

**Redimensionando a  
*performance*  
instrumental:  
pesquisa-ação no  
ensino de piano de  
nível médio**

Cecília Cavaliéri França  
Ana Denise Donadussi Beal

Rethinking  
instrumental  
performance: action  
in the intermediate  
piano teaching

## Resumo

Em sintonia com a contemporânea concepção abrangente de educação musical, acreditamos que o ensino especializado de instrumento pode ser redimensionado no sentido de tornar o fazer musical mais diversificado e criativo, equilibrando-se em relação às modalidades de composição e apreciação. Este estudo em pequena escala se propõe a observar o desempenho musical de alunos de piano de nível médio quando a integração entre a *performance* e as demais modalidades acontece de forma sistemática e continuada. Através da abordagem metodológica da pesquisa-ação, constatamos a influência mútua entre as modalidades, com ganhos efetivos para a *performance*.

**Palavras-chave:** *performance* instrumental; ensino de piano; modelo C(L)A(S)P; pesquisa-ação

## Abstract

According to the contemporary view of a comprehensive music education, we believe that specialist instrumental teaching could be redirected towards a more diversified and creative music making, being balanced in relation to composing and audience-listening. This small scale study aims at observing intermediate piano students' development while the integration among performance and the other modalities take place in a systematic and sustained fashion. Through an action-research design, we found the interaction among the modalities to have a positive effect over students' instrumental performance.

**Keywords:** instrumental performance; piano teaching; C(L)A(S)P model; action-research

### ***Performance, composição e apreciação***

**U**m dos pilares contemporâneos da educação musical consiste do argumento de que *performance*, composição e apreciação constituem as modalidades centrais de envolvimento com a música (Leonhard; House, 1972; Mills, 1991; Paynter, 1982; Reimer, 1989; Swanwick, 1979, 1994). De acordo com essa visão abrangente, tal como é considerada, o ensino da *performance* deve ser redimensionado no sentido de tornar-se mais diversificado e criativo, equilibrando-se em relação às outras modalidades do fazer musical.

No entanto, sabemos que, no ensino especializado, a *performance* é tradicionalmente encarada como paradigma de realização musical, dando-se grande ênfase ao domínio técnico instrumental e ao conhecimento de teoria e história da música (Cope; Smith, 1997, p. 285; Hargreaves, 1996, p. 148; Johnson, 1997,

p. 279; Sloboda; Davidson, 1996, p. 171; Swanwick, 1994, p. 17). Embora a opção pela especialização instrumental seja legítima e desejável, compartilhamos com Reimer (1996, p. 75) a visão de que “há muito mais para se ganhar em termos de compreensão, aprendizado, experiência, valor, satisfação, crescimento, prazer e significado musical do que tudo o que a performance sozinha pode oferecer”.

Cada modalidade do fazer musical impõe diferentes níveis de liberdade e decisão criativa em relação ao discurso musical. Cada uma delas envolve procedimentos e produtos específicos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das idéias musicais. Além disso, cada modalidade pode revelar diferentes níveis de refinamento do pensamento e da compreensão musical do indivíduo conforme a natureza e complexidade da atividade em questão (França, 1998, 2000).

A composição, enquanto uma das modalidades centrais dessa abordagem abrangente, envolve toda e qualquer forma de invenção musical, independentemente do grau de elaboração, impacto expressivo das peças ou registro notacional de qualquer natureza (Swanwick, 1979). Cada peça criada representa uma expressão legítima do pensamento musical do aluno; por isso, é importante valorizá-la mesmo em suas produções mais simples. Através da prática da composição, a compreensão sobre o funcionamento das idéias musicais é ampliada, promovendo-se o refinamento expressivo e estético do indivíduo. Explorar idéias musicais, combinar materiais sonoros, avaliar o resultado expressivo e construir relações de contraste e unidade são experiências que desenvolvem uma atitude crítica e criativa em relação ao discurso musical, habilidade decisiva para o desenvolvimento da capacidade de interpretação. Além desses ganhos intrínsecos à atividade de composição, Mills (1991, p. 31) acredita que ela também favorece o desenvolvimento da técnica de *performance* por “fortalecer a associação entre a ação física e o efeito sonoro desejado” – isso no caso da composição realizada ao instrumento, e não apenas mental ou escrita.

