostinato* do início; indicação de mudança de dedilhado que foi observada na *leitura prévia*. A falta do hábito de tocar com as mãos sobrepostas também pode ter causado o impacto para o erro. Na segunda gravação, adiantou o c.9 e atrasou os compassos 14 e 15, mas sem repetir; atraso para salto no c.19, além de não ter sido tocado o acorde da mão direita neste compasso.
- Dedilhado: sem grandes problemas, empregou o dedilhado combinado na *leitura prévia*, aquele do vocalise.
- Dinâmica e agógica: não houve diferenças, apenas uma tentativa de equilíbrio sonoro entre as duas vozes.

Leitura prévia 2 (sem orientação): 98

O aluno teve o cuidado de sentir tatilmente o teclado, sem tocar, na *leitura prévia*.

Primeira performance

- Manutenção do pulso: houve instabilidade na sensação do pulso. A manutenção ficou mais clara, no final, a partir do c.14 (nos acordes de mínima). O início da

peça foi muito lento, transmitindo muita cautela para ler as notas corretamente, associadas ao dedilhado previsto, o que pode ter comprometido a fluência no início da peça e a clareza da pulsação.

- Repetição de compassos em decorrência de erros: houve repetição do c.10. Erros: antecipação do c.12; não obedeceu à ligadura total do último compasso.
- Dedilhado: antes de tocar, o aluno perguntou como seria o dedilhado e a professora respondeu que poderia empregar o que ele já conhecia e deveria pensar sobre o utilizado no vocalise. Obs.: Neste ponto, há um conflito entre ser a professora e a pesquisadora. Seria mais lógico não ter respondido à pergunta do aluno, uma vez que esta peça deveria ser observada e tocada, sem nenhuma orientação.
- Dinâmica e agógica: houve equilíbrio sonoro entre as duas mãos e um pequeno movimento agógico em direção à nota Mi bemol do c.20, no final da peça.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Apreciação musical

1ª aula: realizada após o segundo projeto.

Relatos do aluno 1

- *O que é música:* “É a arte de combinar os sons expressando uma idéia melódica”.

- Peça1:

1ª audição: “Começa em dinâmica mais piano, com poucos instrumentos, aos poucos vão se juntando outros instrumentos partindo para um fortíssimo; e variando, também em pianos e fortes. Tem um motivo musical presente em vários trechos da música”.

2ª audição: “Parece-me que esta música é do período impressionista, podendo ser do compositor C. Debussy ou de F. Poulanc. Se fosse definir uma cor para a composição, diria que era em tom pastel, com algumas pinceladas em cinza” .

Obs.:

1. Os comentários da pesquisadora, relativos à primeira peça, encontram-se no anexo anterior.

2. Não se pretende apresentar uma análise musical detalhada das outras peças, porém seguem-se breves considerações sobre estas, juntamente com os relatos do aluno e algumas observações, para que se tenha uma idéia geral de como ele ouve música e como percebe aspectos analíticos relevantes, mesmo sem ter freqüentado aulas de Análise Musical e Harmonia. Vale ressaltar que, durante o semestre do projeto, o estudante teve as aulas normais de seu curso como Percepção musical II, Contraponto I e História da arte II.

➤ Peça 2:

1ª audição: “É uma mesma melodia apresentada por vários instrumentos diferentes; um instrumento termina um certo trecho da melodia e outro instrumento dá seqüência àquela melodia”.

2ª audição: “Música popular de Milton Nascimento, interpretada instrumentalmente (originalmente ela é cantada pelo próprio compositor)”.

Raça (Milton Nascimento – 1942 / Fernando Brant – 1946)

Na adaptação da peça pelo grupo *Uakti* a melodia, construída na escala pentatônica, é apresentada em uma tonalidade e transposta para várias outras. Sustentada por *ostinatos* rítmicos e melódicos diversos, desenvolve-se com a instrumentação peculiar deste grupo, garantindo rica variação de timbres entre a percussão e a flauta. A

sofisticação dos momentos de improvisação confere fluência, elegância e vitalidade à obra. A unidade torna-se evidente, com a finalização na 'tonalidade' inicial.

O aluno 1 percebeu o motivo que se apresenta na obra, além do importante elemento timbrístico, mas expressou-se com uma linguagem pouco sistematizada, do ponto de vista analítico. Nota-se, também, que ele tem familiaridade com a música popular, extrapolando o seu interesse pela música erudita.

