

A preparação do repertório de piano de estudantes fundamentada nos modelos de conhecimento musical

REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS*

Resumo

O presente artigo discute o fenômeno do conhecimento musical envolvido na preparação do repertório pianístico sob a óptica das tipologias contidas nos modelos de Davidson e Scripp (1992), de Swanwick (1994) e de Elliott (1995). A preparação do repertório foi investigada através de um estudo longitudinal em corte transversal, com três estudantes de piano em diferentes etapas da formação acadêmica: um estudante de início de curso, um de meio de curso e um estudante em final de curso (formando). Os dados foram coletados a partir de quatro técnicas: (i) entrevista semi-estruturada, (ii) entrevista não-estruturada; (iii) observação de vídeo das performances e (iv) a entrevista por estimulação de recordação. Considerando os três modelos, pode-se argumentar que eles favoreceram reflexões singulares da experiência e do conhecimento musical. Nesse sentido argumento que a tomada de consciência desses modelos pode enriquecer a perspectiva do educador sobre os processos de aprendizagem frente à sistematização do conhecimento musical dos estudantes em formação.

Palavras-chave: conhecimento musical, tipos de conhecimento, cognição, preparação do repertório, piano

Students' piano repertoire preparation grounded on models of musical knowledge

Abstract

The present article discusses the phenomenon of musical knowledge implied in the piano repertoire preparation according to the typologies comprised in David and Scripp's (1992), Swanwick's (1994) and Elliott's (1995) models. Repertoire preparation was investigated through a longitudinal study with cross-sectional analysis with undergraduate students at different academic levels: the first, fifth and eighth semesters. Data were collected through four techniques: (i) semi-structured interview, (ii) non-structured interview, (iii) video observation of the performance; and (iv) recall-stimulated interview. Taking into account the three models, one can argue that they favor unique reflections on the musical experience and knowledge. Thus, being aware about these models may enrich teacher's perspective on the learning processes regarding the systematization of students' musical knowledge.

Keywords: musical knowledge, knowledge types, cognition, repertoire preparation, piano

* Instituto de Artes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

E-mail: jhsreg@adufgrs.ufrgs.br

Introdução

A literatura em psicologia educacional, no auge do cognitivismo (entre os anos de 1980 e 1990), trouxe, como tópico central de investigação, reflexões sobre o conhecimento de domínios específicos (De Jong & Ferguson-Hessler, 1996; Gagné, 1985; Reigeluth, 1983; Romiszowski, 1981). Nessa perspectiva, o conhecimento foi amplamente classificado em tipologias, como por exemplo:

- (i) *conhecimento declarativo ou conceitual*: o primeiro, relativo à informação factual e o segundo, referindo-se a princípios e definições verbalizados de um dado domínio;
- (ii) *conhecimento procedimental*, constituindo-se de ações fundamentadas em procedimentos sistematizados em um domínio;
- (iii) *conhecimento estratégico*, envolvendo a interpretação dos indícios revelados implicitamente na situação sob observação, contemplando um plano de ação e de supervisão;
- (iv) *conhecimento condicional*, compreendendo a noção de quando e onde acessar certos fatos e empregar determinados procedimentos.

Nessa classificação em tipologias o conhecimento de um domínio específico assume qualificações descritíveis (em categorias) que surgiram de uma preocupação com a aprendizagem sob o ponto de vista educacional (vide, por exemplo: De Jong & Ferguson-Hessler, 1996).

Na Educação Musical, influenciados pelas correntes cognitivas, Davidson e Scripp (1992), Swanwick (1994) e Elliott (1995) propuseram modelos singulares de conhecimento musical. O modelo de Davidson e Scripp (1992), denominado Matriz de Habilidades Cognitivas em Música, se sustenta sob três modos de conhecimento: (i) produção, (ii) percepção e (iii) reflexão. Esses modos de conhecimento apresentam condições diferenciadas de pensamentos em relação ao conhecimento musical, na e fora das situações de performance. O conhecimento de músicos, fora da situação de performance, existe sob uma forma *fixa* ou *declarativa* (ou *conhecimento "que"*), enquanto durante a performance é considerado de natureza mais *dinâmica* e *procedimental* (ou *conhecimento "como"*). De acordo com a literatura da psicologia educacional (vide, por exemplo: De Jong & Ferguson-Hessler, 1996; Jiamu, 2001) o denominado conhecimento declarativo é considerado como fixo ou estático, porque ele traz, na maioria das vezes, uma informação adicional que não é relevante à problemática em questão. Por outro lado, o conhecimento procedimental, por conter ações e manipulações específicas às atividades executadas, pode auxiliar na resolução de problemas, tendo potencialidades de modifi-

car, de alguma maneira, o objeto em questão. No modelo de Davidson e Scripp (1992), cada tipo de conhecimento (declarativo e procedimental) envolve tanto situações (“dentro e fora” da performance) como meios de representação. Esses abarcam habilidades cognitivas ou modos de conhecimento (isto é, percepção, produção e reflexão) através dos quais os pensamentos de músicos se manifestam.

Em seu modelo, Swanwick (1994) considera conhecimento musical como multifacetado, em várias camadas, frequentemente inter-relacionadas com a experiência musical, compreendendo o conhecimento factual ou proposicional, o conhecimento de como fazer (saber como, envolvendo dimensão aural, controle manipulativo e proficiência notacional), conhecimento por familiaridade (tipo de conhecimento que se tem sobre uma entidade específica) e o conhecimento atitudinal (atitudes de valores). Na concepção de Swanwick, o conhecimento, como fenômeno, é gerado e aprofundado pelo conhecimento por familiaridade. O conhecimento adquirido pelo fazer (saber como) pode ser compreendido como um vetor, que envolve procedimentos práticos a serem acionados por relações de familiaridade. Já o conhecimento proposicional pode vir a reforçar os demais tipos de conhecimentos, somente quando esse for associado à experiência musical. O conhecimento por familiaridade, em conjunto com o atitudinal, possibilita o significado e o sentido da experiência e, portanto, do conhecimento musical (Santos, 2009).