Por sua vez, a apreciação musical (muitas vezes confundida com treinamento auditivo, exercícios de discriminação ou reconhecimento de estruturas rítmico-melódicas) é a modalidade que oferece a oportunidade de expandir o horizonte musical do indivíduo além daquilo que ele é capaz de tocar ou criar, enriquecendo seu repertório de possibilidades expressivas. O entendimento de como os materiais sonoros e os gestos são relacionados entre si, a compreensão dos

contrastes de caráter e a experiência estética da música como discurso simbólico são aquisições que ultrapassam os limites do próprio desenvolvimento musical, e se refletem na formação global do indivíduo.

Qualificando a *performance* dentro da visão abrangente da educação musical, detemo-nos em dois pontos fundamentais. Primeiro: é determinante que o domínio técnico se coloque como *instrumento* do desenvolvimento e do fazer musical e não como constante desafio a ser enfrentado – e nem sempre superado. Devido às exigências técnicas do repertório tradicionalmente imposto aos alunos, seu desempenho pode não representar o refinamento de sua compreensão musical; somente quando o indivíduo domina as questões técnicas apresentadas pelas peças sua compreensão pode ser expressa no seu nível ótimo (França, 1998, 2000). Segundo: o ensino de *performance* precisa ampliar seu olhar para além do desenvolvimento técnico e da execução do repertório, do aprendizado de ritmo e leitura de notas, de teoria ou história da música, não raro desvinculados do seu propósito musical. Acreditamos no trabalho baseado na pesquisa e na tomada de decisão criativa e que encoraja os alunos a explorarem sonoridades, fraseados, possibilidades expressivas e interpretativas. Além de desenvolver a crítica e a autonomia, essa prática contribui para conservar os componentes de espontaneidade e imaginação necessários para conferir mais autenticidade à *performance*.

## **A integração das modalidades e o modelo C(L)A(S)P**

As modalidades de composição, apreciação e *performance* devem não apenas estar presentes na educação musical; elas devem ser *integradas*, ou seja, ter seus conteúdos e repertórios inter-relacionados. Vários autores compartilham a crença de que a experiência em uma modalidade pode enriquecer, aprimorar e iluminar experiências subseqüentes (Gane, 1996; Plummeridge, 1991; Stavrides, 1995; Swanwick, 1979, 1994). Em uma educação musical abrangente, “as fronteiras entre os processos musicais desaparecem” (Mills, 1991, p. 87). Entretanto, França (1998) alerta para o fato de que a interação – a influência mútua – entre as modalidades é otimizada quando as questões técnicas envol-

vidas na realização de atividades específicas estão ao alcance do indivíduo. Os alunos podem transitar livremente por estes territórios, observando-se que as atividades propostas lhes sejam tecnicamente acessíveis.

Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma estrutura para essa abordagem integrada, o modelo C(L)A(S)P. Este reúne e conecta as modalidades centrais do fazer musical, Composição – C –, Apreciação – A – e *Performance* – P, às consideradas “de suporte”, portanto, entre parênteses, agrupadas sob as expressões “Habilidades Técnicas” (*Skill Acquisition*) – (S) – e “Estudos Acadêmicos” (*Literature Studies*) – (L). Implícita no modelo há uma visão filosófica, uma hierarquia de valores e objetivos segundo a qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e habilidades técnicas são meios para informar e viabilizar as atividades centrais. Composição, apreciação e *performance* são os pilares do fazer musical ativo e, por isso, estão distribuídas simetricamente na sigla C(L)A(S)P. Essa disposição nos lembra que essas modalidades devem ser equilibradas e bem distribuídas nas atividades curriculares.

Embora a abordagem integrada seja recomendada pela literatura há décadas, observamos que ela foi absorvida apenas parcialmente nos programas de educação musical – e menos ainda no ensino especializado de música. Estudos nessa linha concentram-se em contextos de natureza não especialista e, principalmente, no nível de iniciação musical (França, 1998; Mills, 1991; Stavrides, 1995). Acreditamos que, *mesmo dentro do ensino especializado, deve haver espaço para o aluno expandir sua experiência musical, não se restringindo apenas à performance instrumental*. Este é o ponto de partida do estudo que descrevemos a seguir.

## **Metodologia**

### **Objetivo e delimitação**

O objetivo da pesquisa consiste em avaliar o impacto da abordagem integrada sobre o desempenho dos alunos quando a integração entre a *performance* e as demais modalidades ocorre de uma forma *sistemática e continuada*. Deli-

neamos, portanto, um *estudo em pequena escala* promovendo a integração das modalidades no *ensino de piano de natureza especialista de nível médio*.

