

SIMONE LOPES TELES

O GESTO PIANÍSTICO
NA INICIAÇÃO AO PIANO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Belo Horizonte

Escola de Música da UFMG

2005

SIMONE LOPES TELES

O GESTO PIANÍSTICO
NA INICIAÇÃO AO PIANO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Música da Universidade
Federal de Minas Gerais
como requisito parcial à obtenção de
grau de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Performance e
Educação Musical

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília
Cavaliéri França

Belo Horizonte
Escola de Música da UFMG
2005

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
INTRODUÇÃO.....	7

CAPÍTULO I

Uma definição do gesto pianístico.....	9
1.1 - Introdução.....	10
1.2 - Gesto musical.....	11
1.3 - Gesto motor.....	13
1.4 - Gesto pianístico.....	17
1.5 - Implicações para a educação musical.....	18

CAPÍTULO II

Aspectos da pedagogia do piano relacionados à aprendizagem do gesto	21
2.1 - Introdução.....	22
2.2 - Imitação.....	23
2.3 - Padrões gestuais básicos.....	27
2.4 - O repertório.....	29
2.5 - A transferência de aprendizagem.....	31
2.6 - A avaliação do desenvolvimento musical: O Modelo Espiral.....	36

CAPÍTULO III

Metodologia.....	42
3.1 - Introdução.....	43
3.2 - Entrevista.....	43
3.2.1- Seleção dos participantes.....	44
3.2.2- O processo.....	45
3.2.3- Análise de dados.....	45
3.3 - Observação semi-estruturada não participante.....	45
3.3.1- Seleção dos alunos.....	46
3.3.2- O repertório.....	46
3.3.3- O processo de ensino-aprendizagem das peças.....	51
3.3.4- Filmagem.....	51
3.3.5- Análise dos dados	51

CAPÍTULO IV

Resultados.....	54
4.1 - Resultados das entrevistas.....	55
4.2 - Análise de produto segundo o Modelo Espiral e análise descritiva do desempenho relativo aos gestos pianísticos-musicais.....	62
4.2.1- Grupo I.....	62
4.2.2- Grupo II.....	64
Conclusão.....	68
Referências Bibliográficas.....	74

INTRODUÇÃO

As abordagens da pedagogia pianística sofreram uma mudança a partir do século XX. A crença de que, horas infindáveis de estudo mecânico eram a chave para o desenvolvimento instrumental foi substituída por um pensamento baseado em estudos comprovados cientificamente. Várias pesquisas foram desenvolvidas na área da psicologia da aprendizagem, da pedagogia e da performance do instrumento visando conhecer a melhor maneira de transferir o conhecimento, a maneira pela qual o aprendizado é processado e as várias possibilidades técnicas relacionadas ao instrumento.

Os vários elementos da técnica pianística se tornaram objeto de estudo, no sentido de conhecer melhor as questões envolvidas na performance. O objeto do presente trabalho é o gesto pianístico, sendo analisado como um elemento relacionado à performance musical com uma abordagem voltada para o iniciante. Esta abordagem contempla tanto o desenvolvimento técnico-motor quanto o desenvolvimento musical do aluno, visando uma performance pianística mais consciente e consistente.

O estudo é de natureza exploratória e busca esclarecer aspectos preliminares relevantes a esse tipo de abordagem questionando-se: como pode ser feita a abordagem pianística através dos gestos pianísticos? Qual é o seu impacto sobre a performance? Essa abordagem pode ser realizada com iniciantes?

Essas questões, entre outras, serão tratadas neste trabalho, objetivando uma visão um pouco mais aprofundada da abordagem pianística através dos gestos pianísticos e, conseqüentemente, otimizando o desenvolvimento musical dos alunos iniciantes.

O capítulo I trata da revisão bibliográfica relacionada ao gesto pianístico e sua definição. Neste capítulo podemos observar as divergentes opiniões de vários autores sobre o tema. No capítulo 2 abordamos aspectos da pedagogia do piano relacionados à aprendizagem dos gestos pianísticos, tais como a imitação, o repertório, a transferência de aprendizagem e os padrões gestuais básicos. No capítulo 3, estão explicitados os passos metodológicos seguidos na elaboração do trabalho. As análises dos resultados das entrevistas e das observações das ,performances estão descritas no capítulo 4.

Esperamos que o presente trabalho venha contribuir para uma abordagem pianística mais diversificada da pedagogia pianística, que integre questões sonoras e motoras como causa e conseqüência dentro do processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 1

UMA DEFINIÇÃO DO GESTO PIANÍSTICO

CAPÍTULO 1

UMA DEFINIÇÃO DO GESTO PIANÍSTICO

1.1 Introdução

Visando uma abordagem pedagógica que contemple tanto o desenvolvimento musical quanto motor do aluno, a compreensão a respeito dos gestos pianísticos pode-se tornar um elemento de fundamental importância na construção de uma execução pianística consistente.

No presente trabalho, utilizaremos o termo gesto pianístico envolvendo dois diferentes conceitos: gesto motor, “que possui um sentido físico, como elemento que efetua”; e o gesto musical, “que possui um sentido metafórico, que traz em si intenções estéticas e expressivas do artista” (ZAGONEL, 1992, p.58). Acreditamos que os dois conceitos podem ser percebidos como complementares, na medida em que o gesto musical pode se apresentar como uma abstração antecipada do gesto físico se este for pensado em relação ao primeiro, ou seja, o gesto musical não apenas sugere o(s) gesto(s) físico para a realização sonora mas também é afetado por este, visto que alterações de toque, peso, e velocidade podem afetar o resultado sonoro.

Nesta pesquisa, entendemos que o gesto musical é a possibilidade de interpretação criada por cada intérprete. A partir dos elementos musicais contidos nas partituras, tais como harmonia, forma, melodia, ritmo, o intérprete formatará sua própria concepção da música que será transmutada nos gestos musicais. A interpretação como o ato de “descobrir e comunicar os significados que podem estar ocultos por detrás de uma série de significantes fundamentais” é função do intérprete que é também o responsável em “colocar em funcionamento os canais capazes de transmitir ao receptor as emoções, que não são senão informações estéticas” (MAGNANI, 1994, p.61).

O gesto musical resulta da estruturação dos padrões sonoros. Ele unifica e direciona a idéia musical. Esse gesto é estabelecido em função de decisões interpretativas que fazem parte da construção da expressividade musical. Conforme Sloboda (1994, p.154), a expressividade musical é construída através de um processo racional de escolhas e decisões que não são arbitrárias nem aleatórias; para ele, “é a própria estrutura da música que sugere sua expressividade”. Portanto, podemos considerar o gesto musical como sendo a base do processo de execução: gesto musical- gesto motor-resultado sonoro.

1.2 Gesto Musical

Quando estamos diante de uma partitura podemos observar as relações rítmicas, melódicas, harmônicas, de intensidade e de andamento que a compõem. Todos esses elementos são objetos de manuseio do instrumentista no nível dos materiais

sonoros. Um dos objetivos do intérprete é fazer com que esses materiais se elevem ao nível de expressão musical através de conexões feitas a partir dos elementos citados. Swanwick (1994, p.1) reconhece que

parte da experiência musical é subjetiva e quase mágica, mas ela brota dos próprios elementos do discurso e experiência musical: materiais sonoros, caracterização expressiva, forma e valor. O manuseio dos sons é uma condição à priori; as dimensões seguintes, caráter expressivo e forma, elevam a música ao nível do discurso. (ibid., p.20)

Swanwick (1999, p.13) ainda afirma que a música só tem valor quando os sons são transformados em melodias expressivas, que “informam a vida do sentimento” (LANGER, 1942, p.243), quando as notas musicais se juntam em formas expressivas através de idéias e gestos que as traduzam em significado expressivo. “Ouvir uma melodia como uma série de notas separadas é perder a linha e a forma; dessa maneira é possível certamente reduzir essa melodia a átomos.” (SWANWICK, 1994, p.30).

A partir dessa afirmação, podemos considerar o gesto musical como um elemento primordial para a expressão artística, na medida em que ele dá significado aos vários aspectos constituintes da música. A partir dele os materiais sonoros se transformam em gestos expressivos. O gesto musical faz parte da realização pois “movimento e significado estão tão relacionados um com o outro que o caráter específico do gesto é ele próprio parte da mensagem expressa.” (FINK, 1995, p.11). Swanwick (1979, p.37) acredita que “a música está traçada em esquemas ou padrões que terão um significado através de gestos precisos porém plásticos em relação ao peso, espaço, movimento e tensão.”

A elaboração do gesto musical pode ser considerada como o primeiro passo da interpretação, mas não podemos acreditar que uma idéia se materialize em sons com significado expressivo sem um aparato motor que funcione em função da concepção musical planejada. Para que o processo de execução dos gestos musicais seja concluído, temos que observar sua correspondência com o gesto motor, que será a ferramenta corporal utilizada para a expressão sonora.

1.3 Gesto Motor

Paynter (1992, p.73) sugere que o gesto motor “é a maneira pela qual que podemos transmitir nossas intenções através de movimentos corpóreos expressivos”, ou seja, uma combinação de vários movimentos mais ou menos simultâneos que querem expressar algo. A escolha de um determinado gesto físico na execução musical está intrinsecamente ligada ao resultado sonoro desejado, sendo que o gesto motor se transforma no mediador entre a idéia ou gesto musical e esse resultado. Ele é a tradução da idéia musical em movimento.

O educador suíço Jacques Dalcroze, estudioso da plasticidade e expressividade do movimento, escreve a respeito do gesto corporal como “uma conseqüência de uma consciência, (...) externalização espontânea de atitudes mentais, manifestação visível de elementos musicais sentidos e de pensamentos e emoções.” (DALCROSE, 1967, p.146 apud SANTOS 2001, p.19). Dalcroze acreditava que “os sons são percebidos por outras partes do organismo humano

além do ouvido e que os músicos usam gestos corporais como expressão do pensamento”. (DALCROSE 1967, p.41 apud SANTOS 2001, p.19).

Para Kaplan (1987, p.29) a coordenação e o controle dos movimentos relacionados à execução dão “vida ao código musical impresso na partitura.” Ele complementa que

a técnica de execução pianística pressupõe o conhecimento e a compreensão do valor simbólico de sinais (notas, valores, etc) e sua interpretação através de uma série de movimentos sucessivos que exigem uma ordem no tempo e uma orientação e estruturação no espaço.