Para Swanwick, o conhecimento por familiaridade é adquirido através da experiência pessoal com uma determinada obra musical:

O incremento do conhecimento em qualquer nível emerge intuitivamente e é nutrido e canalizado pela análise (...). Pela intuição tem-se a dimensão do prazer e da motivação interna para explorar qualidades sensoriais do som, que se transformam em expressividade pessoal e então, em especulação estrutural, podendo assim assumir um engajamento pessoal em termos de significado simbólico da música em questão (Swanwick, 1994, p. 86–87)

É através desse conhecimento, ou seja, por familiaridade com uma determinada obra que se inter-relacionam todos os outros tipos de conhecimentos, revelando a natureza dinâmica do conhecimento musical, pois a vivência pessoal com uma obra musical possibilita o aprofundamento e o desenvolvimento da compreensão musical.

O modelo de Elliott (1995) foi baseado na tipologia definida por Bereiter e Scardamalia (1993), sob a óptica da psicologia educacional. Publicações do próprio Elliott, anteriores ao seu modelo de conhecimento desenvolvido e proposto para a área de Música (Elliott, 1995), confirmam essa fundamentação em termos de tipologias (vide, por exemplo: Elliott, 1991, 1993). No modelo de Elliott (1995), o conheci-

mento musical é intrinsecamente *procedimental* e multidimensional, e por isso mesmo, compreende a relação entre quatro outros tipos de conhecimento, a saber: conhecimento *formal*, *informal*, *impressionista* e *supervisor*. Para esse autor, conhecimento *procedimental* refere-se ao saber fazer algo habilmente, de maneira a incluir julgamentos normativos em relação a padrões, tradições e éticas de certo domínio e também, conhecimento no sentido de compreender princípios, disponibilizados em situações contextualizadas. Neste modelo, o conhecimento *formal* envolve conceitos verbais sobre História da Música, Teoria da Música e interpretação instrumental, que podem influenciar, guiar, formatar e refinar o pensamento na ação do estudante. O conhecimento *informal* refere-se ao saber fazer prático, envolvendo a habilidade de reflexão crítica na ação, que subentende a compreensão em ação da situação de modo, a saber, quando e onde fazer julgamentos musicais, para poder então atuar criticamente na ação. Conhecimento musical *impressionista* exige o desenvolvimento do sentido, da sensação emocional para aquilo que é musical e artisticamente apropriado à música em questão. O conhecimento *supervisor* está relacionado à capacidade de monitorar, administrar, ajustar e regular os próprios pensamentos, tanto na ação, como na otimização da prática musical no decorrer do tempo. Em amplo sentido, o conhecimento *supervisor* combina julgamentos musicais pessoais, compreensão das obrigações ou mesmo éticas musicais de uma dada prática e um tipo particular de *imaginação heurística*, ou seja, a habilidade de projetar e sustentar imagens pertinentes no imaginário mental antes, durante, e após a própria performance musical.

Do ponto de vista da performance musical, a preparação do repertório, que envolve processos e produtos, configura-se como o fenômeno a ser observado, discutido, refletido, no qual potencializa experiência e conhecimento musical contextualizado. A preparação do repertório está intimamente ligada com a expertise musical, mas também associada aos valores potencializados pelas experiências vivenciadas que implicam modos de ser e modos de conhecer (Santos, 2007). O presente artigo tem o objetivo de discutir as tipologias do conhecimento musical envolvidas na preparação do repertório de três estudantes de piano em diferentes etapas da formação acadêmica: um estudante de início de curso, um de meio de curso e um estudante em final de curso (formando). A análise da preparação do repertório foi fundamentada nas tipologias contidas nos modelos de conhecimento musical de Davidson e Scripp (1992), de Swanwick (1994) e de Elliott (1995).

Metodologia

Por meio de estudos multicase, o delineamento constituiu-se em uma perspectiva de estudo longitudinal em corte transversal. Três estudantes de piano semestres distintos da formação acadêmica participaram da investigação: (i) Nikolai, estudante do 1º semestre, com 17 anos de idade; (ii) João, estudante do 5º semestre, com 20 anos de idade; e (iii) Sérgio, formando com idade de 21 anos.

Para facilitar a identificação de cada bacharelado e sua situação acadêmica, os três casos serão especificados pelos nomes fictícios escolhidos pelos próprios voluntários, seguido do número do semestre entre parênteses. Assim, Nikolai (1), João (5) e Sérgio (8), referem-se aos bacharelados do primeiro, quinto e oitavo semestre respectivamente.

Quadro 1: Repertório preparado pelos três casos

| Caso | Repertório |
|-------------|--|
| Nikolai (1) | Bach – Prelúdio e Fuga, BWV 853 em Mi b m, do Cravo Bem Temperado, volume I Haydn – Sonata em Lá M, Hob XVI:30 Chopin – Estudo n.º 6 em Mi b m Chopin – Noturno Op. 27 n.º 1 em Dó # m Mignone - Congada |
| João (5) | Beethoven – Sonata Op. 22 Schumann – Carnaval de Viena Op. 26 Ravel - Sonatine |
| Sérgio (8) | Bach – Prelúdio e Fuga, BWV 848 em Dó # M, do Cravo Bem Temperado volume, II Beethoven - Sonata Op. 90 Brahms - Intermezzo Op. 118 n.º 1 Brahms - Rapsódia Op. 79 n.º 1 e n.º 2 Liszt – Valsa Mefisto n.º 1 Schubert – Improviso Op. 142, n.º 3 |

Os procedimentos de coleta foram: (i) a entrevista semiestruturada para a coleta de dados referentes à trajetória pessoal de experiências musicais prévias dos bacharelados, (ii) a entrevista não estruturada para aquisição dos depoimentos sobre a preparação do repertório; (iii) observação de vídeo das performances durante as entrevistas e daquelas realizadas em situações públicas, e finalmente, (iv) a *entrevista por estimulação de recordação*, onde os bacharelados observaram e refletiram sobre os momentos da preparação coletados, assim como suas performances públicas. A *entrevista de estimulação de recordação* teve por finalidade principal observar a perspectiva de reflexão dos bacharelados sobre os produtos de suas performances, assim como demonstrou ser também um potencial instrumento para expli-

citação e esclarecimento de procedimentos tacitamente adotados nos momentos da preparação.