### **Método e instrumentos de coleta de dados**

Como a premissa básica do estudo era observar a realidade da transação ensino-aprendizagem, utilizamos como abordagem a *pesquisa-ação*. Ela é o *design* metodológico que mais se aproxima do processo natural e continuado da educação, sendo especialmente recomendado quando se deseja experimentar uma nova abordagem ou método de ensino (Cohen; Manion, 1994, p.194; Swanwick, 1994, p.75). Stenhouse (1975, p.165) acredita na participação ativa do professor como pesquisador no processo de desenvolvimento de currículos e estratégias de ensino. A pesquisa-ação envolve a intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a avaliação cíclica dos efeitos dessa intervenção (Cohen; Manion, 1994, p.186). Assim, permite aprimorar a prática e o conhecimento funcional e teórico do pesquisador a respeito do fenômeno investigado (Cohen; Manion, 1994, p.188).

Uma característica dessa abordagem é que ela considera como aliada a familiaridade entre professor e alunos, ao invés de se utilizar de um observador externo. Ela busca superar o frio distanciamento entre pesquisador e sujeitos, usufruindo o relacionamento entre eles (Swanwick, 1994, p.75). Ao contrário da maioria dos estudos, nos quais o pesquisador deve se pautar pela neutralidade, na pesquisa-ação a interferência deste é um componente do processo bem como da análise dos dados. No papel de pesquisador, o professor assume a responsabilidade de refletir, questionar-se sobre sua ação e decidir sobre o passo seguinte a ser dado conforme sua perspectiva teórica. Swanwick (1994, p.75) alerta que como o pesquisador se torna também um “ator no cenário investigado”, a autenticidade do processo pode ser comprometida. Portanto, é preciso que o registro e a análise de sua ação sejam mais sistemáticos e rigorosos do que no cotidiano da transação educacional, para que possíveis dificuldades no que diz respeito à imparcialidade e objetividade de análise possam ser contornadas.

Neste estudo, a pesquisa-ação foi iluminada por uma extensa coleta de dados: uma triangulação entre *análise descritiva de desempenho*, *entrevista semi-estruturada* e *análise de produto*. A *entrevista semi-estruturada* foi utilizada para complementar os dados na modalidade apreciação. A partir das transcrições

das entrevistas, das gravações das *performances* e composições dos alunos realizamos a *análise de produto* para avaliarmos seu desempenho. Além dos relatórios da professora-pesquisadora, foi solicitado aos alunos que registrassem todo o processo, suas etapas e impressões pessoais. Com base nesses dados, procedemos à *análise descritiva* de sua produção.

### **População, amostragem e controle**

O estudo foi realizado em uma instituição privada de ensino musical na cidade de Cascavel (PR), entre abril e agosto de 2001. A escola oferece cursos de música erudita e popular, vários instrumentos, matérias teóricas, coral, técnica vocal e grupos instrumentais. A professora de piano que atuou como pesquisadora tem formação acadêmica de nível superior e é também diretora da escola.

Utilizamos um tipo de amostragem não-probabilística, a *amostragem típica* (Laville; Dionne, 1999, p. 170; Robson, 1993, p. 141-142), na qual os sujeitos são escolhidos pela sua tipicidade conforme as necessidades do estudo. A principal variável controlada foi o desenvolvimento pianístico: nível médio (ou de formação, posterior à iniciação musical), cujo repertório característico inclui obras como *Invenções a Duas Vozes*, de Bach, *Mikrokosmos*, de Béla Bartók, *Cirandinhas*, de Villa-Lobos, entre outras (Bach, 1976; Bartók, 1940; Villa-Lobos, 1976). Um importante elemento de controle, característico da pesquisa-ação, foi a participação de alunos da mesma professora. Outros aspectos observados foram interesse e disponibilidade em relação à pesquisa. A partir desses requisitos, reunimos sete alunas de piano de nível médio, identificando-se duas faixas etárias: a primeira, com quatro alunas entre 10 e 15 anos, e a segunda, com três alunas entre 31 e 37 anos.

### **Descrição do estudo**

A parte empírica da pesquisa estruturou-se a partir da definição do repertório de *performance*, modalidade eixo do estudo.

#### **Performance**

Decidimos escolher peças de Bach, Béla Bartók e Villa-Lobos, compositores que tiveram em comum a preocupação didático-pedagógica. Essa escolha

contempla territórios importantes da literatura pianística: em Bach fundamenta-se a história da música (Dowley, 1993, p.131) e em Bartók e Villa-Lobos encontramos uma linguagem moderna de caráter nacionalista (Bartók, 1940, p.4; Silva, 2001, p.47). Estes dois últimos sofreram grande influência do mestre alemão, e aconselhavam o estudo de suas obras. Além disso, ambos resgataram a música folclórica nacional e buscaram uma renovação na sua escrita. O conjunto da obra para piano desses três compositores contempla uma gama do universo musical e fundamentos da técnica pianística, podendo promover o desenvolvimento instrumental, estilístico e expressivo dos alunos.