Uma realização musical plena está alicerçada na execução através do funcionamento dos dedos e do corpo, de um trecho previamente analisado e compreendido musicalmente. Fink (1997, p.39) defende a idéia de que “a essência do fazer musical está na conexão entre audição e trabalho corporal, e no profundo domínio dos valores musicais integrados na performance.”

Como foi argumentado, podemos observar que o trabalho corporal deve estar o máximo possível conectado ao trabalho da mente, sendo que um não deve funcionar sem relação com o outro. Sloboda (1985, p.89) acredita que a performance é o resultado de uma interação entre um plano mental, que especifica os aspectos da execução instrumental, com um sistema de programação motora, que assegurará a realização do plano em questão.

Durante a ação pianística, corpo e mente devem estar conectados na medida em que a mente constrói a concepção musical, enquanto o corpo realiza essa

concepção através dos movimentos escolhidos. O estudo do instrumento não pode privilegiar um só aspecto da execução como a parte mecânica; ele deve contemplar todas as questões necessárias à execução. Quanto mais claros estiverem os objetivos do estudo, maior e mais rápido será alcançado o resultado. Fink (1995, p. 13) acredita que “corpo e mente devem trabalhar juntos como uma forma de desenvolver um agudo sentido de autoconsciência que possa ler e responder a sinais cinestésicos internos”. Ele complementa dizendo que “os movimentos corporais acompanhados de suas sensações cinestésicas internas criam as condições de consciência, flexibilidade e de refinamento que permitem ao pianista refletir fisicamente e reproduzir as nuances sutis do [...] pensamento musical” (FINK, 1997, p.14).

Podemos observar que músicos mais experientes percebem que, para atingir um nível refinado de performance, precisam coordenar seu pensamento musical em função de um objetivo, ou seja, traçar um plano de ação que atenderá às suas necessidades de execução. Por outro lado, sabemos que somente a estruturação de um plano mental a ser realizado não garante excelência na performance, pois em se tratando de uma atividade que envolve o corpo, precisamos contar com o aparato motor em pleno desenvolvimento. Sloboda (1985, p.90) afirma que existem dois tipos de músico: um que possui uma postura crítica diante do desafio de ler a partitura, apresenta uma sensibilidade apurada na execução, mas que não possui um aparato motor capaz de converter a representação mental concebida em um resultado expressivo. Já o segundo tipo negligencia a construção de um plano mental estruturado, não atentando para a escuta, a crítica ou a análise, é

inclusive capaz de realizar passagens tecnicamente complexas, mas o faz inexpressivamente.

Um planeamento expressivo, que visa organizar as idéias musicais, aliado a um plano motor que utiliza padrões musculares que atenderão as necessidades da interpretação, transforma-se numa perfeita combinação de atitudes que levam à construção de uma performance sólida e eficaz. A elaboração de um plano mental que seja coerente requer uma análise e um profundo conhecimento da partitura e dos materiais que compõem a música. O plano mental deve seguir metas sonoras e procurar utilizar o corpo de maneira vantajosa na sua execução.

Baseado em pesquisas de outras áreas, Kaplan (1978, p.22) acredita que o que realmente é adquirido durante a aprendizagem de habilidades não é, segundo sustenta a teoria clássica, uma cadeia de estímulos-respostas, e sim um plano ou programa interno, análogo ao programa que orienta a operação de um computador. Trata-se de um processo de integração intelectual-motriz nos quais o pensamento desempenha um papel de capital importância: o de guiar, em função do fim desejado, a realização do movimento necessário. Para ele os músculos são servos do cérebro.”

Para Póvoas (2002, p.45) “tornou-se evidente a necessidade de planejar o movimento antes da ação em função de resultados sonoros previamente estabelecidos, adequando-se movimentos corporais à resolução de aspectos musicais”.

França (2002, p.14) também acredita que a “técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros”. De acordo com Fink (1995, p.11), o contexto musical sempre deve ser o guia da ação físico-muscular. O treinamento indiscriminado dos dedos não proporciona o desenvolvimento técnico-musical, ele apenas adentra os dedos aleatoriamente. E é dessa interação entre gesto musical e gesto motor que surge o gesto pianístico-musical como elemento de ligação entre pensamento e realização musical

1.4 Gesto Pianístico

Os gestos pianísticos elevam as notas musicais à categoria de discurso expressivo e musicalmente significativo. Para cada intenção musical haverá um gesto motor correspondente na performance. Os materiais sonoros transmutam-se em gestos expressivos quando utilizamos gestos motores coerentes com a idéia musical concebida.

A interação consciente entre gesto motor ou físico e gesto musical, ou seja, o gesto pianístico, visa a otimização da utilização dos movimentos corporais que traduzam o gesto musical. Fink (1995, p. 11) declara que a técnica significa mais do que a habilidade física para traduzir a página impressa de música com precisão; ela é o veículo para a interpretação, a chave para a expressão musical.

O movimento e o significado musical estão tão relacionados um com o outro que o caráter expressivo do gesto é, ele próprio, parte da mensagem expressa.

Kaplan (1987, p.17) conceitua a técnica como sendo a “melhor maneira de coordenar os vários movimentos necessários para interpretar uma obra musical num menor tempo e com o menor gasto de energia possíveis.”

Nesse sentido, Fink (1995, p. 13) acredita que “corpo e mente devem trabalhar juntos como uma forma de desenvolver um agudo sentido de autoconsciência que possa ler e responder a sinais cinestésicos internos”. Ele complementa dizendo que “os movimentos corporais acompanhados de suas sensações cinestésicas internas criam as condições de consciência, flexibilidade e de refinamento que permitem ao pianista refletir fisicamente e reproduzir as nuances sutis do [...] pensamento musical”, (FINK 1997, p.14).

No restante do texto usaremos somente o termo gesto para designar o gesto pianístico. Quando nos referirmos somente ao gesto motor ou musical utilizaremos o complemento.

1.5 Implicações para a educação musical

As contribuições dos estudiosos e dos educadores citados nos apontam que, durante o aprendizado pianístico, o desenvolvimento técnico e musical devem

caminhar juntos. Uma prática musical que esteja baseada somente na técnica como meio de expressão se compromete na medida em que torna a performance superficial e pouco consistente. Já a prática constituída apenas de análise e concepção de idéias, mas que não tem como ser expressa sonoramente por falta de um aparato motor bem construído, se transforma num ideal pretendido, mas nunca alcançado.

Zagonel (1992, p.21) afirma que “a ligação entre gesto físico e o som é evidente e simples” e que essa abordagem da música é de grande interesse para os alunos. A resposta alcançada é mais musical, o aprendizado é mais efetivo, mais significativo se a abordagem musical acontecer juntamente com a motora. Corroborando com a afirmação de Zagonel, acreditamos que o estudo da relação entre os gestos musical e motor e sua aplicação deveriam fazer parte da metodologia de ensino e execução pianística, na medida em que atuam como promotores do desenvolvimento musical do aluno. Este trabalho consciente poderá fazer com que o aluno adquira potencialidades motoras e musicais que lhe permitirão superar as dificuldades que surgirão com o estudo do instrumento. Os gestos são preciosas ferramentas que podem ser usadas para trilhar o caminho em direção ao alcance de um objetivo musicalmente refinado.

A abordagem do gesto como elemento do ensino-aprendizagem tem como um dos objetivos principais o aumento da eficiência da realização instrumental, percorrendo-se caminhos mais objetivos em relação ao esforço físico e ao tempo despendido no estudo do repertório. Além disso, visa uma conexão mais direta

entre movimentos e gestos, que são a fonte geradora do som, e do resultado sonoro. A utilização de gestos motores escolhidos a partir de um contexto musical é a base para a construção de uma técnica musicalmente inteligente que proporciona ao aluno o desenvolvimento de sua compreensão musical.

Para que a relação entre gesto e som se torne um elemento da prática dos alunos, entendemos a necessidade de se mostrar, desde as primeiras aulas do instrumento, a ligação existente entre qualquer gesto e seu respectivo resultado sonoro, desde uma nota isolada e as várias maneiras de como ela poderia soar utilizando-se diferentes gestos. Desde o início do estudo do instrumento, podemos nos empenhar em começar a criar padrões gestuais que serão a base dos movimentos envolvidos na execução. Esse importante aspecto será desenvolvido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS DA PEDAGOGIA DO PIANO RELACIONADOS À APRENDIZAGEM DO GESTO

CAPÍTULO 2

ASPECTOS DA PEDAGOGIA DO PIANO RELACIONADOS À APRENDIZAGEM DO GESTO

2.1 Introdução

Observa-se que, de maneira geral, a pedagogia do piano priorizou por muito tempo o aprendizado de elementos musicais como leitura de notas e divisão rítmica, negligenciando aspectos importantes como o desenvolvimento do ouvido, a improvisação e a composição. Cope e Smith (1997, p.285) afirmam que esse tipo de abordagem tende a enfatizar sobremaneira o desenvolvimento de habilidades técnicas de performance, oferecendo pouca oportunidade para a exploração musical criativa e expressiva.” Muitas vezes, esse tipo de orientação visava a aquisição de habilidades técnicas com o objetivo de tornar o aluno um virtuoso do instrumento. Hargreaves (1996a apud FRANÇA 1998, p.49) esclarece que este tipo de ensino tradicional privilegia alunos que possuem um ”talento natural”. Já Cope e Smith (ibid.) acreditam que esse paradigma de educação tradicional, que ressalta o desenvolvimento técnico instrumental e a escrita, deve ser superado.

A partir da observação de que esta abordagem dificulta a aprendizagem de certos elementos da execução musical e o desenvolvimento de uma postura crítica e

autônoma em relação à interpretação, alguns educadores começaram a inserir em sua pedagogia de ensino o trabalho de relacionar gesto e som desde o início da aprendizagem pianística. Fink (1997, p.40) acredita que

A relação entre movimento essencial e o conjunto de sonoridades dentro de gestos significativos é orientado por regras e tais idéias têm ramificações mesmo em uma primeira lição de piano e são essenciais a qualquer nível do fazer musical.