As coletas de dados ocorreram ao longo de 22 semanas, e envolveram 40 horas de gravação de áudio e vídeo. As transcrições foram analisadas usando procedimentos de análise fenomenológica interpretativas (Smith & Osborn, 2003). As transcrições foram analisadas usando procedimentos de análise fenomenológica interpretativas (Smith & Osborn, 2003) e categorizadas de acordo com estratégias de prática empregadas e a maneira de compreender as peças durante a preparação.

Resultados e Discussão

Ao ingressar na faculdade, Nikolai (1), João (5) e Sérgio (8) trouxeram experiências pessoais com música, impregnadas de valores, de crenças, de habilidades musicais adquiridas. Assim, para abordar o fenômeno do conhecimento musical na preparação desses três casos, não se podem negligenciar suas diferenças e oportunidades em termos de formação musical prévia à universidade, assim como aquele tempo de dedicação direcionada para a prova de habilitação específica para o ingresso no curso superior de música.

A formação de Nikolai (1) e de Sérgio (8) foi essencialmente com professor particular, onde a prática instrumental foi estimulada. João (5), que estudou em oficinas de música ou cursos de extensão universitária, teve formação complementar em aulas de teoria e percepção musical.

O tempo total de formação prévia à universidade foi onze anos de formação para Nikolai (1) e João (5), e de seis anos para Sérgio (8). Tempo de dedicação direcionada ao ingresso na universidade para os três casos foram de 2, 4 e 5 anos para Nikolai (1), João (5) e Sérgio (8), respectivamente. O tempo de dedicação direcionada deve envolver um tipo de prática intencional e mesmo deliberada, que é fundamental para formação pessoal em termos de competência músico-instrumental (vide, por exemplo: Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993; Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996). Nesses anos de formação prévia houve um acúmulo crescente em termos de tempo relativo de dedicação direcionada, respectivamente entre esses bacharelados. No momento da coleta, proporcionalmente, João (5), que se encontrava cursando o 5º semestre, possuía o dobro do tempo de Nikolai (1) (recém-ingresso na Faculdade) e quase 80 % do tempo de formação de Sérgio (8), que se tratava de um formando. Nesse sentido, João (5) foi aquele que dispôs de um tempo maior de experiência musical direcionada, ainda mais considerando que se encontrava na metade do curso universitário.

As estratégias de prática durante a preparação

Nos três casos, as estratégias utilizadas apresentaram diferenças qualitativas em termos de metas implicitamente reveladas nos depoimentos dos três participantes. O Quadro 2 procura apresentar sinteticamente as estratégias apresentadas pelos casos.

Quadro 2: Metas pretendidas e estratégias utilizadas na preparação do repertório dos três bacharelados

| | Metas | Estratégias |
|-------------|--|---|
| Nikolai (1) | 1ª Fase : Leitura instrumental e busca de sentido pessoal | <ol style="list-style-type: none"> 1. Criação e apropriação do sentido melódico das obras em conexão com identidade pessoal 2. Adaptação e coordenação de ações instrumentais dependentes da textura da obra 3. Apropriação e coordenação de ações instrumentais em termos mais de notas (enfoque diatônico) do que no plano rítmico; 4. Indicação de notação detalhada de dedilhado 5. Notação de símbolos na partitura para garantir concentração e compreensão nas situações de prática 6. Criação de acompanhamento para compreensão do sentido melódico |
| | 2ª Fase: Domínio das ações instrumentais plenas de sentido pessoal para performance | <ol style="list-style-type: none"> 1. Mecanismos massivos de repetição 2. "Experiência de performance" pessoal e para terceiros (pública) 3. Criação de acompanhamento para refinamento da dimensão rítmica 4. Memorização da obra 5. Sentido expressivo relacionado ao prazer sonoro na execução das peças preparadas. |
| João (5) | 1ª Fase: Leitura envolvendo compreensão analítica instrumental (das partes) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão e coordenação de elementos estruturais melódicos e rítmicos das seções 2. Compreensão e coordenação harmônica das partes (e do todo) 3. Compreensão da estrutura formal 4. Associação das seções com caráter e textura correspondentes 5. Organização temporal dos eventos em estruturas rítmicas mais amplas (hipercompassos) 6. Auto monitoramento da leitura e coordenação dos movimentos instrumentais |
| | 2ª Fase: Domínio e refinamento das ações instrumentais das partes para a performance | <ol style="list-style-type: none"> 1. Otimização da performance em trechos (partes ou seções) 2. Criação de exercícios análogos às dificuldades de mecanismos instrumentais das partes em complexidade crescente 3. Alternância de trechos em movimento lento para checagem de andamento único 4. Auto monitoramento centrado sobre a excelência das partes |
| Sérgio (8) | 1ª Fase: Concepção preliminar holística da obra em dedicação durante cada semana. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitação do tempo para leitura instrumental 2. Coordenação instrumental do todo 3. Auto monitoramento da leitura e da coordenação instrumental 4. Formação de um esboço preliminar da peça 5. Apropriação dos recursos de interpretação e de técnica de pianistas profissionais |
| | 2ª Fase: Refinamento da compreensão para a expressão deliberada das ações instrumentais das partes e do todo das obras em reparação. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização, planejamento analítico-funcional sobre o esboço preparado 2. Imaginação dos gestos musicais 3. Organização, planejamento e coordenação (ajuste) dos gestos musicais 4. Manutenção das peças já preparadas e dominadas 5. Auto monitoramento sobre os produtos da preparação 6. Apropriação dos recursos de interpretação e de técnica de pianistas profissionais |

De acordo com o Quadro 2, durante a preparação puderam ser observadas metas e fases aí diferenciadas. Em uma primeira fase da preparação, os bacharelados acabaram estabelecendo estratégias, de acordo com suas possibilidades pessoais, estipulando metas de leitura, compreensão e concepção preliminar das peças de seu repertório. A segunda fase, aqui denominada fase de aprofundamento, contemplou metas voltadas ao domínio e ao refinamento técnico-interpretativo.