Os critérios de seleção do repertório incluíram a adequação ao nível técnico e musical de cada aluna e a identificação pessoal com o caráter e estilo das peças. Para as alunas de idade entre 10 e 15 anos foram escolhidas peças de Béla Bartók e Villa-Lobos e, para as adultas, *Invenções a Duas Vozes* ou *Sinfonias*, de Bach. A listagem das peças escolhidas encontra-se na Tabela 1.

O estudo do repertório de *performance* se estendeu de abril a julho, compreendendo 16 semanas. Durante esse período, as *performances* das alunas foram gravadas diversas vezes, para que pudessem refiná-las a partir de uma escuta crítica. Ao final do prazo estipulado, foi realizada a gravação definitiva, durante a aula.

### **Apreciação**

As peças para apreciação foram escolhidas de acordo com o repertório de *performance*. A cada aluna foi dado ouvir o conjunto da obra da qual sua peça fazia parte, para que pudessem ter uma visão comparativa e contextualizada da mesma (por exemplo: quem fosse tocar uma *Invenção* de Bach, ouviria o conjunto das *Invenções* e *Sinfonias*). A nosso ver, a familiarização com tais obras, seus elementos expressivos, estruturais e pianísticos seria importante para o desenvolvimento da *performance* e da composição. Dessa forma, a integração entre as modalidades poderia ser otimizada. A listagem das obras escolhidas é dada na Tabela 1.

A atividade de apreciação foi realizada ao longo do semestre como tarefa a ser feita em casa, de forma que fizesse parte da rotina das alunas tanto quanto o estudo da *performance*. Ao final desse período foi realizada a entrevista semi-estruturada individual. Cada aluna ouviu novamente uma das peças do seu repertório de apreciação. Em seguida, foi apresentada a seguinte questão: “Des-

creva tudo o que você observou na peça que ouviu.” Nosso objetivo era observar o nível de apreciação e compreensão musicais das alunas após um período continuado de vivência das peças. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

### Composição

O trabalho de composição também iniciou-se a partir da escolha do repertório de *performance*. Durante as aulas de piano, nas quais trabalha-se leitura e análise, foram pesquisados e focalizados elementos pianístico-musicais característicos das peças. Estes se transformaram em estímulos para o processo de composição, e são dados na Tabela 1.

Tabela 1. Repertório de *performance* e de apreciação e elementos para composição de cada aluna

Aluna	Performance	Apreciação	Elementos para composição
G1 13 anos	<i>Crossed Hands, Mikrokósmos IV, nº 99</i> , de Bartók.	6 volumes do <i>Mikrokósmos</i> , de Bartók.	Duas armaduras e mãos cruzadas.
A2 14 anos	<i>Todo Mundo Passa, Cirandinha nº 7</i> , de Villa-Lobos.	<i>Cirandase Cirandinhas</i> , de Villa-Lobos.	Elementos do folclore brasileiro na parte central da obra, estrutura temática com caráter melódico e rítmico.
H3 10 anos	<i>Staccato e Legato, Mikrokósmos II, nº 39</i> , de Bartók.	6 volumes do <i>Mikrokósmos</i> , de Bartók.	Articulação <i>legato</i> e <i>staccato</i> e <i>ostinato</i> .
V4 15 anos	<i>Bulgarian Rhythm, Mikrokósmos IV, nº 113</i> , de Bartók.	6 volumes do <i>Mikrokósmos</i> , de Bartók.	Ritmo búlgaro, toques <i>legato</i> e <i>staccato</i> .
C5 31 anos	<i>Sinfonia nº 15 em Si menor</i> , de Bach.	<i>Invenções a Duas Vozes Sinfonias</i> , de Bach.	Polifonia, com um tema desenvolvido em três vozes, contratema, <i>strettos</i> , cadências e passagens em arpejos.
S6 37 anos	<i>Sinfonia nº 1 em Dó Maior</i> , de Bach.	<i>Invenções a Duas Vozes Sinfonias</i> , de Bach.	Polifonia, tema desenvolvido em três vozes em forma de escalas, contra-tema, <i>strettos</i> e cadências.
R7 33 anos	<i>Invenção a Duas Vozes nº 14 em Sib Maior</i> , de Bach.	<i>Invenções a Duas Vozes Sinfonias</i> , de Bach.	Tema desenvolvido em duas vozes em forma de arpejos ornamentados.