➤ Peça 3:

1ª audição: "Música para voz e piano. Começa com uma voz mais grave, mais empostada e escura, entrando outro trecho da música com uma voz mais aguda, e mais branca ou clara, alternando várias vezes esses trechos musicais (ou essas vozes). Não consegui distinguir o idioma da música".

2ª audição: "Quando cantada com a voz grave e escura, parece-me uma música religiosa de origem africana. Quando cantada com a voz mais aguda e clara, parece-me uma música não religiosa de origem oriental".

Chanson hébraïque, para *mezzo-soprano* e piano, é cantada no idioma *Ídiche* e tem a forma de canção estrófica, na tonalidade de Mi menor. Porém, apresenta a melodia sem o emprego do VII grau e com a nota Dó natural, o que concede um caráter mais modal para o canto. A parte A da canção é sustentada por um *ostinato* rítmico no piano e a parte B caracteriza-se por um recitativo no canto que é claramente percebido por meio da sutileza do próprio ritmo, pelas notas repetidas, pelo emprego de segundas maiores e menores e acordes arpejados de longa duração no acompanhamento.

Observa-se a atenção do aluno para o caráter e, novamente, para o timbre, além do entendimento formal da peça. A associação com cores é, igualmente, evidenciada nesta análise.

2ª aula: realizada durante o terceiro projeto.

Relatos do aluno 1

- *Você gosta de ouvir música, em que momentos e porquê?* “Sim. Ouço música em todos os momentos do meu dia, no trabalho, quando posso; em casa quando chego à noite; em trânsito, dentro do carro. Porque a música faz parte da minha vida, do meu cotidiano, seja nos momentos tristes, alegres, de relaxamento”.

- **Peça1:**

1ª audição: “Música melancólica que retrata um canto triste, em momento de aflição, às vezes de saudade de um tempo que não volta mais. Alguns momentos tensos expressados pelo naipe de cordas”.

2ª audição: “Oboé e fagote iniciam a música e logo em seguida entra uma voz lírica de um *mezzo* que, em alguns momentos, parece cantar em um funeral. Há um momento de grande atividade orquestral e em outros, de pouca atividade”.

Kindertotenlieder nº1: Num will die Sonn' so hell aufgehen (G. Mahler – 1860 -1911) foi composta em 1904 e integra partituras de cinco poemas escritos por Friedrich Rückert. O *lied* nº1 trata da morte de crianças e o sofrimento de seus pais. O poema exprime uma mensagem de consolo, afirmando que, apesar da morte trágica, a luz do sol continua a brilhar no mundo.

O aluno chegou muito perto do sentido do poema, cantado em alemão, ao afirmar que a música é melancólica e “que retrata um canto triste em momento de aflição, às vezes de saudade de um tempo que não volta mais (...) uma voz lírica de uma *mezzo* que em alguns momentos parece cantar em um funeral”. Este relato nos mostra o nível de compreensão musical, do ponto de vista da análise subjetiva que o aluno consegue alcançar. Não obstante, concentrou-se também na orquestração.

➤ Peça 2:

1ª audição: “Começa com um acorde de um piano que, num primeiro momento, pensei que fosse uma música instrumental contemporânea; mas, logo em seguida, entra uma voz feminina com um canto popular, retratando um tema amoroso”.

2ª audição: “Não consegui perceber alguma coisa que me prendesse a atenção e pudesse descrever nesse momento”.

A canção, *A dona de castelo* (versos de Wali Salomão³⁶ e Jards Macalé), é tema do filme *Doces Poderes* de Lúcia Murat, com produção e arranjo de piano e teclados de Sacha Amback. A composição caracteriza-se pelo emprego do cromatismo, de forma muito expressiva, conjugado-se com a harmonização, por vezes, um pouco dramática para enfatizar o texto. A riqueza do arranjo, na opinião da pesquisadora, reside não apenas no movimento melódico mas, também, na comunhão de diferentes linguagens, na utilização do piano e teclados. A introdução sugere um clima não tonal e um estilo musical, totalmente diverso do que será apresentado de fato, algo inesperado que nos surpreende em seguida.

O aluno percebeu a interferência dos dois idiomas musicais mas, acredita-se que ele não se ateu a outros detalhes, por resistência em ouvir esta música. No momento da discussão, ao saber que era Adriana Calcanhotto, disse que não gostava da cantora, que não tinha gostado da música e que não conseguiu escrever, nada mais, na segunda audição. A pesquisadora perguntou-lhe se havia sentido alguma resistência para ouvir, por não gostar da canção, e ele respondeu afirmativamente.