Nikolai (1) foi aquele que mais criou explicitamente estratégias para vencer a leitura instrumental das peças (vide Quadro 2). Além disso, ele demonstrou desconhecer estratégias de supervisão. Nesse sentido, para supervisão qualitativa, em níveis básicos das peças em preparação (precisão e domínio de notas e ritmos), ele precisou de auxílio de seu professor para isso. João (5) desenvolveu estratégias voltadas à compreensão analítico-estrutural das obras, tais como exercícios de redução harmônica das partes e análise de estruturas formais das partes e do todo. Finalmente, as estratégias de Sérgio (8) basearam-se em organização e gerenciamento da prática, em termos

de tempo de dedicação e de coordenação do todo e das partes (no e fora do piano) e da observação analítica de procedimentos técnico-musicais contidos na performance de pianistas profissionais (vide, por exemplo, Santos, 2007).

As estratégias de Nikolai (1) e João (5) na fase de aprofundamento, aparentemente, foram semelhantes (vide Quadro 2). Ambos mostraram-se ainda dependentes do professor nas situações de supervisão da prática, e perseguiram a construção da obra em termos de execução fluente. No entanto, enquanto a produção almejada por Nikolai (1) ficou limitada à memorização de ordem motora, advinda de uma prática repetitiva, para João (5), essa pareceu ser fruto do refinamento visando a excelência instrumental das partes. Na fase de aprofundamento, Sérgio (8) mostrou-se independente na supervisão de sua prática e tinha como meta o refinamento da produção imaginada. As experiências de formação direcionada (dois, quatro e cinco anos, respectivamente, para Nikolai (1), João (5) e Sérgio (8)) possibilitaram decisões qualitativamente diferenciadas, em nível de crescente refinamento sobre as escolhas de estratégias.

A preparação do repertório sobre a óptica do modelo de Davidson e Scripp (1992)

132

Para Davidson e Scripp (1992) existem diferenças qualitativas nas habilidades cognitivas de pensamento à medida que estas são disponibilizadas em termos de modos de conhecimento (produção, percepção e reflexão) e tipos de conhecimentos (declarativo e procedimental). A Figura 1 exemplifica os pensamentos esboçados por Nikolai (1) ao longo de sua preparação, de acordo com o modelo de Davidson e Scripp (1992).

Quadro 3: Matriz de Habilidades Cognitivas em Música de Davidson e Scripp (1992) para Nikolai (1), a partir de Santos, 2007.

| | | MODOS DE CONHECIMENTO | | |
|------------------------------|-----------------------------|---|--|---|
| | | Expresso através da produção | Expresso através da percepção | Expresso através da reflexão |
| TIPOS DE CONHECIMENTO | Situado fora da performance | Indícios verbais sobre o sentido melódico dos padrões; Sentido referencial | Densidade de notas e proporções de valores Reconhecimento de “frases” cantáveis, grandes partes | Resolução de problemas : decodificação notacional |
| | Situado na performance | Privilégio da fluência instrumental com intenção expressiva; Expressão e coordenação em termos pessoais | Auto-monitoramento sobre o global em detrimento do detalhe | Reflexão na performance restrita ao global (lógica-emocional do todo) |
| | | Fixo (declarativo) | | |
| | | Dinâmico (procedimental) | | |

De acordo com o Quadro 3, considerando a relação de Nikolai (1) com as obras em preparação, os dados demonstram que ele forneceu indícios verbais direcionados ao sentido melódico das partes. Além disso, seu conhecimento declarativo forneceu indícios de mobilização em termos de interpretação (produção), reconhecimento (percepção) e reflexão, pela coordenação de padrões melódicos em sentido referencial: a “cantora” no Noturno de Chopin (p. 85), a “caçada” no Haydn (p. 119), a “alegria” quase que constante na Congada (p. 94), por exemplo (Santos, 2007). Isso demonstra uma mobilidade entre seus modos de conhecimento de natureza declarativa, contrariando assim o próprio modelo, onde esse tipo de conhecimento é considerado como *fixo*. Nas situações de performances, seu nível de supervisão sobre a relação proporcional de valores, assim como sobre a tonalidade, nesse início de sua formação acadêmica, mostraram-se ainda problemáticos na preparação. Seu nível de supervisão nas situações de performance possibilitaram um tipo manipulação de conhecimentos musicais que se voltou à coordenação do sentido global do todo em detrimento dos detalhes (em termos de notas e ritmos, por exemplo).

O Quadro 4 apresenta exemplos de situações contidas na preparação de João (5), de acordo com o modelo de Davidson e Scripp (1992).

Quadro 4: Matriz de Habilidades Cognitivas em Música de Davidson e Scripp (1992) para João (5), a partir de Santos, 2007.

MODOS DE CONHECIMENTO

| | | Expresso através da produção | Expresso através da percepção | Expresso através da reflexão |
|--|---|------------------------------|--|--|
| | | TIPOS DE CONHECIMENTO | Situado fora da performance Fixo (declarativo) | Indícios verbais sobre a lógica estrutural a partir de modelos analíticos |
| Situado na performance Dinâmico (procedimental) | Privilegio de zonas de domínio técnico-instrumental | | Monitoramento instrumental dos eventos no tempo; Monitoramento sobre o equilíbrio sonoro | Reflexão na performance sobre equilíbrio e lógica das partes e para a recuperação do fluxo dos eventos |

O conhecimento declarativo mobilizado por João (5) apresentou-se separando os modos de produção e de percepção daquele de reflexão. Enquanto seus depoimentos sugeriram estratégias relacionadas à produção e à percepção focadas na interpretação e no reconhecimento de relações estruturais, seu pensamento reflexivo limitava-se

à resolução de problemas em termos técnico-instrumentais. O modo de perceber de João (5), através de seus indícios verbais, foi relativo à relação de textura e caráter das partes. Entretanto, houve uma ausência de reflexão sobre meios de produção coerentes com a intencionalidade verbalmente pretendida. As estratégias mobilizadas em seu conhecimento procedimental acabaram restringindo os três modos de conhecimento à excelência instrumental das partes.