Ao final do processo as alunas escreveram suas composições em notação tradicional. Muito pequena foi nossa intervenção em suas anotações, ocorrendo apenas para corrigir aspectos rítmicos ou pianísticos, como articulação, dinâmica e pedal. O prazo para elaboração, refinamento, escrita e gravação definitiva da composição foi o mesmo da *performance*. Também foram feitas gravações intermediárias para que as alunas pudessem amadurecer musicalmente seu trabalho através de escutas repetidas.

### Relatórios

Durante toda a intervenção, a professora-pesquisadora registrou as etapas e detalhes dos trabalhos, especialmente as observações sobre a influência mú-

tua entre as modalidades. Foi também pedido às alunas que escrevessem em seus relatórios aspectos como: data do início da leitura, dificuldades encontradas, peças que estavam ouvindo, o processo de criação e elementos usados, a influência de uma atividade sobre outra, data da conclusão da obra e outros aspectos que julgassem relevantes.

## Resultados

O Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) serviu-nos não apenas como referencial teórico estruturador da ação educacional, mas também como referencial para análise dos resultados. A pesquisa-ação possibilitou-nos acompanhar o desempenho de cada aluna e observar a integração entre as modalidades por vários ângulos. Não foi detectada uma correlação direta entre o desempenho e a idade ou experiência musical das alunas (embora os pequenos números envolvidos sugiram cautela quanto a essa questão). Ao contrário: entre as adolescentes, a *performance* foi melhor realizada, as composições foram surpreendentemente criativas e a interação se deu de forma natural e espontânea. Apenas uma aluna desse grupo não conseguiu um resultado satisfatório na *performance*, ao passo que todas as alunas adultas enfrentaram problemas técnicos e musicais, provavelmente em decorrência da inadequação das peças à sua condição técnica. Nesse caso, a influência se deu mais da *performance* sobre a composição do que o inverso.

## Síntese dos relatórios

Sintetizamos os relatórios da professora-pesquisadora (Beal, 2002) sobre o desempenho individual das alunas, destacando o resultado alcançado na *performance* e a influência mútua entre as modalidades.

### Aluna G1

Observamos que a sua composição ajudou-a a realizar sua *performance*, principalmente no que tange aos elementos técnicos – as mãos cruzadas, com diferentes

armaduras de clave, elementos usados na sua composição. Segundo a aluna, a apreciação de outras obras de Béla Bartók também a influenciou positivamente, pois com isso pôde “adquirir melhor referência para expressar em sua *performance* o estilo deste grande compositor”. Ela venceu as dificuldades técnicas e musicais na *performance* e sua criação foi coerente, empregando de uma maneira apropriada e criativa os elementos extraídos da peça de Bartók.

#### Aluna A2

No caso desta aluna, percebemos uma maior influência da *performance* sobre a composição, na qual ela usou elementos retirados da peça de Villa-Lobos. A apreciação das *Cirandas* e *Cirandinhas* iluminou estilisticamente tanto sua criação quanto a *performance*. O equilíbrio entre sua compreensão musical e domínio técnico resultou em uma *performance* e uma criação refinadas.

#### Aluna H3

Esta aluna utilizou em sua composição elementos como *cânone*, articulações curtas e toques *legato* e *staccato*, o que contribuiu efetivamente para o refinamento da sua *performance*. Com essa prática, ela venceu mais rapidamente a dificuldade do fraseado irregular da peça executada. As dificuldades técnicas e musicais de ambas as modalidades foram vencidas, resultando em um trabalho bastante consistente. A integração aconteceu de forma coerente e natural.

#### Aluna V4

O estudo da peça favoreceu muito a elaboração da composição; foram empregados elementos como o compasso 7/8, toques *staccato* e *legato* e articulação de dois e três. A apreciação também influenciou o resultado musical, contribuindo para a compreensão da linguagem contemporânea. No entanto, não houve o mesmo impacto da composição sobre a *performance*, na qual, devido a determinadas dificuldades técnicas, a aluna não alcançou um resultado igualmente consistente.

#### Aluna C5

A *performance* desta aluna foi bastante trabalhada, mas ela não atingiu um domínio técnico e musical satisfatórios. Não obstante, a *performance* influenciou de forma bastante positiva a composição, na qual ela superou as dificuldades técnicas e musicais; tanto o processo de criação como a execução da peça criada transcorreram com facilidade.