Assim, acredita-se que quanto mais cedo o aluno for conscientizado da relação gesto-som, mais rapidamente ele vai automatizar o gestual necessário a um desempenho consciente e musicalmente refinado. Abordaremos agora alguns aspectos da pedagogia do instrumento, considerados importantes no processo de aprendizagem do gesto pianístico-musical, tais como: a aprendizagem por imitação, o desenvolvimento de um dicionário gestual básico, a escolha do repertório, e a transferência de aprendizagem, que através da combinação dos elementos anteriores torna-se o objetivo do processo de aprendizagem.

2.2 A imitação

Em geral, a aprendizagem por imitação se caracteriza por um processo de desenvolvimento através de uma correspondência entre um evento ou fenômeno externo e sua internalização. Para Santrock (2004, p.266), a imitação é uma estratégia utilizada pela crianças para a resolução de problemas, ou melhor, a cópia da resolução de pessoas que já sabem a resposta do problema, e para a formação de conceitos.

O nível mais elementar da imitação ocorre desde os primeiros meses de vida e é definida por Berk (1994, p.146) como “o aprendizado por cópia do comportamento de outra pessoa, também chamado de modelagem ou aprendizagem por observação.” Piaget (1951, p.30) classifica esse tipo de imitação como “imitação direta” ou sensório-motora, ou seja, o indivíduo copia comportamentos ou ações do modelo na presença do mesmo. Depois do desenvolvimento da imitação direta, alcançamos o nível da imitação diferida que é definida por Piaget (1951, p.62) como sendo “a reprodução do modelo que não ocorre necessariamente na presença do mesmo, isto é, a imitação não ocorre mais na presença da ação.” Nesse estágio a imitação começa a desenvolver níveis de representação simbólica.

Muitos pedagogos e psicólogos tratam da imitação como sendo um processo de aquisição de conhecimento. Para Campos (1987, p.66) “a imitação não se traduz somente à repetição automática de um ato, mas constitui um processo mais complexo através do qual se realiza, tanto a aprendizagem de automatismos, como a aprendizagem apreciativa.” Matui (1995, p.137) acredita que a imitação pode funcionar como uma mediadora que permite exercícios de acomodação dos esquemas na ausência ou presença de modelos.

Para Swanwick (1988, p.44), “imitação não é mera cópia, mas inclui simpatia, empatia, identificação com, interesse por, É a atividade pela qual nós ampliamos nosso repertório de ação e pensamento.” Por se tratar de uma

atividade considerada muito complexa, a aprendizagem pianística conta com o processo imitativo como um instrumento inicial que proporciona o aprendizado de padrões tanto motores quanto interpretativos, mesmo que o aluno ainda não tenha autonomia em relação à sua interpretação.

Num primeiro momento, o professor assume o lugar daquele que concebe a idéia para que o aluno tenha um ponto de referência para sua interpretação. O aluno geralmente imita tanto o gesto musical quanto o gesto motor do professor. Por ser o modelo mais presente durante o processo de aprendizagem do aluno, o professor deve estar atento às suas atitudes em relação à execução, pois o seu exemplo transforma-se numa fonte de informações. A imitação, como recurso no processo de aprendizagem, atua como um facilitador na realização musical. Quando o professor realiza para o aluno o trecho musical, ele se torna uma referência para o processo imitativo deste.

Alguns autores, no entanto, criticam a utilização do processo imitativo. Camp (1981,p.1) considera o método limitado “porque os princípios fundamentais da compreensão musical são negligenciados. Em lugar de promover a transferência de aprendizado, a abordagem imitativa na realidade o retarda ou o posterga.” Já Uszler (1993, p.584) acredita que a abordagem imitativa reforça a posição do aluno de aprendiz, que assiste, imita e busca aprovação.

No entanto, acreditamos que a imitação pode ser encarada pelo professor como uma ferramenta que auxilia a realização musical, lembrando que essa ferramenta

não pode se tornar o objetivo da prática musical: ela é um meio que deve ser utilizado até que o aluno seja capaz de compreender o processo de construção das soluções para suas interpretações.

Consideramos que a imitação é o primeiro passo em relação ao aprendizado dos gestos pianísticos e que, portanto, constitui uma ferramenta eficaz no início do estudo. A partir do momento em que o aluno se tornar capaz de perceber a construção dos movimentos e a associação dos gestos motores à sua concepção musical, entram em cena outros fatores como a decisão da interpretação e da realização musical concebida pelo próprio aluno. No entanto, tal avanço terá sido construído a partir de um dicionário gestual observado, exercitado e internalizado.

Um aspecto muito importante a ser abordado com os alunos em relação ao aprendizado do gesto pianístico é a auto-observação e o monitoramento dos resultados, pois isso dará ao aluno condições de desenvolver seu senso crítico, qualidade indispensável para se atingir independência de execução. Knapp (1981, p.55) diz que “a identificação de movimentos corretos e incorretos através do conhecimento dos resultados é parte integrante do processo de aprendizagem.” (KANPP 1981, p.55 apud POVOAS, 2002, p.58). Para Maine (1987, p.26) “a meta e o resultado de uma ação são antecipados e determinam a estrutura do ato de movimento”. Mesmo aprendendo através da imitação, o aluno pode ser incentivado a observar sua própria performance para perceber se alcançou o resultado esperado.

2.3 Padrões gestuais básicos

Observando um pianista ao tocar uma peça de nível avançado, podemos perceber o enorme repertório de movimentos utilizados durante a execução. Partindo de uma observação detalhada, concluímos que esses complexos movimentos são gestos básicos da performance musical, combinados entre si. Cabe ao pianista, analisar minuciosamente a peça musical estudada para descobrir quais são as combinações de movimentos existentes. Para Sá Pereira (1932 apud SENISE, 1992, p.30), “o estudo racional do piano deve se basear na decomposição dos movimentos complexos em movimentos simples.”

Desde o início da aprendizagem pianística podemos conduzir o ensino do instrumento para o desenvolvimento dos movimentos , que aqui chamaremos de padrões gestuais básicos, pois quanto mais cedo o aluno for exposto a esse aspecto da performance, mais cedo automatizará esse gestual que permeará toda a sua execução futura. A aquisição desses padrões torna-se um elemento fundamental na medida em que proporciona ao aluno a formação de gestuais presentes em todo o repertório pianístico.

Segundo Senise (1992, p.89), os movimentos básicos utilizados na execução pianística são:

- Movimento vertical: composto de projeção (descendente) e rejeição (ascendente) (influi na regulagem dinâmica, no volume sonoro, facilitando a transmissão do peso do braço aos dedos)
- Movimento circular : composto de semicírculos côncavos e convexos (governam os deslocamentos laterais ou horizontais no teclado,

atuando na transferência do peso de uma nota para a outra, de um dedo para outro, facilitando a obtenção do “legato” e do fraseado musical)

- Movimento de rotação ou axial: composto de supinação e pronação (idem ao movimento circular)
- Movimento de “gaveta”: avanço e recuo do teclado (facilita a adaptação topográfica do “aparelho pianístico” ao teclado).

O movimento vertical é definido por Bandmann (apud SENISE, 1992, p.36) como sendo “um balanço do braço de cima para baixo e vice-versa, tendo como apoio um ou diversos dedos.” Já o movimento circular é explicado por Kaemper (1968 apud SENISE 1992, p.41) com um movimento “em que os braços descrevem no ar círculos de raios maiores ou menores, como se movimentassem uma manivela.” Para Kaemper (ibid.), no movimento axial “o braço gira em torno de si mesmo, de seu eixo longitudinal e lembra o ato de parafusar.”

Podemos concluir que o gestual básico pode ser definido como o conjunto de padrões de movimentos que estão presentes na execução pianística, sendo que esses movimentos básicos podem se combinar inúmeras vezes na tentativa de atender às necessidades da performance.

2.4 O repertório

A escolha do repertório constitui um ponto fundamental da aprendizagem pianística, pois é através dele que o desenvolvimento musical acontece. Além disso, é o repertório que dará ao aluno a base técnico-musical necessária à uma

execução consciente e segura. Reis (2000, p.1) acredita que “dele dependerá grande parte da motivação e do desenvolvimento musical do aluno, o que conseqüentemente influenciará seu desempenho como intérprete”. Para Haas-Kardozos (1998, p.56)

“é, preciso que o repertório satisfaça o gosto do aluno e ainda ofereça material para aprimoramento técnico, conhecimento da forma e do estilo, contribuindo para a superação de dificuldades e para o despertar do seu interesse, pois a motivação é a mola mestra de qualquer aprendizado.”

Com um vasto repertório pianístico à disposição, acreditamos ser possível escolher peças que atendam tanto às necessidades propostas pelo professor, quanto a questão afetiva do aluno, pois o trabalho desenvolvido a partir de um repertório prazeroso para o aluno alcança um resultado mais rápido e satisfatório.

Em qualquer fase do aprendizado pianístico, torna-se essencial que o nível do repertório seja condizente com o nível cognitivo, psicomotor e afetivo do aluno. Para Reis (2000, p. 2) “qualquer que seja o objetivo do repertório, sua escolha deve considerar a adequação à individualidade de cada aluno.”

Muitas vezes o repertório escolhido visa apenas a aquisição de habilidades técnicas, sem a preocupação com uma escolha que faça a conexão entre técnica e música. Observamos que esse tipo de repertório restringe o desenvolvimento do aluno. França (2000, p.61) considera que:

...é essencial encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento da técnica e da musicalidade dentro do repertório dos alunos. Precisamos promover o desenvolvimento de uma compreensão musical ampla, para permitir um desempenho consistente e criativo, que permita ao indivíduo se expressar musicalmente revelando seu nível ótimo de compreensão musical.

França (2000, p.59) acredita que as demandas do repertório instrumental freqüentemente pressionam os alunos além do limite técnico que eles dominam, fazendo com que o ensino resulte em um mero treinamento, que não oferece oportunidade criativa e exploração musical expressiva. Tanto a exploração musical expressiva quanto a oportunidade criativa da qual a autora fala são fatores imprescindíveis no desenvolvimento musical.

O aprendizado dos gestos também pode ser tratado como um objetivo a ser contemplado pela escolha do repertório. Desde o nível elementar, a literatura pianística já aborda os movimentos e gestos pianísticos básicos mais utilizados. A maior preocupação quanto a seleção das peças é em relação à progressividade. Questões aprendidas devem sempre ser revistas em contextos musicais diferenciados para garantir a solidificação da aprendizagem. Os gestos podem ser estudados no repertório em suas mais variadas combinações.