O Quadro 5 apresenta exemplos da preparação do repertório de Sérgio (8), segundo o modelo de Davidson e Scripp (1992).

Quadro 5: Matriz de Habilidades Cognitivas em Música de Davidson e Scripp (1992) para Sérgio (8), a partir de Santos, 2007.

MODOS DE CONHECIMENTO

| | | MODOS DE CONHECIMENTO | | |
|------------------------------|---|--|--|---|
| | | Expresso através da produção | Expresso através da percepção | Expresso através da reflexão |
| TIPOS DE CONHECIMENTO | Situado fora da performance Fixo (declarativo) | Indícios verbais: Interpretação de “gestos” e do sentido das linhas Tensões e repousos (o todo e partes) | Indícios verbais: reconhecimento de movimentos cinestésicos em conexão com linhas (tensão e repouso) | Resolução de problemas: direcionada ao equilíbrio físico e expressivo dos gestos musicais |
| | Situado na performance Dinâmico (procedimental) | Privilégio da expressão artística | Monitoramentos dos gestos; Gerenciamento sobre a concepção músico-instrumental | Reflexão e recuperação em situações de performance |

Segundo o Quadro 5, Sérgio (8) coordenou de maneira complementar, conhecimento declarativo e conhecimento procedimental. Enquanto o conhecimento declarativo de Sérgio (8) voltou-se à interpretação (concepção e mesmo a intenção de refinamento) de gestual em termos de direcionamento das linhas, assim como no sentido de tensão e repouso das estruturas musicais, o conhecimento procedimental ajustou, supervisionou e gerenciou suas ações para atingir expressão artística.

A reflexão sobre os três casos, sob a óptica da Matriz de Habilidades Cognitivas em Música de Davidson e Scripp (1992) permitiu relacionar algumas estratégias identificadas na preparação do repertório de cada caso a tipos e modos de conhecimentos musicais. Do ponto de vista transversal (relacionando os três casos), esse modelo viabilizou explicitar a mudança de perspectiva na preparação em decorrência do percurso acadêmico em termos de tipos de conhecimento. No caso de Nikolai (1), foi identificado pouco conhecimento declarativo, assim como procedimental. João (5) demonstrou um domínio sobre o conhecimento declarativo superior àquele do conhecimento procedimental. Apesar de realizar com muita facilidade redu-

ções harmônicas, esse tipo de conhecimento, de natureza procedimental, não foi efetivo para a realização instrumental das estruturas musicais das obras em preparação, pois não atuaram como guias de direcionamento expressivo ao sentido dos eventos aí contidos. No caso extremo, Sérgio (8) pareceu dispor tanto de conhecimento declarativo, como procedimental. As conexões desses conhecimentos encontraram-se amalgamadas de forma que seu deslocamento entre as habilidades cognitivas da matriz foi extremamente fluido e dinâmico.

A preparação do repertório sob a óptica do modelo de Swanwick (1994)

Para Swanwick (1994) o conhecimento, como fenômeno, é gerado e aprofundado pelo conhecimento por familiaridade em conexão com o conhecimento proposicional, o conhecimento de como fazer e o conhecimento atitudinal (percepção de valores simbólicos). De acordo com esse referencial, Nikolai (1) utilizou essencialmente seus conhecimentos por familiaridade e atitudinal focados na expressão do sentido melódico das peças, em termos de materiais, demonstrando um modo de pensamento essencialmente manipulativo. Apesar de se encontrar nesse modo de pensamento manipulativo, seu interesse ao executar as peças ainda encontrava-se focado no prazer sensorial da realização da expressão das linhas melódicas, apesar da ausência de coerência rítmica existente em algumas peças (3º movimento da Sonata de Haydn, por exemplo; vide vídeo 1, disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8977>).

No caso de João (5), se fossem considerados os melhores produtos de sua preparação no semestre, seu conhecimento por familiaridade e atitudinal estariam indicando um modo de pensamento em termos de expressão vernacular (produção coerente, embasada em convenções musicais em termos de expressão do fraseado, fluência do discurso, organização lógica das partes com métrica coerente e bem articulada). O “saber que” e o “saber como” aí estão imbricados e sustentam e fundamentam todas suas escolhas e decisões. João (5) demonstrou em todas as entrevistas ter um tipo de conhecimento extremamente articulado e integrado na compreensão de estruturas harmônicas que sustentam o fluxo dos eventos das peças que preparou. João (5) realizou durante as entrevistas, de forma muito hábil, reduções harmônicas das peças em preparação, explicando verbalmente a análise das estruturas concomitantemente com suas realizações (vide vídeo 2, disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8977>). Isso aponta forte integração e consolidação dos quatro tipos de conhecimento, a saber: conhecimento por familiaridade, “saber que”, “saber como” e conhecimento atitudinal. Do ponto de vista educacional, categorizá-lo em

termos de possibilidades de expressão vernacular pode, por um lado, ajudar a compreender sua capacidade de realização em tempo limitado (no âmbito do semestre acadêmico), mas por outro lado, esse aspecto de seu conhecimento por familiaridade não pode ser visto de maneira estanque. Assim, proponho considerar a preparação de João (5) como um processo que tem o potencial de realização muito maior do que os produtos aí surgidos durante esse semestre. Dessa forma, apesar de seus produtos apresentarem um modo de pensamento de expressão vernacular, seu potencial de realização por todos os seus depoimentos e maneira que refletiu sobre os produtos de seu repertório, apontam fortes indícios que se João (5) dispusesse de um tempo maior para a preparação, provavelmente teria grande chance de atingir nível especulativo ou até mesmo idiomático.