➤ Peça 3:

1ª audição: “Solo de piano que destaca uma escala que não consegui distinguir e tocada, em grande parte, em arpejos”.

2ª audição: “Parece-me que a música foi composta em escala pentatônica, variando do grave ao agudo, em muitos trechos da música”.

La fille aux cheveux de lin apresenta um motivo melódico (sem acompanhamento), baseado em terças maiores e menores, ascendentes e descendentes, nas teclas pretas, o que nos induz a pensar na escala pentatônica, como bem percebeu o aluno 1. Porém, o tema é concluído em uma cadência plagal, na tonalidade de Sol bemol maior. O aluno também ouviu o movimento das terças, os arpejos, concentrando-se em uma análise mais objetiva.

- Peça 4: A obra, *Tristis est anima mea: Motet (Triste está minha alma)* (Orlando di Lasso, 1532-1594) foi ouvida apenas no momento da discussão, ressaltando-se o emprego da *pintura de palavras*, para fazer um paralelo com o cromatismo utilizado no *lied* de Mahler e igualmente, na canção de Salomão e Macalé.

ANÁLISE FINAL DOS DADOS (ALUNO 1)

Apreciação musical

O aluno 1, apesar de seu pouco embasamento para uma análise mais sistematizada, apresentou apurada compreensão musical na esfera da Apreciação ao alcançar o entendimento do sentido subjetivo ou semântico das obras ouvidas. Esta maneira mais intuitiva de analisar as peças e de expressar-se, quando associada aos estudos acadêmicos, poderá enriquecer suas concepções musicais. Ele manifesta também o referido nível de compreensão em suas perguntas, respostas e observações que faz em sala de aula.

³⁶ Wali Salomão: Baiano com participação importante no Movimento Tropicalista, morto em 2003.

Estudos acadêmicos

O aluno manifesta tendências para fazer a conexão entre os seus conhecimentos nas disciplinas e caminha para a aquisição destes estudos, no decorrer de seu curso na escola.

Performance por imitação

Projeto 1: o aluno apresentou dificuldades na memorização da letra e na associação desta com a realização pianística. A aparente falta de habilidade para decorar aparece, especialmente, no trabalho com o repertório do Canto. Pesquisadora e aluno estão discutindo este limite e também tentando transpor esta dificuldade, por meio da inclusão de algumas estratégias, para a orientação do aluno, nas aulas de piano. Não obstante, a *performance* pianística, isto é, sem a voz, objetivo final deste trabalho, foi excelente.

Projeto 3: a questão, neste projeto, refere-se a problemas de coordenação entre as duas mãos e dificuldades com o dedilhado, em algumas passagens que podem ser melhoradas com mais estudo e automatização.

Performance por audição

Projeto 2: tocar uma melodia por audição e ainda harmonizá-la eram atividades não familiares para o aluno. A tarefa teve que seguir algumas etapas e o aluno 1, embora tenha se envolvido de maneira satisfatória nas aulas, disse não ter estudado nas semanas seguintes, em casa. Ele argumentou, também, que suas dificuldades residiam em pensar rapidamente nos graus, nas funções (qual seria o IV ou o V) e na habilidade para encontrá-los no teclado.

Concluiu-se que não há dificuldades em tocar por audição ou de perceber intervalos ou as funções. Elas referem-se ao aspecto motor, em relação à técnica pianística, à

dificuldade para o deslocamento da mão esquerda nos acordes, que decorre também da falta de clareza e automatização dos graus do ciclo de quintas.

Improvisação

O aluno, apesar de demonstrar certa resistência para realizar a atividade que não lhe era familiar, apresentou-se com envolvimento, de maneira fluente e com muita criatividade, na improvisação.

Composição oral

A mencionada resistência para improvisar manifestou-se, mais profundamente, na atividade de composição. No entanto, as composições dos Projetos 2 e 3 indicam elevado nível de compreensão musical e estas só não são mais sofisticadas, em virtude dos entraves técnicos encontrados pelo aluno. O aluno carece de um pouco mais de autoconfiança, em seu potencial criativo.

Habilidades técnicas/*Leitura prévia e primeira performance*

Leitura prévia

Nas tarefas com a *leitura prévia* foi notável a sua competência para observar e perceber aspectos importantes neste procedimento, demonstrando também, ter a compreensão da forma e o discernimento para a elaboração dos motivos, além de evidenciar suas facilidades para o solfejo.