Um repertório bem escolhido se transforma numa fonte inesgotável de possibilidades musicais, promovendo no aluno o desenvolvimento tanto dos aspectos técnicos quanto musicais.

2.5 A transferência de aprendizagem

A partir da construção de padrões gestuais básicos, principalmente através da imitação e juntamente com um repertório apropriado e acessível ao aluno, a transferência de aprendizagem ocorrerá como uma resultante de todo o processo de aprendizagem.

No repertório pianístico estão presentes padrões gestuais que se organizam em diferentes combinações de acordo com a necessidade de execução de cada peça. A partir do momento em que o aluno consegue automatizar esses padrões gestuais, ele tem à sua disposição mecanismos de interpretação que podem ser aplicados nas demais peças. A transferência de aprendizagem, que é definida por Kaplan (1987, p.84) como a “possibilidade de aplicar, em uma nova situação, conhecimentos, hábitos, métodos, etc, adquiridos em outras circunstâncias,” torna-se um grande objetivo a ser alcançado através da abordagem dos gestos . “O indivíduo percebe que uma mesma solução, que permitiu superar as dificuldades de determinado problema, serve para vencer as que no momento enfrenta.” (KAPLAN 1987, p.84).

Na realidade, a transferência de aprendizagem atua em relação aos gestos como um avaliador do processo de aprendizagem, pois é no momento em que o aluno se depara com novas peças e novos desafios a serem resolvidos que sabemos

dizer se ele realmente conseguiu aplicar o que aprendeu. “É a experiência prévia favorecendo a aprendizagem do momento.” (KAPLAN 1987, p.84).

Analisando o processo de transferência de aprendizagem, podemos concluir que a formação de padrões gestuais básicos é apenas um aspecto a ser tratado na aprendizagem. O ponto fundamental é fazer com que o aluno se exercite na construção de uma imagem mental da peça, uma concepção, que depois de pronta será o ponto de partida para o uso do gestual. Para Kaplan (1987, p.87) “diagnosticando o ‘porque’, a solução, o ‘como, surgirá rapidamente.” Senise (1992, p.90) acredita que, “quanto mais clara a concepção musical, mais facilmente o meio técnico para realizá-lo se impõe.”

A transferência de aprendizagem proporciona ao aluno uma atitude pretendida por todos que estudam um instrumento, que é a independência tanto na concepção dos gestos musicais, quanto na sua realização motora. Mas a transferência da aprendizagem só ocorrerá se, durante o aprendizado, o aluno for estimulado a construir soluções e a tomar decisões em suas interpretações. A transferência de aprendizagem possibilita ao aluno o desvendar dos entraves da execução: ela é o caminho para o desenvolvimento musical a partir da compreensão do funcionamento das idéias musicais e do gestual motor necessário que as realiza. Esta constatação nos conduz à próxima seção: a avaliação do desenvolvimento musical.

2.6 A avaliação do desenvolvimento musical: o Modelo Espiral

Nas diversas áreas da atividade humana podemos observar a existência de formas de avaliação do conhecimento específico que sejam compatíveis com o objeto em questão. São modelos de avaliação que retratam a essência de conhecimento e entendimento do sujeito em relação ao objeto. Durante muito tempo, o fazer musical, em qualquer uma das suas atividades, foi avaliado através de procedimentos que eram utilizados em outras áreas do conhecimento, tornando esse tipo de avaliação na música um processo não compatível com a realidade musical de cada indivíduo. Eram avaliações limitadas e baseadas em uma análise quantitativa que resumia complexas questões musicais a um simples número.

Vários estudiosos têm revelado grande preocupação com relação à avaliação em música e quanto à necessidade de a avaliação ser coerente com as especificidades do fazer musical (FRANÇA, 2001, 2005; HENTSCHE e SOUZA, 2003; TOURINHO e OLIVEIRA, 2003; ANDRADE, 2003; SANTOS, 2003; DEL BEN, 2003; BOZZETTO, 2003). Para se estabelecer um modelo de avaliação de aprendizagem e desenvolvimento é preciso primeiramente estabelecer critérios relativos à área em questão. No caso da música, trata-se de se estabelecer padrões de qualidade que se espera do aluno após uma experiência de aprendizagem (LUCKESI, 1994, apud DEL BEN 1996/1997, p.36). Del Ben (1996/1997, p.36) acredita que é necessário que se tenha claro “o quê avaliar em

música: quais os objetos de avaliação poderiam revelar a compreensão musical do aluno, e o como avaliar; quais técnicas, instrumentos e procedimentos devem ser utilizados“.

No entanto, é imprescindível que uma teoria sobre avaliação esteja fundamentada na compreensão sobre o processo de desenvolvimento musical do indivíduo. Nesta perspectiva, destacam-se alguns pesquisadores. Hargreaves (1996a) escreve sobre a ligação entre os vários aspectos do fazer musical descrevendo as fases do desenvolvimento musical (sensório-motor, figural, esquemático, sistema de regras e profissional) em áreas que são: aquisição do canto, representação gráfica, percepção melódica e composição. Gardner (1973) propôs dois níveis de desenvolvimento musical, o pré-simbólico (primeiro ano de vida) e o simbólico (de dois a sete anos). Para este autor, aos sete anos as crianças já desenvolveram uma familiaridade e uma compreensão das “propriedades métricas básicas, escalas, harmonias, cadências e agrupamentos“.

Entretanto, nenhuma teoria sobre o desenvolvimento musical contribuiu para o entendimento e aprofundamento de questões relativas ao fazer musical tanto quanto o Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986). Este é considerado como o que melhor explica e conecta os aspectos relacionados com à natureza e ao desenvolvimento do pensamento musical. O Modelo surgiu a partir da observação do fazer musical ativo de crianças. Isto se deu a partir de uma análise qualitativa de 745 composições de 45 crianças de três a onze anos, onde algumas composições de certas crianças foram acompanhadas longitudinalmente. O

resultado de extensa análise dos dados revelou uma seqüência de estágios progressivos e cumulativos do desenvolvimento da compreensão musical dos elementos do discurso musical: material, caráter expressivo, forma e valor simbólico.

Swanwick (1994) afirma que o “mapa do desenvolvimento musical que surgiu não foi previsto, mas sim descoberto”, pois as categorias de análise não foram previamente estabelecidas. Padrões e características psicológico-musicais surgiram a partir da escuta cuidadosa da produção das crianças, que foram, então divididas em grupos. Assim sendo, ficou constatado que aqueles elementos cumulativos do fazer musical correspondem ao desenvolvimento da compreensão musical. As quatro camadas do Espiral – os quatro estágios - são consideradas cumulativas porque um nível contém o(s) anterior(es): o nível correspondente à compreensão da forma musical inclui a compreensão dos materiais e do caráter expressivo. Hentschke (1993 apud FRANÇA 1998, p.130) acredita que “o fato das dimensões da análise musical se desdobrarem de acordo com padrões de desenvolvimento seqüenciais confere à teoria do espiral uma função tripla, funcionando como um modelo de análise, desenvolvimento e avaliação musical”.

As quatro dimensões que emergiram da análise foram dispostas em um modelo em forma de espiral, divididas em dois níveis cada, de acordo com as tendências de assimilação e acomodação que se polarizam dentro de cada estágio, resultando em oito níveis qualitativamente progressivo. Segundo Piaget (apud FRANÇA 1997, p.44), a assimilação “é o processo cognitivo pelo qual a pessoa

integra uma nova informação dentro de um esquema já existente, aumentando-o. O indivíduo impõe seus esquemas disponíveis sobre o estímulo externo.” Já a acomodação ocorre quando “um estímulo não pode ser prontamente assimilado, quando ele não se enquadra em um esquema existente, ou quando o indivíduo cria ou modifica um esquema existente para receber a nova informação.” Enquanto o primeiro é um processo cognitivo de natureza intuitiva, o segundo ocorre através de um exercício mais analítico, pois é exigido do indivíduo um esforço de adaptação e refinamento dos seus esquemas mentais. Swanwick (1994, p.86) acredita que

o crescimento de todo o entendimento depende de dois processos interativos e complementares: o de ser capaz de relatar informação experimental para nosso sistema interno de significado (assimilando para nosso esquema), mas também ser capaz de modificar esses sistemas quando eles deixam de ser adequados para interpretar experiência e sustentar coerência (acomodação).

,

Swanwick (1994, p.98) explica que a tensão dialética entre assimilação e acomodação que permeia os oito níveis do desenvolvimento é um “tipo de alternância circular entre intuição e análise, com a intuição conduzindo o caminho”. Os quatro estágios, portanto, se desdobram em oito níveis: Sensorial e Manipulativo (estágio relativo à compreensão dos materiais sonoros), Pessoal e Vernacular (caráter expressivo), Especulativo e Idiomático (forma), Simbólico e Sistemático (valor) (figura 1). Swanwick (1994, p.88) revela a alternância entre assimilação e acomodação através dos oito níveis:

dentro da intuição, a impulsividade, o prazer inicial de brincar, explorar e responder aos sons, cresce a dimensão analítica correspondente, uma inclinação para controlar, manipular, imitar, acomodar aos sons. Com os sons sobre controle, a expressão musical torna-se possível; primeiramente mais intuitivamente e espontânea mas depois mais convencional, mais

analítica, acomodando no vernacular frases, seqüências e organização métrica em grupos comuns. E essas idéias convencionais são assimiladas em um mundo de jogo imaginativo, um misto de expectativa e surpresa, com respostas intuitivas quanto a forma musical, que podem ser integradas na complexa estrutura da expectativa construída pelo estilo específico e o idioma. A partir disso é possível surgir um mundo de reconhecimento do valor simbólico para o indivíduo e possivelmente um comprometimento sistemático com ela.