No caso de Sérgio (8), o formando, é interessante salientar que três quartos de seu repertório, preparados durante o semestre investigado, provinham de peças anteriormente estudadas em outros semestres. Essa abordagem o diferencia dos demais casos. Sérgio (8) demonstrou uma forma de conhecimento por familiaridade fundamentada em seu saber atitudinal e que revela um pensamento idiomático, ou seja, Sérgio (8) dispôs de modos de expressão de seu repertório que apontaram controle técnico, expressivo e estrutural. Além disso, a maneira com que ele comunicava em sua performance a lógica formal das peças valorizavam contrastes dinâmicos e de articulação pertinentes ao estilo de cada obra em questão. Em suas performances, existe uma forte caracterização de atmosferas distintas bem encadeadas. Por exemplo, na “Valsa Mefisto”, Sérgio (8) comunica, no espírito da Valsa, sua intenção de transmitir uma idéia malabarística de um virtuosismo circense, e a vertente imaginativa de um mundo de gnomos (Vide, por exemplo, vídeo 3 disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8977>. Em termos do modelo de Swanwick, no caso de Sérgio (8), observa-se que o “saber como” e o “saber que” estão sendo revelados por seu conhecimento por familiaridade, sustentados por sua formação musical sólida e bastante sistemática em termos de saber fazer. Apesar disso, sua verbalização foi impregnada de utilização dos conceitos de forma muito pessoal. Por exemplo, Sérgio (8) apropriou-se do termo “gesto” com ampla liberdade, empregando-o com dimensões diferenciadas. Para Sérgio (8), o gesto pode ser físico, em conexão com a técnica pianística e com o aspecto corporal; pode traduzir o caráter de uma obra; pode estar relacionado com incisos ou com motivos e ainda salientar a noção de tensão e repouso em pequena e grande escala das peças em preparação (Santos, 2007).

A preparação do repertório sob a óptica do modelo de Elliott (1995)

Para interpretação da preparação do repertório segundo o modelo de Elliott (1995), as estratégias foram classificadas nas categorias de conhecimento musical procedimental (P), formal (F), informal (I), impressionista (Imp) e supervisor (S). Para Elliott (1995, p. 53), o conhecimento procedimental é sustentado por todas as formas de conhecimento e, portanto, encontra-se implicitamente em todas as estratégias. Nessa classificação, as demais formas foram consideradas da seguinte maneira:

- (i) *conhecimento formal*: estratégias verbalizadas, implicando fundamentos teóricos ou instrumentais advindos da formação musical;
- (ii) *conhecimento informal*: estratégias advindas da experiência musical contextualizada sobre a sistematização do conhecimento formal;
- (iii) *conhecimento impressionista*: estratégias advindas das impressões e emoções cognitivas, surgidas na relação com as obras em preparação;
- (iv) *conhecimento supervisor*: estratégias envolvendo algum nível de monitoramento, explícito ou implícito, na preparação das obras.

Nikolai apresentou um conhecimento procedimental (vide Santos, 2007) sustentado pelos conhecimentos informais e impressionistas. Por essa razão, ele apresentou tanto as abordagens comuns à prática pianística (por exemplo: utilização de mãos separadas e estudo de vozes separadas), como atividades criadas para suprir suas necessidades pessoais (como por exemplo, criar acompanhamento “à la Chopin” para ler o 2º movimento da Sonata de Haydn). Os outros dois tipos de conhecimentos (formal e supervisor) apresentaram-se ainda mais esparsos, como ações isoladas. Seu conhecimento formal mostrou-se ainda bastante factual e restrito à dimensão elementar de interpretação de uma obra musical (restrito à decodificação das notas, por exemplo). Seu conhecimento supervisor, ainda pouco desenvolvido, tornou-lhe bastante dependente das sugestões e correções de seu professor de piano e da ajuda de terceiros.

Para João (5), o conhecimento informal configurou-se também como um tipo de conhecimento frequente em sua prática. Contudo, não se pode negligenciar que seu conhecimento informal foi qualitativamente distinto daquele de Nikolai (1), tendo em vista sua experiência e sistematização do conhecimento formal. Para João (5), os conhecimentos formal e informal sustentaram seu conhecimento pro-

cedimental (vide Quadro 4) e parece ter sido a conexão desses conhecimentos que coordenaram sua prática musical. João (5) demonstrou sentir necessidade de aproximação às obras em preparação com base em seu conhecimento formal, fundamentando-se suas ações na sistematização de estruturas musicais. Além disso, ele empregou uma terminologia e fundamentação musical muito consistente, com base no conhecimento acadêmico formal (Santos, 2007). Com seu conhecimento informal, ele coordenou ações que visaram à estruturação instrumental de padrões melódicos, rítmicos e, principalmente harmônicos. João (5) utilizou em menor intensidade a potencialidade de seu conhecimento impressionista. Seu conhecimento supervisor foi utilizado na fase de aproximação das peças com bastante competência, e posteriormente, na fase de aprofundamento monitorou apenas a acuidade das estruturas musicais em termos técnico-mecânicos. No *Allegro* de Schumann, por exemplo, João (5) esboçou sua concepção da forma *rondó* em conexão com sua imaginação hipotética da relação expressiva dos padrões rítmicos e melódicos, além do caráter e textura das partes, que ao longo da preparação, acabaram sendo pouco explorados (Santos, 2007). Seu pensamento originário acabou não sendo perseguido, refutado ou alterado, de forma efetiva. Em outras palavras, seu conhecimento formal, informal e supervisor, que atuaram com intensidade em conjunto, no início da preparação, acabaram se desarticulando em função da ausência de reflexão contextualizada sobre a produção qualitativa durante as situações de preparação.