#### Aluna S6

A *Sinfonia em Dó Maior*, de Bach, foi compreendida pela aluna mais no nível analítico e intelectual do que propriamente no nível técnico e musical. Dessa forma, ela não atingiu uma *performance* limpa e consistente, apresentando alterações no andamento e pouca unidade sonora. Sua composição foi bem mais refinada, sobressaindo-se à *performance*. Devido à pesquisa analítica, o estudo da peça influenciou sobremaneira seu processo de criação, resultando em um trabalho detalhado no nível analítico e estrutural.

#### Aluna R7

O trabalho de análise da peça de *performance* influenciou sua composição, porém em ambas as modalidades a aluna enfrentou dificuldades técnicas e a execução não

transcorreu de uma maneira expressiva e natural. Sua habilidade criativa revelou-se mais no nível intelectual; sua criação foi bastante elaborada e estruturada, superando as expectativas de um trabalho dessa natureza.

Trechos dos relatórios das alunas, abaixo, revelam que a influência entre as modalidades se deu em várias direções (as setas indicam a influência da primeira modalidade sobre a segunda):

#### Composição > *Performance*/Habilidades Técnicas

“Compondo, pude ter mais facilidade na execução da peça proposta por minha professora, conseguindo fixar melhor o dedilhado e a mudança de posição das mãos.” (G1).  
“Eu achei que compondo esta música eu tive mais resultados, me ajudou na leitura e aprendi mais rápido as peças.” (H3).

#### Composição > *Apreciação*

“Com este trabalho consegui compreender como Villa-Lobos criou suas *Cirandas*, pois criei a minha.” (A2).

#### Composição > Estudos acadêmicos

“Este trabalho me ajudou a conhecer melhor o grande compositor que foi Béla Bartók.” (G1).

#### *Apreciação* > Composição

“Observando estes elementos, procurei aplicá-los em minha composição, onde desenvolvi a minha idéia em cima do folclore *Boi, Boi da Cara Preta*.” (A2).

#### *Apreciação* > *Performance*

“Ouvindo estas peças pude perceber como são tocadas e aplicar isso à *performance*, entendendo melhor o ritmo, a dinâmica e a necessidade de *rallentar* em algumas partes não mencionadas pelo autor”. (G1).

#### *Apreciação* > Composição e *Performance*

“Minha professora gravou os 6 volumes do *Mikrokósmos* para mim, o que me ajudou muito para uma melhor *performance* e na criação de minha composição.” (G1).

#### *Performance* <> Composição

“Achei que a *performance* ajudou muito na criação e vice-versa, podendo assim entender um pouco melhor a obra.” (A2).

## C(L)A(S)P

“Paralelamente [à composição] estudei a *performance*. Um trabalho contribuiu para o outro. Percebi que a elaboração da composição facilitou e apressou a conclusão da *performance*. Nos últimos dias do meu estudo da *Sinfonia*, passei a apreciar a mesma pelo gravador. Esta etapa foi muito importante porque consegui aprimorar a interpretação e dar mais agilidade à execução da obra.” (C5).

Esses relatos atestam a validade da abordagem integrada das modalidades e seu efeito positivo sobre a *performance*. Entretanto, pudemos observar também que a integração foi parcialmente comprometida quando as questões técnicas não foram totalmente resolvidas, conforme já observado por França (1998, 2000). Algumas alunas relataram:

“Devido ao prazo estipulado pelo pesquisador, observei que a *performance* deixou um pouco a desejar, pois não consegui vencer totalmente as dificuldades técnicas apresentadas na obra.” (C5).

“A conclusão da *performance* poderia ter sido melhor, principalmente [por causa d]as dificuldades técnicas. Elas não foram totalmente vencidas.” (S6).

Além dos aspectos musicais e técnicos observados, notamos que as alunas se envolveram afetivamente com o processo, com ganhos para a auto-estima e satisfação pessoal:

“Fiz minha composição e fiquei impressionada com o que fiz, não sabia que tinha essa capacidade de compor uma música de tal estilo. Sempre achei que levava horas para poder compor, mas nem sempre é assim, pois consegui em pouco tempo; a música parecia estar escrita em minha mente. Essa experiência foi muito legal: descobri que posso ser capaz de tudo, só basta tentar.” (V4).

## As composições

Transcrevemos abaixo duas composições de alunas da faixa etária entre 10 e 15 anos. Ambas derivam do trabalho de apreciação e *performance* da obra de Béla Bartók e revelam uma preocupação com o toque, o caráter expressivo, a forma e o estilo. No primeiro exemplo, a realização da composição contribuiu para consolidar aspectos técnicos da *performance*, ambas as modalidades re-

sultando bastante fluentes e consistentes. No segundo, foi a *performance* que iluminou sobremaneira a elaboração da composição, fornecendo idéias musicais e elementos pianísticos.