O aluno 1, em seu trabalho sobre suas conclusões ou impressões acerca da *leitura prévia*, mencionou que, antes dos exercícios com este procedimento, quando estava diante de uma partitura desconhecida, somente observava a sua tonalidade e, imediatamente, começava a tocá-la ou cantá-la, já tentando colocar o texto. “O resultado

dessa aprendizagem nem sempre era satisfatório, apresentando vários problemas de afinação, agilidade, precisão rítmica e memorização”.

Afirmou também que a realização da *leitura prévia* está contribuindo para a memorização das peças e admite estar convencido de que é “imprescindível, antes de executar uma música, ter uma idéia clara do que se deve fazer”.

Primeira performance

Nas atividades que envolveram as *performances* por partitura, apesar das dificuldades técnicas enfrentadas, o aluno demonstrou grande interesse, porém a qualidade das destas foi pouco refinada.

Manutenção do pulso: de maneira geral, há a manutenção da pulsação que, normalmente, é quebrada por atrasos e antecipações decorrentes apenas das dificuldades técnicas de leitura e de habilidade motora. Apesar destas dificuldades, o aluno demonstra ter a sensação muito clara do ritmo e do pulso.

Repetição de compassos em decorrência de erros: houve muitas repetições de compassos ou apenas parte deles, porém percebe-se, também, que já existe a preocupação e uma certa tendência para continuar a tocar sem repetir, depois de um erro.

Dedilhado: a escolha do dedilhado foi baseada, muitas vezes, nas atividades que podemos chamar de preparatórias, as aprendizagens por imitação e audição, ou ainda, nas propostas da professora, durante a realização da *leitura prévia* orientada. O aluno tende a empregar o dedilhado escrito, quando há, ou a utilizá-lo de uma forma mais lógica .

Dinâmica e agógica: de um modo geral, o aluno não realizou nuances de dinâmica ou agógica, limitando-se a uma tentativa de equilíbrio sonoro entre as duas vozes, porém, em alguns casos houve uma intenção agógica (*rit.*) em direção ao último compasso das peças.

Percebe-se que estas questões não são contempladas por falta de compreensão musical, mas por dificuldades técnicas e de concentração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implicações psicológicas nas gravações

Deve-se levar em conta a condição psíquica do aluno, frente a novas e desafiantes situações. Percebe-se que o fato de se gravar suas *performances* de música por audição, por imitação, suas improvisações e composições, além das *performances* por partitura a partir da *leitura prévia*, causa um certo desconforto. Parece haver uma autocobrança muito grande, especialmente por se tratar de aluno adulto que apresenta concepção e compreensão musicais mais elaboradas do que as suas habilidades técnicas são capazes de revelar. Esta reflexão aplica-se substancialmente ao aluno 1.

Resistência para as atividades de improvisação e composição

Há também uma resistência para a efetivação das atividades de improvisação e composição. Estas estratégias comuns e tranqüilamente trabalhadas com crianças, parecem não ser muito aceitáveis para determinados adultos, notadamente a composição, no caso do aluno 1.

Envolvimento com o instrumento a regularidade do estudo

O envolvimento do aluno em atividades como estas do projeto, na aprendizagem do instrumento, bem como a regularidade e qualidade do estudo, são fatores indispensáveis ao desenvolvimento musical e ao real aproveitamento da integração entre as modalidades.

O aluno 1 foi assíduo e demonstrou interesse pelas aulas. As solicitações da professora em relação ao projeto foram prontamente atendidas, contudo, ele estudou muito pouco, durante o semestre. Não obstante, apresentou desenvolvimento considerável nas atividades dos projetos e na *performance* de repertório.

Compreensão musical

O aluno 1 possui enorme potencial para as habilidades técnicas e de compreensão musical, manifestado, principalmente, nas aulas de Apreciação e nas *performances* do repertório, que não faz parte do projeto e que foi trabalhado durante o semestre. As atividades de improvisação do Projeto 1 e as composições dos Projetos 2 e 3, indicaram, igualmente, seu claro e elevado nível de compreensão musical.

O repertório

O repertório, planejado para as atividades de *leitura prévia* e *primeira performance*, ofereceu certos entraves para o aluno 1; não obstante, ele poderia ter avançado um pouco mais no refinamento de suas *performances*, se tivesse dedicado um pouco mais de seu tempo ao instrumento. Portanto, a escolha adequada do repertório, a qualidade e a regularidade do estudo são essenciais ao desenvolvimento das habilidades técnicas para uma *performance* de valor, não bastando a experiência musical em outras instâncias, ou o nível de conhecimento ou compreensão musical, adquirido ao longo da vida profissional e acadêmica.