Finalmente, para Sérgio (8), o conhecimento informal parece ter representado o ponto de apoio para o deslocamento em seu conhecimento procedimental (Quadro 4). Provavelmente, no seu caso, tendo em vista seus cinco anos de experiência musical direcionada e na qualidade de formando, seu conhecimento informal consolidou-se pelas experiências de preparação deliberada com uma gama variada de obras musicais favoráveis à consolidação de estilos e tradições técnico-interpretativos acumulados ao longo de sua trajetória acadêmica. Sérgio (8) utilizou os cinco tipos de conhecimento com certo equilíbrio, embora o conhecimento informal tenha se mostrado nitidamente preponderante. Seu conhecimento formal mostrou-se amalgamado no seu conhecimento informal, pois seu vocabulário foi muito pessoal, munindo-se, aparentemente, de fundamentos teóricos (explicitamente verbalizados), apenas suficientes, para construir sua nova concepção da Sonata Op. 90 de Beethoven, por exemplo. Além disso, ele usou também seu conhecimento impressionista em termos de emoção cognitiva para olhar novamente para essa obra e encontrar detalhes ainda não percebidos e integrá-los, com a ajuda de seu

conhecimento supervisor, na produção em construção. O conhecimento impressionista serviu também para aproximação de obras novas, como foi o caso do Improviso de Schubert. Para esboçar uma concepção originária dessa peça, ele iniciou sua mobilização a partir desse tipo de conhecimento. Ele explorou suas emoções cognitivas em conjunto com seus conhecimentos informal e procedimental para fazer surgir um esboço preliminar a ser refinado ao longo de sua produção musical por seu conhecimento supervisor. Embora essa abordagem possa assemelhar-se um pouco àquela de Nikolai (1), a distinção foi que esse empregou seu conhecimento impressionista para fins de aproximação e reconhecimento (leitura) das obras, enquanto Sérgio (8) utilizou-o para fins de concepção de um esboço preliminar desta obra em estudo, que foi posteriormente perseguido e aprofundado.

O Quadro 6 representa uma tentativa de abstração a partir das estratégias extraídas da preparação do repertório dos bacharelados.

Quadro 6: Síntese dos tipos de conhecimento musical segundo o modelo de Elliott (1995) para os três bacharelados.

| | Bacharelado | | |
|-----------------------|---|---|--|
| | Nikolai (1) | João (5) | Sérgio (8) |
| Formal | Noções de elementos rudimentares da teoria da música | Referência analítico-instrumental | Referência estilística |
| Informal | Manipulação do sentido melódico | Manipulação instrumental das estruturas melódico-rítmico-harmônicas | Manipulação com vistas à interpretação |
| Impressionista | Apreensão do sentido melódico Identificação de caminhos alternativos para suplantar dificuldades | Apreensão de estruturas musicais | Apreensão da noção cinestésica, aural e visual dos gestos musicais |
| Supervisor | Noção global do todo | Excelência das partes | Monitoramento da postura e dos gestos físicos instrumentais |
| Procedimental | Fluência e expressão melódica | Fluência e acuidade das partes | Expressão artística |

Conforme o Quadro 6, observa-se que os tipos conhecimento mostraram-se qualitativamente distintos para cada um dos três bacharelados. As razões dessas diferenças provem de aspectos bastante diferenciados, embora complementares, a saber: (i) o modo de ser e de conhecer de cada um que provem da gama de valores, crenças e experiências vivenciadas como músico em formação e que vai afetar nível de engajamento pessoal para resolver e refletir sobre problemas contextualizados de seu repertório em preparação, (ii) a situação a-

cadêmica de cada bacharelado; (iii) a formação vivenciada na experiência prévia à universidade bem como aquela universitária, principalmente, em termos de propósitos pessoais; (iv) o nível de competência músico-instrumental acumulados (bem como sua manutenção) ao longo tanto do número de horas praticadas como produção musical realizada e contextualizada.

No modelo de Elliott (1995, p. 70), existe uma classificação de níveis de expertise em música, indo do novato (iniciante) ao perito (*expert*). Nessa classificação, um estudante iniciante dispõe de conhecimento essencialmente formal, estando as demais formas de conhecimento quase que ausentes ou esparsas. E o estudante nesse nível, caracteriza-se por uma ação na prática baseada em tentativa-e-erro. Na prática de Nikolai (1), apesar de existir, segundo seus depoimentos, momentos que poderiam ser identificados como de tentativa-e-erro, o estudo mais aprofundado das situações relatadas indicam que sua prática contempla também situações manipulativas essencialmente de natureza criativa e construtiva. Caso Nikolai (1) fosse considerado um iniciante avançado, dentro dessa classificação, dever-se-ia levar em conta que os cinco tipos de conhecimento aí presentes fossem utilizados de maneira equilibrada¹. A análise das estratégias de Nikolai (1) na preparação do repertório permitiu identificar que os cinco tipos de conhecimento encontraram-se em intensidade distintas, dentre as quais os conhecimentos informal e impressionista atuaram com bastante frequência (vide Santos, 2007). Resultados semelhantes foram obtidos nos outros dois casos, uma vez que aparentemente inexistiu um crescimento gradual no surgimento temporal desses cinco tipos de conhecimento, nos três casos estudados. Os resultados aqui apresentados sugerem que a manipulação desses tipos de conhecimento depende tanto do nível de expertise músico-instrumental, como dos modos de ser e de conhecer de cada bacharelado.

Considerações Gerais

Do ponto de vista educacional, tendo em vista a complexidade do conhecimento musical, é preciso desconstruir visões estanques daquilo que se entende desse fenômeno. Nesse sentido, a fundamentação trazida nesse artigo possibilitou reflexões complementares sobre a preparação do repertório em termos de tipologias de conhecimento musical contidas nos três modelos de conhecimento propostos na literatura.

¹ “[U]m iniciante avançado (...) tem um pequeno grau de conhecimento musical em cada uma das cinco categorias que constituem a qualidade de ser proficiente em música (Elliott, 1995, p. 71).”

O foco de Davidson e Scripp (1992) reside tanto nos modos de conhecimento (produção, percepção e reflexão) como nas relações dessas habilidades cognitivas com os tipos de conhecimento (declarativo e procedimental). Assim, esses autores buscam explicitar com seu modelo o grau de interação entre formas de pensar e agir em uma dada atividade musical. Assim como Davidson e Scripp (1992), o foco de Elliott (1995) também é no processo de construção, haja vista a importância que esse autor confere às formas de conhecimento supervisor e impressionista. Para esse autor são esses tipos de conhecimentos que podem avançar qualitativamente a produção musical.