Composição da aluna H3, 10 anos

A aluna explorou com extrema habilidade e coerência elementos que experimentou na *performance* e na apreciação – articulação, *legato* e *staccato*. A peça resultou na forma ABA com ligeiro contraste de caráter na parte B. Na parte A, formada por quatro frases simétricas, aparece um motivo de quatro colcheias articuladas duas a duas sobre um padrão em contratempo na mão esquerda, articulado de três em três notas. Na parte B há uma desaceleração do tempo com um motivo em semínimas na mão direita e novamente um padrão acéfalo na mão esquerda, ambos derivados da parte A. No compasso 19, as colcheias passam para a mão direita, conferindo mais leveza ao caráter. Repete-se o A, terminando com um sutil *rallentando*. A peça é simples mas coesa, sua unidade e interesse conseguidos com extrema economia de materiais.

Exemplo musical 1. Composição da aluna H3, 10 anos – *A Borboleta*

#### A Borboleta

The musical score for "A Borboleta" is written for piano in 2/4 time. It consists of four systems of music. The first system is marked *Allegro* and *mp*. The second system includes a *rit. (2a. vez)* marking. The piece concludes with a double bar line and a fermata over the final note.

Composição da aluna V4, 15 anos

A composição desta aluna utiliza elementos típicos da linguagem de Béla Bartók, como o compasso 7/8, toques *staccato* e *legato* e articulação de duas e três notas. A peça é escrita na forma ABA, sendo que a parte A consiste de uma frase que se estende por quatro compassos apenas, com uma melodia sinuosa sobre um *ostinato*. Na parte B, mais longa, aparecem duas frases com progressões ascendentes em uníssono e uma ponte descendente que conduz ao retorno de A. O andamento rápido e o caráter obstinado conferem grande impacto expressivo à peça.

Exemplo musical 2. Composição da aluna V4, 15 anos – *Dança Búlgara*

#### Dança Búlgara

The musical score for 'Dança Búlgara' is presented in three systems. The first system is marked 'Allegro' and 'p' (piano), with dynamics 'cres' (crescendo) and 'f' (forte) indicated. The second system is marked 'mf' (mezzo-forte). The third system is marked 'cres' and 'f'. The score features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together, and rests, creating a rhythmic pattern characteristic of Bulgarian folk music.

#### As entrevistas

A apreciação e análise das alunas se mostraram bastante refinadas após a escuta continuada das obras. As respostas revelaram amadurecimento musical em função da experiência nas várias modalidades. As alunas comentaram a respeito dos materiais sonoros, dinâmica, caráter, fraseado, agógica, articulação, vozes, acompanhamento e melodia, elementos composicionais, pianísticos e organização estrutural. Seguem trechos das transcrições:

### *Estudo nº 73, v. III do Mikrokosmos, de Béla Bartók*

“A parte A começa em *mp* e uníssono e vai crescendo; logo após faz uma seqüência de notas em cânone e repete o uníssono do começo. Nesse período ele trabalha sextas. [...] Emocionalmente, me lembra um dia no circo, quando aparecem os palhaços.” (G1).

“Na parte em que ocorre uma espécie de diálogo, está bem perceptível a dinâmica entre as vozes; o canto está ora na mão direita, ora na esquerda.” (V4).

### *Senhora Dona Sancha, de Villa-Lobos*

“A 1ª parte (A) começa em um andamento *moderato*, com *staccato* e um *rallentando* no final. Na 2ª parte (B), o andamento é acelerado e também tem bastante *staccatos*. A mão direita é mais *piano*, pois o canto está na mão esquerda, e tem *glissandos*. Vem uma ponte que leva novamente à 1ª parte (A), um pouco mais rápida, com *rallentandos* e terminando em *forte*.” (A2).

### *Invenção a Duas Vozes em Dó Maior, de Bach*

“Tem três partes: A, B, e C. Na parte A o tema está na 1ª voz; é um tema curto, tem contra-sujeito e, depois do tema, uma progressão descendente e cadência autêntica perfeita. Na parte B o tema está na 2ª voz; também apresenta o contra-sujeito acompanhando o tema e outra progressão na 2ª voz. E, por fim, a parte C parece ser um divertimento com o tema ao contrário em progressão descendente, sendo alternado entre a 1ª e 2ª voz, como se fossem pergunta e resposta. Vem uma codeta com o tema e a cadência autêntica perfeita final.” (C5).