Figura 1

O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical

Na dialética do Modelo Espiral, podemos perceber duas importantes questões que influenciam o desenvolvimento musical do indivíduo. A primeira, enfatizada por Piaget, corresponde ao esforço independente da criança em se adaptar ao meio e dar sentido às coisas. Nesta visão, o desenvolvimento é concebido como auto-gerado. A segunda questão, enfatizada por Vygotsky, diz respeito ao papel do meio social como fator decisivo no desenvolvimento. São o meio social e cultural

que determinarão a natureza dos materiais musicais, das concepções sobre expressividade, da estrutura e, finalmente, sobre o valor simbólico da música, afetando também o tipo de habilidades musicais a serem desenvolvidas e valorizadas. França (1998) esclarece que as visões de Piaget e Vygotsky se encontram e se complementam no Modelo Espiral: o impulso intuitivo da criança se desenvolve a partir do esforço analítico de adaptação ao meio, que cria bases para possibilitar à criança alcançar novos insights em um nível mais sofisticado de pensamento. Mais uma vez, o comportamento intuitivo e o analítico se complementam no processo de desenvolvimento.

Swanwick e Tillman (1986, p.338) admitiram que “um ambiente rico pode acelerar o desenvolvimento nos níveis do espiral, enquanto um ambiente pobre pode reduzi-lo.” Outros autores que realizaram estudos sobre o Modelo Espiral (HENTSCHKE, 1993; STAVRIDES, 1995; França 1998) também apontaram o papel determinante da educação sobre o desenvolvimento musical dos indivíduos. Tais resultados nos permitem inferir que, para se atingir um nível refinado de desenvolvimento musical, é imprescindível que a educação musical promova não somente o desenvolvimento técnico dos alunos, mas, sobretudo, o desenvolvimento da compreensão musical através de experiências musicalmente significativas. Swanwick (1994, p.118) adverte:

nós temos a obrigação de não deixar a música ao acaso, ou à sociedade ou à mídia, pois música como parte de um currículo escolar oferece a possibilidade de alcançar os níveis de análise que podem ampliar e aprofundar respostas intuitivas.

Embora não seja recomendável associar os níveis do Modelo a idades fixas, a teoria sugere um percurso previsível de desenvolvimento musical quando o indivíduo está inserido em um processo de educação musical – seja ele formal ou informal. Na a pesquisa original de Swanwick e Tillman (1986), os autores apontam, para o primeiro estágio (materiais sonoros), a faixa etária entre 0 e 4 anos; para o segundo estágio (caráter expressivo), de 4 a 9 anos; o terceiro, de 10 a 15 anos; acima desta faixa os autores previram o quarto estágio do Modelo.

O Modelo Espiral objetivou padrões de análise e desenvolvimento musical traçando critérios que serviram de base para a avaliação. França (1998, p.131) afirma que os critérios derivados do Modelo Espiral funcionam como um referencial válido para avaliação porque ele ordena hierarquicamente categorias que captam de uma maneira qualitativa os diversos níveis de realização musical. Do estudo inicial de Swanwick e Tillman (1986) emergiram os critérios de avaliação da composição musical. A partir destes critérios, foram criadas versões para avaliação da performance (SWANWICK, 1994, p.108-9) e da apreciação musicais (SWANWICK, 1988, p.153-4). Os critérios foram minuciosamente elaborados levando em consideração pré-requisitos considerados importantes por Swanwick (1994, p.107); eles devem:

- a) ser claros;
- b) ser qualitativamente diferentes uns dos outros;
- c) ser breves o bastante para serem rapidamente entendidos mas substanciais o bastante para serem significativos;
- d) poder ser organizados hierarquicamente numa clara e justificável seqüência;
- e) servir para classificação de grupos, incluindo diferentes níveis de realização e estilo musical;

f) refletir a natureza essencial da atividade- no nosso caso, refletir a verdadeira natureza da música.

“Esses critérios renderam bases explícitas ao julgamento analítico e, ao mesmo tempo, mantiveram a verdadeira natureza da música, uma preocupação com o discurso musical” (FRANÇA 1998, p.132). Os critérios têm sido utilizados como referencial teórico em pesquisas sobre a avaliação do fazer musical. Por exemplo, Hentschke (1993), testou o Modelo Espiral como referencial de avaliação do processo de desenvolvimento musical na apreciação. Del Ben (1997) também utilizou-o como critério de avaliação em sua pesquisa sobre apreciação musical em duas escolas regulares de Porto Alegre. Fernandes (1998) desenvolveu uma pesquisa sobre o desenvolvimento musical de alunos de escolas públicas de ensino fundamental, de uma região do Rio de Janeiro, tendo como base o modelo espiral. França (1998), utilizou o Modelo para avaliar a simetria da compreensão musical entre as três modalidades performance, apreciação e composição. Mais recentemente, França (2005; 2000) vem realizando estudos sobre a possibilidade de utilização do Modelo como referencial musical para a avaliação no contexto do vestibular.

Os critérios para avaliação da performance (SWANWICK, 1994, 108-9), são apresentados a seguir, partindo-se o nível mais elementar para o mais refinado.

Sensorial - A performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações de colorido sonoro e intensidade não parecem ter significado expressivo ou estrutural.

Manipulativo - Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões. O domínio do

instrumento é a prioridade principal e não há evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.

Pessoal - A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral é de uma performance impulsiva e sem planejamento estrutural.

Vernacular - A performance é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível.

Especulativo - A performance é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados com o objetivo de ressaltar as relações estruturais da obra.

Idiomático – A performance revela uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controle técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente.

Simbólico - A performance demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e a impressão de um comprometimento pessoal do intérprete com a música.

Sistemático - O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado coerente e personalizado - um verdadeiro depoimento musical. Novos *insights* musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa.

Uma leitura cuidadosa dos critérios revela que a Teoria Espiral concebe a técnica como uma ferramenta para a realização da concepção musical e expressiva, o que vem ao encontro do *constructo* central deste estudo: o gesto pianístico-musical que nasce da relação entre gesto motor e gesto musical. Portanto, consideramos estes critérios de avaliação da performance musical como instrumento válido para a análise da produção musical dos nossos alunos.

O próximo capítulo apresenta a metodologia utilizada na parte empírica deste estudo.

CAPÍTULO 3
METODOLOGIA

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Introdução

O aspecto empírico da presente pesquisa se caracterizou pelo desenvolvimento de um estudo de delineamento exploratório de natureza qualitativa. A abordagem exploratória é recomendada quando se pretende adquirir uma maior familiaridade com o problema investigado e explicitar intuições (GIL, 1996, p.45). É geralmente utilizado quando o tema específico – no caso, o gesto pianístico na iniciação ao piano – foi pouco investigado. Portanto, almeja reunir dados e tecer novas implicações e formulações teóricas de forma a avançar o conhecimento sobre o tema. O estudo conjuga as técnicas de *entrevista semi-estruturada*, realizada com professores, com a observação semi-estruturada não participante das performances dos alunos.

3.2 Entrevista

Através da técnica de entrevista foram levantadas informações de caráter conceitual e prático relacionadas ao objeto deste estudo: o gesto pianístico. O formato utilizado foi o do tipo semi-estruturado. Esse formato de entrevista consiste na elaboração de um roteiro de perguntas abertas feitas verbalmente pelo entrevistador (LAVILLE e DIONNE, 1997, p. 188). As perguntas são organizadas

em uma ordem prevista, mas podem ser acrescentadas questões de esclarecimento quando necessário. Esta técnica tem sido utilizada em estudos na área de Educação Musical. (DEL BEN, 1997; HENTSCHE, 1993).

Como todo processo de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada apresenta vantagens e desvantagens. Segundo Laville e Dionne (1997, p.188) “a flexibilidade adquirida se traduz por uma perda de uniformidade, que atinge agora tanto as perguntas quanto as respostas”. Por serem questões abertas, o resultado das respostas pode variar substancialmente, o que requer uma cuidadosa análise qualitativa. Por outro lado, a liberdade proporcionada por esse tipo de entrevista possibilita uma troca maior de informações e uma exploração mais profunda dos conhecimentos. “Não há, pois, traição ao objeto de pesquisa, mas apenas evolução da intenção do pesquisador na perseguição desse objeto.” (LAVILLE e DIONNE 1997, p.189).

Neste estudo, o roteiro da entrevista a que os colaboradores foram submetidos continha questões referentes à definição de gesto e sua execução e, metodologia de ensino e aprendizagem, à abordagem e escolha do repertório, aos resultados alcançados a partir da abordagem pianística através dos gestos e à definição de técnica.

3.2.1 Seleção dos participantes

Um grupo de oito professoras foi selecionado para participar da entrevista. Esses colaboradores foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) serem experientes professores de iniciação ao piano e; b) terem uma experiência profissional de, no mínimo, cinco anos.

3.2.2 O processo

As entrevistas foram realizadas nas escolas onde as professoras trabalham, tendo a duração média de 30 minutos para cada entrevistado. Todo o processo foi gravado em fita k7 e depois transcrito integralmente.

3.2.3. Análise dos dados

As entrevistas foram submetidas a uma *análise de conteúdo* seguindo um *modelo fechado* (LAVILLE e DIONNE 1997, p. 221) conforme as categorias de análise que emergiram da estrutura teórica levantada, mencionadas anteriormente.

3.3 Observação semi-estruturada não participante

Esta etapa envolveu um número reduzido de participantes e teve como objetivo iluminar a estrutura teórica deste estudo a partir da observação da prática pianística de um grupo de alunos. Esta observação em pequena escala permitiu-nos tecer considerações preliminares a respeito da abordagem dos gestos.

3.3.1 Seleção dos alunos

A escolha dos alunos se caracterizou como uma amostragem por tipicidade, pois eles foram selecionados por fazerem parte de um grupo “julgado como exemplar ou típico da população-alvo.” (LAVILLE e DIONEE 1997, p.170). Foram escolhidos quatro alunos, de duas professoras, e de duas faixas etárias diferentes reunidos em dois grupos. Os alunos do grupo 1 tinham oito e nove anos; os do grupo 2 tinham 12 e 13 anos. No grupo 1 os alunos tinham em média dois anos de estudo do instrumento; já no grupo 2 os alunos tinha quatro anos de estudo. Os participantes do grupo 1 são alunos do *Centro de Educação Musical Allegretto*. Os participantes do grupo 2 são alunos do curso básico da *Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais*. Ambas as professoras dos participantes são Mestras em Música com habilitação em piano.

3.3.2 O repertório

Para cada grupo de alunos foi escolhida uma peça para ser executada. As duas peças foram selecionadas por apresentarem padrões gestuais julgados básicos, como o movimento circular e o de rotação. O nível de dificuldade das peças foi escolhido de acordo com as possibilidades de execução dos alunos.