O modelo de Davidson e Scripp (1992) possibilitou a reflexão sobre a integração ou dissociação entre pensamentos verbalizados e aqueles acionados em situação de performance. A complexidade do conhecimento musical contextualizado demonstrou no estudo dos três casos que o grau de interconexão entre tipos de pensamentos musicais revelaram pontos fortes e deficientes no fenômeno do conhecimento musical. Além disso, Nikolai (1), através de seu conhecimento declarativo, demonstrou necessitar de metas de realização a serem buscadas nas situações de prática. Essas metas talvez lhe ajudassem a intensificar seu potencial generativo que se mostrou latente (mas não explorado) nas situações de performance, desde o início da preparação. Talvez a questão do estudante de instrumento seja que esse desconheça metas consistentes de o quê buscar em seu estudo, uma vez que para João (5), a ausência dessas metas foi também perceptível, principalmente em sua segunda fase (aprofundamento) da preparação.

A análise dos três casos sob o modelo de Davidson e Scripp permitiu ainda identificar de forma sucinta habilidades cognitivas em termos de produção, percepção e reflexão. Por exemplo, considerando os três casos em sentido transversal, nos indícios verbais sobre a produção intencionalmente perseguidos e desejados de cada caso observaram-se mudanças de pensamentos verbalizados em profundidade crescente: o sentido melódico para Nikolai (1), a lógica estrutural para João (5), a interpretação de gestos e dos sentidos de linhas, assim como das relações de tensão e repouso contidos nas estruturas musicais para Sérgio (8). Em todas as outras habilidades cognitivas ocorreram também essas mudanças de pensamento contextualizado. Apesar de fornecer especificidades pertinentes relativas aos modos de conhecimento, esse modelo não explica o avanço longitudinal na preparação, pois se fixa nos produtos do pensamento, sejam esses verbalizados ou instrumentais, como habilidades cognitivas.

O modelo de Swanwick (1994) possibilitou a reflexão sobre o nível qualitativo dos produtos da preparação oriundos de pensamen-

tos e ações intuitivos em relação ao objeto em construção. É esse fenômeno que Swanwick (1994) denomina de conhecimento por familiaridade. Assim, enquanto os produtos de Nikolai (1) foram sustentados por pensamentos em termos de materiais que se alternavam entre modalidades sensoriais e manipulativas, aqueles de João (5) apontavam para um tipo de realização sustentado por formas vernáculas de expressão. Já os produtos de Sergio (8) demonstraram formas de realização mais idiomática das peças em preparação evidenciando maior experiência com as maneiras e os valores de realização e produção da tradição europeia ocidental. Neste sentido, Swanwick (1994) possibilita uma qualificação sobre formas de pensamento que sustentam os produtos que vão sendo gerados. Nos três casos estudados podem-se constatar pensamentos qualitativamente diferenciados na preparação de seus respectivos repertórios, o que apontou características em termos de conhecimento por familiaridade com as práticas, evidenciando assim formas de pensamento essencialmente material para Nikolai, vernacular para João e idiomático para Sérgio.

O modelo de conhecimento musical de Elliott trouxe possibilidades de reflexão sobre o processo de construção através da análise das estratégias empregadas pelos três bacharelandos. O modelo permitiu também visualizar uma hierarquia entre os tipos de conhecimento musical. A consideração de estratégias como pensamentos, e, portanto, conhecimentos musicais no modelo de Elliott (1995), possibilitou identificar a natureza distinta nas estratégias associadas na preparação. Nesse modelo, aparentemente, esses tipos de estratégias seriam dispositivos disponíveis, assimilados ou desenvolvidos, para determinada situação da prática. As cinco formas de conhecimento aí apresentadas foram identificáveis para os três estudantes investigados, entretanto, com ênfases diferenciadas, tendo em vista tantos níveis diferenciados de competência músico-instrumental, tendo em vista a singularidade de seu modo de ser e de conhecer.

Considerando os três modelos, pode-se argumentar que eles favoreceram reflexões singulares da experiência e do conhecimento musical. Davidson e Scripp (1992) e Elliott (1995) possibilitaram a reflexão sobre processos do conhecimento durante as etapas da preparação, tendo como princípio cognitivo comum o fato que a produção pessoal pode ser melhorada, independentemente do nível de competência, quando modos reflexivos de pensamentos são acionados. Por outro lado, a perspectiva de Swanwick (1992) revela formas de desenvolvimento cognitivo que sustentam o produto na medida em que este é comunicado, sejam esses mais pessoais (intuitivos), sejam esses mais em conformidade com convenções socioculturais das práticas musicais realizadas. Nesse sentido argumento que a tomada de

consciência desses modelos pode enriquecer a perspectiva do educador sobre os processos educacionais frente à sistematização do conhecimento musical dos estudantes em formação. O modelo de Swanwick (1994) traz meios de avaliação dos produtos tal como estes são comunicados, enquanto os modelos de Elliott (1995) e de Davidson e Scripp (1992) fornecem indícios dos processos envolvidos nas situações de prática.

Referências

- Bereiner, C., & Scardamalia, M. S. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle: Open Court Publishing.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1992). Surveying the coordinates of cognitive skills in music. In R. Cowell, (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 392–413) New York: Schirmer Books.
- De Jong, T., & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105–113.
- Elliott, D. J. (1991). Music as Knowledge. *Journal of Aesthetic Education: Special Invitational Issue on the Philosophy of Music and Music Education* 25(3), 21–40.
- Elliott, D. J. (1994). Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education. *International Journal of Music Education*. 24(1), 9–20.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters*. A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychology Review*, 100(3), 363–406.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jiamu, C. (2001). The great importance of distinction between declarative and procedural knowledge. *Análise Psicológica*, 19(2), 313–320.
- Reigeluth, C. M. (1983). The elaboration theory or instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.) *Instructional-design theories and models: An overview of their current states* (pp. 335–381). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Romiszowski, A. J. (1981). *Designing instructional systems: decision making in course planning and curriculum design*. London: Kogan Page.
- Santos, R. A. T. (2007). *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso* (Tese de Doutorado em Educação Musical). IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Santos, R. A. T. (2009). A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. In B. Ilari, & R. C. Araujo (Eds.). *Mentes em Música* (pp. 93–113). Curitiba: DeArts (UFPR).

- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. C. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287–309.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods* (pp. 51–80). London: Sage.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: intuition, and music education*. London: Routledge.