## **Considerações finais**

Apesar de suas dimensões modestas, este estudo demonstra a importância de expandir a experiência musical dos alunos de piano. A integração da *performance* com atividades de apreciação e composição torna o ensino mais dinâmico e contribui para consolidar o desenvolvimento musical. O trabalho alicerçado nessas três modalidades reforça e sustenta a compreensão musical dos alunos, contribuindo para torná-los músicos versáteis e criativos.

Os dados coletados revelaram uma significativa interação entre as modalidades centrais, intermediada pela técnica e análise, conforme os princípios do modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979). Essa influência ocorreu em várias dire-

ções, ora da *performance* para a composição, ou vice-versa, ou da apreciação para ambas. O estudo regular de *performance*, a apreciação continuada de obras da mesma natureza e o processo de composição complementaram-se, fomentando o desenvolvimento das alunas. A apreciação contribuiu para elevar a qualidade das *performances* e composições, favorecendo a compreensão do estilo e caráter das peças. O crescimento se refletiu não apenas na parte técnica ou musical da *performance* mas também no envolvimento, na concepção musical e na fruição estética das alunas. Esse resultado é bastante visível nas composições, modalidade tradicionalmente negligenciada no ensino instrumental.

Outras duas questões relevantes citadas na literatura foram observadas claramente no estudo. A primeira, relacionada à prática da composição ao piano, que contribuiu para aperfeiçoar a técnica de *performance* das alunas, como apontado por Mills (1991). A experimentação e seleção das idéias musicais e o desejo de expressar a concepção que se tem em mente oferecem a oportunidade de aprimoramento da técnica instrumental com um objetivo musical imediato. A segunda questão relaciona-se às habilidades técnicas da *performance* que não foram totalmente vencidas; assim sendo, a influência sobre essa modalidade se deu em menor proporção. Segundo França (1998), a interação entre as modalidades é otimizada quando as atividades são tecnicamente acessíveis aos alunos. Nesse sentido, o estudo aponta implicações importantes para novas pesquisas do gênero, especialmente envolvendo populações maiores e outros níveis de ensino instrumental.

Esperamos que este estudo contribua para iluminar o ensino instrumental em geral e, principalmente, o ensino de piano nas escolas de música. Não é difícil conduzi-lo na direção de um desenvolvimento musical global e não apenas instrumental, onde a criatividade e a apreciação se fazem presentes e se complementam. Essa pode ser uma experiência revitalizadora para professores e alunos.

---

## Referências

- BACH, J. S. *Inventionen und Sinfonien*. München: G. Henle Verlag, 1976.
- BEAL, Ana D. D. *A integração de composição, apreciação e performance: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio*. Monografia (Especialização em Educação Musical)–EMBAP, Curitiba, 2002.
- BELA BARTÓK. *Mikrokosmos: progressive piano pieces*. USA: Boosey & Hawkes, 1940. v. 1, 2, 3, 4.
- COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.
- COPE, P; SMITH, H. Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 14, n. 3, p. 283-289, 1997.
- DOWLEY, Tim. *Bach*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1993.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical)– Institute of Education, University of London, London, 1998.
- \_\_\_\_\_. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi: Revista de Performance Musical*, Belo Horizonte, v. 1, p. 52-62, 2000.
- GANE, Patricia. Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership? *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 13, p. 49-65, 1996.
- HARGREAVES, David. The developmental psychology of music: scope and aims. In: SPRUCE, G. (Ed.). *Teaching music*. London: Routledge, 1996.
- JOHNSON, Peter. Performance as experience: the problem of assessment criteria. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 14, n. 3, p. 271-282, 1997.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- LEONHARD, C.; HOUSE, R.. *Foundations and principles of musi education*. McGraw-Hill Book Company, 1972.
- MILLS, Janet. *Music in the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- PAYNTER, John. *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- PLUMMERIDGE, Charles. *Music education in theory and practice*. London: The Falmer Press, 1991.
- REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- \_\_\_\_\_. David Elliott's "New" Philosophy of Music Education: Music for Performers only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Local, n. 128, Spring 1996.
- ROBSON, Colin. *Real World Research: A Resource for Social Sciences and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell, 1993.
- SILVA, Francisco Pereira da. *Villa-Lobos*. São Paulo: Três, 2001.
- SLOBODA, John; DAVIDSON, Jane. The young performing musician. In: DELIÉGE, Irene; SLOBODA, John (Ed.). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, 1996.

STAVRIDES, Michael. *The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus Schools*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Institute of Education, University of London, London, 1995.

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann Educational, 1975.

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

\_\_\_\_\_. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Cirandinhas*. São Paulo: Vitale, 1976.