As peças foram retiradas do livro *The Contemporary Performance*, de Walter e Carol Noona (1976). Este livro traz composições contemporâneas para piano compostas para iniciantes que lidam de forma não convencional com os assuntos básicos a serem abordados na iniciação pianística.

Para o grupo 1, foi escolhida a peça *Quarter to Five*. Ela apresenta um padrão de quintas em arpejo, que trabalham o movimento circular - e quintas paralelas - que favorecem o movimento vertical . Envolve também as articulações *staccato* e *legato*. A estruturação formal da peça é simples (a, a', b, a), o que também favorece a memorização da mesma.

Do primeiro ao terceiro compasso, e do quinto ao sétimo, a peça apresenta um motivo com o arpejo de lá m e sol M. No quarto e no oitavo compassos o motivo é baseado em quintas paralelas e harmônicas. Os compassos nove a doze também apresentam um motivo em quintas harmônicas, alternadas entre as mãos. É nesse trecho que observamos o maior contraste de dinâmica da peça. Do compasso treze até o fim há uma repetição do início, que conduz à coda apresentadano último compasso. A partitura da peça é apresentada na página seguinte.

Para o segundo grupo, a peça escolhida foi *Tiny Bird*. Esta peça possui um caráter mais abstrato e contém frases musicais que permitem uma interpretação bastante expressiva. A peça também permite uma elaboração refinada de fraseado, intensidade e agógica que podem variar de acordo com a concepção de cada intérprete. Além disso, possui um trinado expressivo que começa lentamente até chegar a um andamento rápido, possibilitando a utilização de um movimento de

rotação do pulso. O parâmetro da intensidade é amplamente explorado, ocorrendo mudanças sutis.

A primeira parte da música, ou seja, o primeiro pentagrama, é constituída por um motivo com as cinco primeiras notas, que depois é apresentado invertido e reduzido. No segundo pentagrama aparece o grande destaque interpretativo: um trinado muito expressivo, que exige para sua interpretação uma mudança de andamento. No terceiro pentagrama, última parte da música, observamos que o primeiro motivo reaparece com algumas notas modificadas.

3.3.3. O processo ensino-aprendizagem das peças

As peças foram entregues aos alunos pelas respectivas professoras. Do início do estudo das peças até o momento da gravação passaram-se cinco meses. As aulas eram ministradas semanalmente e tinham uma duração de 50 minutos. Os alunos do grupo 1 aprenderam a música por imitação, pois estes ainda não dominavam o nível de leitura musical envolvido na peça. Os alunos do grupo 2, mais experientes, aprenderam a peça através da análise e leitura da partitura.

3.3.4 Filmagem

As performances dos alunos foram também registradas em vídeo para eventuais esclarecimentos. As filmagens ocorreram cinco meses após a entrega das peças. A performance de cada aluno foi filmada duas vezes.

3.3.5 Análise dos dados

As performances dos alunos serão avaliadas seguindo a técnica e *análise de produto*, em pequena escala, complementada por uma análise descritiva do desempenho dos alunos.

A *análise de produto* é uma técnica freqüentemente utilizada em ciências humanas que consiste em avaliar invenções, artefatos, obras, e outros objetos segundo um referencial estabelecido. Swanwick (1994, p.78) descreve o processo como “olhar para coisas que foram feitas ou ditas [...] examinando a pintura, a escrita ou o fazer musical das crianças, analisando fitas com a linguagem infantil ou suas soluções escritas de problemas matemáticos; documentário e pesquisa histórica.”

Essa técnica foi previamente empregada por França (1998). A autora coletou três composições, três performances e três relatos de apreciação musicais de 20 crianças com objetivo de avaliar seu nível de compreensão musical manifestado através destes produtos. Os resultados apontaram que os alunos atingiram um nível mais elevado em suas composições e apreciações do que em suas performances. França acredita que esses resultados se devem a problemas que envolvem a performance instrumental de maneira geral: a complexidade técnica e o esforço de acomodação exigido nesta atividade.

Neste estudo, utilizaremos esta técnica em pequena escala, ou seja, com um pequeno número de participantes, com o objetivo de ilustrar os aspectos teóricos levantados na literatura e nas entrevistas. Serão consideradas *produtos* as performances pianísticas dos alunos selecionados. Para analisarmos o nível musical das performances dos alunos, utilizamos o Modelo Espiral por considerarmos que este atende às especificidades de avaliação do desenvolvimento musical dos alunos.

Em um segundo momento, realizaremos uma *análise descritiva do desempenho* (FRANÇA e BEAL, 2003, p. 65-84), que consiste de uma análise das performances dos alunos a partir de aspectos que emergiram da literatura e das entrevistas, quais sejam: a realização dos gestos contidos na obra; a fluência e o resultado musical atingidos na realização da peça e; relação entre os gestos e o resultado musical.

CAPÍTULO 4
RESULTADOS

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da etapa empírica desta pesquisa. Primeiramente, serão relatados os resultados das análises das entrevistas semi-estruturadas.

4.1 Resultados das entrevistas

Os testemunhos dos professores obtidos através das entrevistas contribuíram consideravelmente para iluminar os pressupostos levantados pelo referencial teórico apresentado neste estudo. As principais categorias de análise delineadas foram: a definição de gesto, sua metodologia de ensino e aprendizagem, os resultados alcançados a partir desta abordagem, escolha do repertório e a definição de técnica. Observamos que as três primeiras, que se referem a aspectos complementares sobre o gesto, aparecem mesclados nas falas dos entrevistados; portanto, muitas vezes, as fronteiras entre as categorias se revelaram bastante fluidas.

Definições de gesto

Um professor definiu o gesto como “o aspecto que faz a conexão da *gestalt* musical”, ou seja, ele é o elemento que faz a ligação entre os aspectos musicais, dando o sentido à concepção. Outro professor colocou-o como o resultado consciente de uma escolha que implica na tradução do texto musical em movimento. Uma definição de um dos professores é que gesto é a maneira como você pode usar seu corpo para traduzir determinada idéia musical. Para esse professor, o gesto unifica a idéia musical; para outro entrevistado, o movimento dentro de um contexto musical gera o gesto. A maioria dos professores concluiu que os gestos são movimentos básicos da execução instrumental que se combinam gerando novos padrões que vão permear todo o repertório pianístico.

O aprendizado por imitação e o papel do professor

Todos os professores se manifestaram a favor da utilização da imitação como ferramenta para o ensino e a aprendizagem dos gestos . A maioria deles acredita que, para uma criança que está iniciando o estudo do instrumento, informações técnicas verbais podem não ser suficientemente claras para esclarecerem questões motoras ou musicais. Também foi sugerido que a imitação facilita o aprendizado inicial por não estar vinculada à leitura, que é considerada um aspecto que pode dificultar esta etapa inicial do desenvolvimento do aluno. Ainda foi ponderado que, quando o professor executa uma passagem para que o aluno o imite, este estará vivenciando auditiva e visualmente o trecho antes de realizá-lo, o que facilitará o processo de compreensão do mesmo. Alguns professores

ressaltaram a importância da sensação cinestésica do movimento em relação ao gesto , que através da imitação pode ser mais facilmente assimilado.

A questão mais importante relacionada à imitação, colocada pela maioria dos entrevistados, é que todo professor será sempre um modelo de imitação para o aluno. Portanto, uma preocupação central em relação ao ensino do instrumento é o exemplo do professor como músico instrumentista para o seu aluno. Um entrevistado declarou que o professor atua como uma “ferramenta” indispensável no processo ensino-aprendizagem, na medida em que ele é o elemento facilitador entre a compreensão musical e realização sonora do aluno. Torna-se necessária a preocupação com os exemplos de “pequenas” ações, como assentar ao piano ou apoiar os pés no chão corretamente, imprescindíveis desde o início do processo de ensino.

Outro importante aspecto abordado sobre o do papel do professor refere-se à independência do aluno. Alguns alegaram que o desenvolvimento de uma “personalidade pianística” crítica e reflexiva depende de uma orientação que instigue perguntas, respostas, raciocínios, especulações e observações. Esse tipo de comportamento possibilita ao aluno uma consciência nas decisões interpretativas que mais tarde favorecerão a criação de uma interpretação própria baseada em exemplos já vivenciados.

Resultados da abordagem através dos gestos pianísticos-musicais

Todos os professores entrevistados acreditam claramente que a utilização dos gestos favorece o aprendizado e a performance pianística. Para a maioria dos professores, os gestos são responsáveis por uma execução mais fluente e musical, se revelando como um instrumento que é capaz de traduzir a expressividade do pensamento musical em sons tão expressivos quanto as idéias que os criaram. A inclusão de gesto na definição de técnica pianística parece ser óbvia para a maior parte dos professores na medida em que eles consideram o gesto um facilitador no processo de execução. Para a maior parte dos entrevistados, os gestos servem para melhorar a produção sonora.

De acordo com um entrevistado, a abordagem dos gestos, quando utilizada conscientemente e com objetivos claros, torna o aprendizado instrumental mais efetivo na medida em que está, desde o início, associando a “ferramenta de produção do som” - o corpo - ao resultado sonoro. No momento em que o executante consegue perceber a diferença entre o uso ou não dos gestos as questões envolvidas na realização musical ficam mais claras e surge uma nova motivação para o aprendizado. Dessa maneira, alguns professores acreditam que alcançam seus objetivos musicais mais rapidamente.

A maioria dos professores declarou que a preocupação demasiada com determinados aspectos da performance, como dedilhado, uso do pedal, postura, forma da mão, pode comprometer a execução, pois o aluno fica muito preso em

conseguir realizar tudo o que foi requisitado. Em relação aos gestos, eles ponderam que no início do aprendizado, os alunos parecem perder um pouco da espontaneidade na performance; com o tempo, tal dificuldade é superada, à medida que esses gestos vão sendo automatizados e se tornam naturais. Os professores concluíram que os benefícios futuros desta abordagem suplantam esse incômodo inicial.

Transferência de aprendizagem

Os entrevistados confirmaram que a abordagem dos gestos promove uma otimização da transferência de aprendizagem, devido à maior consciência que o aluno adquire em relação ao funcionamento do seu corpo em relação ao resultado sonoro. Um dos entrevistados esclareceu: “os gestos que eu uso em uma peça, eu vou usar em outras (graças a Deus, porque senão seria quase impossível tocar). Então é uma coisa que você generaliza, que você reaproveita, que você aprende e não desaprende mais, você só aperfeiçoa.” Outro professor comentou:

...inclusive isso é um dos aprendizados: eu vejo, por exemplo, alguns alunos meus que estudam a mais tempo e já tocam sonatas, meninos de 16,17 anos, muitos já têm os gestos pianísticos automatizados, quando eles lêem em casa a obra, eles já chegam fazendo os movimentos perfeitos que são os que eu falaria com eles pra fazer, porque eles já tocaram inúmeras coisas parecidas.

Escolha de repertório

A escolha do repertório para um iniciante é um ponto muito discutido pois envolve questões muito importantes. A maioria dos professores concorda que qualquer que seja o repertório escolhido, esse deve corresponder ao nível técnico-musical da criança naquele momento tendo em vistas seu pleno desenvolvimento. Nessa fase inicial, as criações e improvisações são muito utilizadas pois, nessas modalidades de performance, os alunos só utilizarão recursos motores que eles já possuem. Independente de qualquer aspecto, no momento da escolha do repertório, é preciso que o professor tenha em mente os objetivos que deseja alcançar e as necessidades e especificidades do aluno em questão. Neste processo, o professor deve também ser sensível à personalidade da criança, escolhendo peças que condizentes com sua personalidade. A partir daí, poderá traçar um plano de ação eficiente e adequado. Um professor resume dessa maneira: “o repertório tem que ser funcional, atender aos objetivos didáticos, mas também tem que ter uma ligação de afeto com a criança. A criança tem que ter prazer em tocá-lo .”

Definição de técnica

Um dos professores definiu técnica pianística com o meio para se alcançar um objetivo artístico. Ele ainda ponderou que vários elementos fazem parte da técnica

do instrumento como: a realização motora; a fôrma da mão; o fortalecimento dos dedos; o uso do pedal; o controle das sonoridades; entre outros. A maioria dos entrevistados concorda que o gesto faz parte da técnica pianística, pois esse elemento pode ser usado com uma ferramenta para elevar o nível tanto musical quanto técnico da performance. Outro professor declarou que a técnica pianística pode ser definida quando uma pessoa consegue integrar um aspecto motor à um aspecto musical, resultando numa ação clara e expressiva.

Desenvolvimento da técnica

Quanto à questão do desenvolvimento pianístico, a maioria dos professores concorda que a construção de padrões gestuais básicos se inicia através dos grandes gestos, ou seja, aqueles que utilizam o braço inteiro para realização do movimento. De acordo com Fonseca 2003, esse tipo de gesto também é conhecido como “utilização do membro superior como ponta, ou seja, quando o braço é utilizado como uma peça única, articulada no ombro ou no cotovelo”. Ele afirma que por ser um gesto que “constitui-se num movimento mais simples do ponto de vista motor é mais adequado aos primeiros contatos do aluno com o piano” (FONSECA, 2003).

Para a maior parte dos entrevistados, o trabalho pianístico desenvolvido com crianças visa criar condições motoras para que o aluno desenvolva habilidades necessárias para tocar o instrumento. *Clusters* e *glissandi* são trabalhados no início por serem também movimentos amplos e por permitirem que o aluno possa

ter consciência do seu corpo como ferramenta para a produção sonora. Dessa forma a exploração do instrumento também pode se tornar mais abrangente e criativa. O movimento de queda do braço, ou queda vertical também é considerado apropriado para ser trabalhado no início do estudo, pois é um movimento mais amplo que não necessita de “sutilezas” motoras para ser realizado.

Quando o aluno já apresenta um relativo domínio dos grandes gestos, o próximo passo a ser dado é em relação ao trabalho com o movimento de pinça o que significa que “durante a execução os dedos indicador, médio, anular e mínimo toquem a ponta do dedo polegar para abaixar a tecla” (FONSECA, 2003). Nessa fase, músculos menores já são utilizados e questões mais sutis estão envolvidas, como o trabalho individual de cada dedo.

Os testemunhos dos professores foram muito elucidativos confirmando questões percebidas pela autora e acrescentando comentários de grande relevância para o trabalho.

4.2 Descrição e avaliação do desempenho dos alunos

Utilizamos a técnica de análise de produto para avaliação do resultado musical atingido pelos alunos nas suas performances segundo o Modelo Espiral. Esta etapa foi complementada por uma análise descritiva do seu desempenho, que aborda aspectos relativos ao gesto.

4.2.1 Grupo 1

As alunas deste grupo tinham oito anos e realizaram a peça *Quarter to five*.

Esta peça alterna frases com movimento melódico em arpejos (compassos 1 a 3, 5 a 7, 13 a 15), um motivo em quintas paralelas em staccato (compassos 4, 8 e 16) e outro onde as quintas são alternadas entre as mãos (9 a 12).

Aluna A

Quanto à questão da análise do produto, o Modelo Espiral indicou que essa aluna se encontra no nível Vernacular da performance, pois apresenta uma execução convencional e previsível, com poucas diferenças de agógica, que poderiam caracterizar uma atuação mais expressiva.

Concluimos a partir da observação não participante e da análise da gravação em vídeo que esta aluna não conseguiu realizar o movimento circular inicial de uma mão para a outra. Além disso, a aluna não conseguiu conectar um movimento ao outro, quebrando a continuidade ou fluidez musical. Notamos que a aluna não apresenta uma fôrma da mão firme e seu braço não está funcionando como um todo. Seu cotovelo está preso e seu pulso está muito baixo, o que prejudica a ação das mãos.

A parte melhor interpretada foi a passagem das quintas harmônicas em staccato. Mesmo mantendo a mão e o braço numa posição desfavorável a aluna conseguiu realizar o movimento de queda vertical com clareza. Podemos constatar também que a aluna não assimilou corretamente a métrica em compasso quinário, fazendo, às vezes, um prolongamento no último tempo do compasso.

Na preparação para coda no último compasso, notamos na execução, uma quebra no fluxo musical que não se configura um *ralentando* expressivo, e sim uma respiração descompassada para localizar as notas no teclado.

Aluna B

De acordo com o Modelo Espiral a performance da aluna B se encontra no nível Especulativo. Sua execução é segura e clara, alcançando um resultado muito expressivo. As diferenças de dinâmica realizadas demonstram um controle intencional das sonoridades realçando as diferenças entre as frases.

Observamos que esta aluna já conecta melhor as idéias entre os compassos e os movimentos entre si. O seu braço está numa posição que permite um deslocamento melhor, como se antebraço, braço, mãos e dedos fossem uma coisa só. O movimento de entrada no teclado para a realização das quintas harmônicas é claro e preciso. A fôrma da mão está mais firme, permitindo um melhor deslocamento dos dedos e favorecendo uma melhor realização sonora.

Corporalmente essa aluna está mais apoiada e alinhada. Essa aluna consegue realizar com tranquilidade diferenças de dinâmica que tornam sua execução muito expressiva e diferenciada.

A performance dessa aluna apresenta uma aceleração intuitiva do andamento, que embora, num primeiro momento possa aparentar uma falta de controle do pulso, pode denotar uma musicalidade mais desenvolvida.

Apesar das diferenças entre as performances da aluna A e da aluna B, ambas mostraram mais facilidade para realizar o trecho das quintas harmônicas, cujo movimento é conduzido pelo braço e não pelos dedos.

4.2.2 Grupo 2

Os alunos deste grupo tinham doze anos e realizaram a peça *Tiny Bird*.

Essa peça apresenta frases com duração variável num motivo atonal, o que implica num entendimento musical maior do aluno.

Aluno C

Esse aluno apresenta uma performance que, de acordo com o Modelo Espiral se encontra no nível Simbólico. Sua execução é impecavelmente clara e expressiva.

As questões técnicas e motoras já foram resolvidas, o que resulta numa performance tranqüila e inteira. O refinamento estilístico é notado desde a respiração inicial até a última nota da peça. Todas as ações estão sob controle do intérprete. Percebemos que há um real comprometimento do aluno com a performance.

Observamos que o aluno C demonstra um entendimento profundo da peça. Suas respirações de frases são coerentes com o fluxo da música. A conexão de um movimento para o outro é fluida e contínua. A melodia, que está distribuída entre as mãos, está totalmente ligada através de gestos muito expressivos. A terminação das frases é feita através do movimento de saída do teclado e se conecta imediatamente com a próxima frase. O braço está conectado à mão de uma forma integrada. A mão está em estado funcional. O aluno apresenta uma postura bem apoiada e equilibrada o que o coloca numa posição de vantagem corporal para a execução. Na interpretação, ele acaba usando todo o corpo como meio para a execução. Seus movimentos se conectam do início ao fim, como se a música fosse constituída de um único grande gesto.

Aluno D

A partir da análise da execução dessa aluna concluímos que sua performance está no nível Idiomático do Modelo Espiral. Ficou claro que a aluna possui uma compreensão musical desenvolvida, com uma grande noção de estilo e fraseado.

Essa aluna demonstra um controle técnico e expressivo muito convincentes, que elevam o nível de sua performance.

A aluna D, assim quanto o anterior, demonstra uma grande compreensão do caráter da peça. Seus movimentos são contínuos e fluídos, resultando numa melodia expressiva e contínua. Sua postura é favorável à execução, sendo que tanto seu cotovelo quanto seu pulso estão numa posição correta. A performance dessa aluna é inteira e muito musical, mas podemos notar que é um tipo de performance mais mecânica do que a do aluno C. Esta aluna demonstra uma grande facilidade na execução pianística, mas sua performance não é tão convincente nem única, como a do aluno D.

Os gestos contribuíram para tornar a performance mais expressiva e fluente em ambas as duplas. Entretanto, analisando comparativamente as performances dos quatro alunos, podemos perceber que os do grupo 2 alcançaram um resultado musical mais satisfatório. Entendemos que a maturidade do aluno, tanto motora quanto musical, é um fator relevante no resultado da abordagem dos gestos. No entanto, acreditamos que, quanto mais cedo o aluno receber esse tipo de orientação, mais rapidamente poderá automatizar um repertório gestual básico, o que possibilitará uma performance mais consciente, expressiva e consistente.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Este estudo, de natureza exploratória, objetivou investigar a importância da utilização dos gestos pianísticos e suas implicações na performance de alunos iniciantes. Testemunhos de professores atuantes neste contexto e da observação em pequena escala da performance de crianças entre oito e doze anos de idade, permitem-nos tecer conclusões preliminares com relação a vários aspectos da abordagem dos gestos.

Primeiramente, a partir da análise dos gestos encontrados no repertório pianístico, podemos observar que, se analisarmos os movimentos contidos nas peças, podemos perceber que a existência de um número reduzido de gestos que se combinam de várias maneiras para atender às necessidades de execução de cada peça musical.

Observamos que o gesto atua como um facilitador da performance, na medida em que proporciona a conexão dos elementos motores com a concepção musical. Essa abordagem pianística pode tornar a performance mais expressiva e coerente. A utilização dos gestos como recurso na performance musical implica numa concepção prévia da partitura para uma posterior escolha dos gestos motores necessários para realizá-la. Dentro dessa abordagem, a escolha dos gestos se faz através de uma atitude consciente, visto que esses serão utilizados em função de uma concepção musical planejada. Por serem definidos como um aspecto da performance que melhora a produção sonora, os gestos podem ser

considerados elementos da técnica pianística, considerada como uma ferramenta para se alcançar um objetivo traçado. Os gestos são, na verdade, a maneira pela qual o corpo vai traduzir a mensagem musical.

Para que os gestos alcancem seu objetivo de refinar a performance musical, é preciso que todo o corpo esteja trabalhando de forma integrada, equilibrada e harmônica. Ou seja, a mão deve estar em posição funcional para que os dedos possam atuar plenamente; o braço deve estar numa posição em que possa atuar como alavanca, e todo o corpo tem que estar em uma posição favorável à execução. Para que os gestos realmente contribuam para o aperfeiçoamento da performance, estes devem ser trabalhados juntamente com os outros aspectos técnicos da execução, citados anteriormente.

A abordagem através dos gestos, sendo realizada conscientemente e com objetivos claros desde a iniciação instrumental, torna o aprendizado mais efetivo na medida em que está associando a produção do som ao resultado sonoro. No momento em que o executante consegue perceber as vantagens da utilização dos gestos, surge uma nova motivação para o aprendizado.

A criação de padrões gestuais básicos é de fundamental importância, pois esse elemento será a base de uma técnica musical coerente, inteligente e sólida. Quanto mais cedo começarmos a formação desse gestual, mais cedo ele estará internalizado e poderá ser transferido para as peças do repertório. Dessa forma, podemos evitar a aquisição de comportamentos viciados que prejudicam a

performance e são muito difíceis de serem corrigidos. É possível que o tempo gasto para o aprendizado através da abordagem dos gestos seja compensado pelos resultados que podem ser alcançados.

Observamos também que a imitação como processo de ensino-aprendizagem se revela como uma ferramenta eficaz no início da aprendizagem, na medida em que os alunos iniciantes ainda não possuem maturidade musical suficiente para formarem sua própria concepção musical. Portanto, fica clara a necessidade de o professor atuar como um modelo que se tornará a referência para a imitação por parte do aluno. A função do professor é sempre importante, pois seu comportamento diante do instrumento será imitado pelo aluno mesmo que intuitivamente.

Outra importante função do professor é atuar como um promotor de questionamentos pelo próprio aluno, contribuindo assim para a formação de uma postura crítica deste para que, no futuro, ele seja capaz de tomar suas próprias decisões de interpretação. Essa postura do professor, que dá a oportunidade ao aluno de construir um pensamento e de desenvolver uma compreensão musical própria é indispensável para que esse aluno alcance a independência interpretativa.

A transferência de aprendizagem, que é um dos objetivos da abordagem através dos gestos, também é um processo que deve ser estimulado pelo professor, na medida em que ele pode mostrar ao aluno as várias possibilidades de ocorrência

dos gestos que se repetem em todo o repertório. Dessa forma, o aluno cria uma atitude de reconhecimento dos gestos existentes na música estudada chegando à realização independente do que já foi aprendido em outro repertório.

A abordagem pianística através dos gestos também passa pela escolha do repertório, pois a partir dele serão trabalhadas as várias possibilidades de utilização do gestual. O repertório deve sempre seguir uma estratégia de ação que atenderá a todas as necessidades do aluno em questão, desde as necessidades motoras, musicais, de leitura, de ritmo, de gestual, enfim, de todos os aspectos técnicos relevantes.

A partir da observação das performances dos alunos, observamos que o repertório que aborda passagens que são executadas através de movimento harmônico, em blocos, com movimento vertical do braço, são mais facilmente realizadas do que passagens melódicas, realizadas pelos dedos em legato, através de movimentos motores finos com transferência de peso de um dedo para o outro. Com isso, podemos concluir que o repertório que exija gestos realizados com os dedos em grandes frases em legato devem ser trabalhadas com critério, pois são de difícil execução para o iniciante.

A partir dessa constatação, entendemos como importante implicação para pesquisas futuras, bem como para a prática pedagógica de ensino do piano para iniciante, que a escolha de repertório considere as demandas técnicas presentes na performance.

Esperamos que esse trabalho estimule a pesquisa sobre gesto pianístico-musical considerando-se a importância da questão e os poucos trabalhos existentes na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AIELLO, Rita end SLOBODA, Jonh. Musical Perceptions. New York. ed:Oxford University. 1994.

BERK, Laura: Child Development. 3. ed. Massachusetts. Allyn and Bacon. 1994.

BOZZETTO, Adriana. Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In Hentschke, L.; Souza, J. Avaliação em música: reflexões e práticas. São Paulo. Moderna. 2003. p.51- 63.

CAMP, Max W. Developing piano performance: A teaching Philosophy. Chapel Hill. Hinshaw Music.1981.

CAMPOS, Dinah Martins. Psicologia da aprendizagem. 33. ed. Petrópolis ed. Vozes.1987.

DEL BEN, Luciana. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educativo brasileiro. Em Pauta. Porto Alegre. nº 12/13. 1996/1997.

------. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In Hentschke, L.; Souza, J. Avaliação em música: reflexões e práticas. São Paulo. Moderna. 2003. p.30-40.

FERNANDES, José Nunes. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e suas implicações com a didática. Cadernos do Colóquio. 1999. programa de pós-graduação em música. Centro de Letras e Artes. UNI-RIO.

FINK, Seymour. Mastering Piano Technique: A guide for Students, teachers, and performance. Oregon. Amadeus Press.1997.

FONTAINHA, Guilherme Halfeld. O ensino do piano: seus problemas técnicos e estéticos. Rio de Janeiro. Wehrs. 1956.

FONSECA, João Gabriel Marques. Conferência: As bases cinesiológicas da técnica pianística. Belo Horizonte. 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri e Beal, Ana Denise. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio. Em Pauta, n.22, v.14, 2003, p.65-84.

------. A integração de composição, performance e apreciação. Música Hoje. Belo Horizonte. N°4. Departamento de teoria geral da música. EMUFMG. p.41-49. 1997.

----- . Apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta. Porto Alegre v. 13, n. 21. p. 5-42, dezembro de 2002.

----- . Composing, Performing and Audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding. Phd in philosophy. University of London. London. 1998.

----- . Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. Revista da Abem, n. 6. p. 35-40. 2001.

----- . Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. Per Musi. Belo Horizonte. v. 1. p.52-62. 2000.

----- . Possibilidades de aplicação do Modelo Espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação no vestibular da escola de música da UFMG. Opus, v.7, 2001, s.p.

GARDNER, Howard. The arts and human development: a psychological study of the artistic process. New York. 1973/1994. Basic books. 1973/1994.

HAAS-KARDOZOS, Eliane. A arte de tocar piano. Rio de Janeiro. Salvo- Conduto. 1998.

HARGREAVES, David. The development of artistic and musical competence, em Deliege, I. E Sloboda, j. Musical Beginnings: origins and development of musical competence New York. Oxford Press. 1996a.

----- . The developmental psychology of music. Cambridge. Cambridge Press. 1986.

HENTSCHKE, L.; Souza, J. Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo. Moderna. 2003.

----- . Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. Em Pauta. Porto Alegre n. 12, 13. p. 17-33. 1996.1997.

KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística. 2. ed. Porto Alegre. Movimento. 1987.

MAGNANI, Sérgio. Expressão e Comunicação na Linguagem da Música. 2. ed. Belo Horizonte. UFMG. 1996.

MATUI, Jiron. Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo. Moderna. 1995.

NOONA, Walter e Carol. *The Contemporary Performer*. Ohio. v. 2. *The Heritage Music*. 1975.

PAYNTER, Jonh. *Sound and Strucuture*. Cambridge. Cambridge University Press. 1992.

POVOAS, Maria Bernadete. *Ação pianística e interdisciplinaridade*. Em *Pauta*. Porto Alegre. v. 13, n.21. p.43-70. dezembro de 2002.

RAFAEL, Maurício José. *Imagens mentais no ensino do piano: estruturas visuais, auditivas e sinestésicas*. 1998. (Mestrado em música). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1998.

REIS, Carla. *A obra de Lorenzo Fernandez e a aprendizagem pianística na infância*. (Dissertação de mestrado). Escola de música. Centro de letras e artes. UFRJ. Rio de Janeiro. 2000.

SANTOS, Cynthia Geyer. *Avaliação da execução musical: a concepção teórica-prática dos professores de piano*. In Hentschke, L.; Souza, J. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003. p.41- 50.

SANTOS, Regina Márcia. *Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois ?* *Debates*. Rio de Janeiro. v. 4. p.7-48. 2001.

SANTROCK, John. *Child development*. New York. Mcgraw-Hill. 2004.

SERAFINE, Mary Louise. *Music as cognition: The development of thought in sound*. New York. Columbia University Press. New York.1988.

SLOBODA, John. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Clarendon. Oxford Press. 1985.

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

----- . *Music, mind and education*. London. Routledge. 1988.

----- . *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London. Routledge. 1994.

----- . *Teaching Music Musically*. London. Routledge. 1999.

TOURINHO, Cristina e OLIVEIRA, Alda. *Avaliação da performance musical*. In Hentschke, L.; Souza, J. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003. p.13-28.

ZAGONEL, Bernadete. *O que é gesto musical*. Ed.: Brasiliense. 1992.