



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO**

**A CONSTRUÇÃO DA EXPRESSIVIDADE MUSICAL POR
CRIANÇAS NA APRENDIZAGEM DO VIOLINO**

JULIANA SOUZA LIMA VERDE

**BRASÍLIA
2017**

JULIANA SOUZA LIMA VERDE

**A CONSTRUÇÃO DA EXPRESSIVIDADE MUSICAL POR
CRIANÇAS NA APRENDIZAGEM DO VIOLINO**

Trabalho de dissertação submetido à defesa e arguição da banca, ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música.

Área de concentração: Música em Contexto.

Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical (linha B).

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire.

Coorientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz D. Freire.

**BRASÍLIA
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vc

Verde, Juliana Souza Lima

A Construção da expressividade musical por crianças na aprendizagem do violino / Juliana Souza Lima Verde; orientador Ricardo José Dourado Freire; co-orientador Sandra Ferraz C. Dourado Freire. -- Brasília, 2017.

187 p.

1. Expressividade Musical. 2. Aprendizagem do Violino.

3. Composição Musical. 4. Método Suzuki. 5. Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. I. Freire, Ricardo José Dourado, orient. II. Freire, Sandra Ferraz C. Dourado, co orient. III. Título.

JULIANA SOUZA LIMA VERDE

**A CONSTRUÇÃO DA EXPRESSIVIDADE MUSICAL POR
CRIANÇAS NA APRENDIZAGEM DO VIOLINO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música em Contexto do Departamento de Música da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em música.

Área de concentração: Música em Contexto.

Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical (linha B).

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire.

Coorientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz D. Freire.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire (Orientador)
Departamento de Música – UnB

Prof. Dr. Fredi Vieira Gerling
Departamento de Música - UFRGS

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu
Departamento de Música – UnB

Aprovada em: _____ de _____ de 2017.

*Com amor e carinho dedico este
trabalho à minha mãe Maria Thomé de
Souza e minha família.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pelas Suas incontáveis bênçãos e cuidados na minha trajetória de vida e em me proporcionar oportunidades na música, dentre elas o mestrado.

À minha mãe Maria de Jesus, pelo seu incondicional apoio para que eu pudesse bater asas e voar.

Ao meu orientador professor Dr. Ricardo Dourado Freire pelas orientações, palavras musicais de incentivo e por me ajudar a reconstruir um novo olhar sobre o ensino e aprendizagem da música.

À professora Dra. Sandra Ferraz pela sua carinhosa e valiosa coorientação, propondo ideias e sugestões que contribuíram significativamente para este trabalho.

À professora Msc. Hirlândia Milon em ouvir os meus primeiros questionamentos sobre pesquisa e me incentivou a fazer o mestrado.

Aos queridos amigos Adriana Martins, Bárbara Soares, Elias Ferreira, Estela Nepomuceno, Larissa Martins, Luis Antonio, Rafael Teodósio, Rebeca Martins, Silvia Ducommun e Thauany Nogueira que me ajudaram nas transcrições das entrevistas desta pesquisa.

À Vanessa Jardim e Ana Paula Amaral pelas ajudas, contribuições e discussões durante o mestrado.

Aos professores de música, pais e alunos que gentilmente aceitaram ser participantes deste trabalho.

À família Valdir Guimarães, Maria Lourdes Neves e Giulia Arianna pelo apoio e auxílio nos meus primeiros meses morando em Brasília.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

A expressividade musical é uma temática que ganhou destaque no campo da Performance, Psicologia da Música e Educação Musical. Foi possível verificar que durante muitos anos ela foi considerada como conhecimento tácito e objeto de estudo de muitas discussões nas pesquisas, porém, sem um consenso a respeito de um conceito. A presente pesquisa aborda a expressividade musical no campo da Educação Musical com o foco na aprendizagem instrumental. Assim, o objetivo principal deste trabalho é investigar como alunos de violino compreendem os elementos expressivos e realizam decisões expressivas em situação de performance, priorizando os estudantes que completaram os livros 2, 3 e 4 da metodologia Suzuki no contexto do projeto Música para Crianças da Universidade de Brasília. Os objetivos específicos para este trabalho são: identificar as decisões expressivas dos alunos durante a performance da peça do repertório Suzuki e da peça autoral; verificar as diferenças das decisões expressivas na peça do repertório Suzuki e na peça autoral; analisar o significado de expressividade musical de alunos e pais; conhecer as estratégias de ensino da expressividade musical dos professores de violino. Esta dissertação fundamentou-se em Keith Swanwick (2003) e França (2000), os quais apresentam o conceito decisões expressivas relacionadas às escolhas de andamento, dinâmicas, articulações, timbres, sonoridade entre outros elementos expressivos que podem ser manipulados. A metodologia consistiu de entrevistas individuais com alunos e pais por meio de uma análise de vídeos dos recitais de formatura. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores do projeto de extensão Música para Criança. O procedimento escolhido para a análise das informações foi uma análise narrativa de pequenas histórias. Os resultados indicaram que as decisões expressivas dos alunos foram diferentes na performance e composição, pois eles demonstraram atenção nos elementos técnicos do violino como, por exemplo: controle de arco, afinação e vibrato na performance, porém na composição os elementos da técnica do instrumento não foram uma preocupação. Além disso, pais e professores demonstraram agentes da construção da expressividade musical por meio das histórias, imagens e discussões verbais com os alunos. As decisões expressivas dos alunos foram destacadas principalmente na composição musical, pois esta oportunizou momentos em que eles tiveram autonomia para demonstrar autoconfiança em demonstrar as suas habilidades expressivas por meio da consciência dos elementos expressivos.

Palavras-chave: Expressividade Musical. Aprendizagem do Violino. Composição Musical. Método Suzuki. Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

ABSTRACT

Musical expressiveness is a theme that has gained prominence in the field of Performance, Music Psychology and Musical Education. It was possible to verify that for many years it was considered as common knowledge and object of study of many discussions in the research, but without a consensus in relation to a single concept. This research deals with musical expressiveness in the field of Musical Education with special focus on instrument learning. Thus, the main objective of this work is to investigate how violin students understand the expressive elements and make expressive decisions in a performance situation, prioritizing the students who completed the books 2, 3 and 4 of the Suzuki methodology in the context of the Music for Children project of the University of Brasilia. The specific objectives for this work are: identifying the expressivity decisions of the students during the performance of the piece of the Suzuki repertoire and of the author piece; verifying the differences of the expressivity decisions in the piece of the Suzuki repertoire and in the author piece; analyzing the meaning of musical expressiveness of students and parents; comprehending the strategies of the violin teachers of teaching musical expression. This dissertation was based on Keith Swanwick (2003) and França (2000), which present the concept of expressivity decisions related to the choices of tempo, dynamics, articulations, timbres, sonority, to name just a few of many expressive elements that can be manipulated. The methodology consisted of individual interviews with students and parents by means of an analysis of videos of graduation recitals. In addition, semi-structured interviews were conducted with the teachers of the Music for Children extension project. The procedure chosen for the analysis of the information was a narrative analysis consisting of small stories. The results indicated that the students' expressivity decisions differed in the performance and in the composition, since they showed attention in the technical elements of the violin, such as: bow control, tuning and vibrato in the performance, but in the composition the elements of the instrument technique were not a concern. In addition, parents and teachers turned out to be instigators of building musical expressiveness through stories, images, and discussions with students. The expressivity decisions of the students were highlighted mainly in the musical composition, because this gave opportunities for them to have autonomy to demonstrate their self-confidence in showing their expressive abilities through the awareness of expressive elements.

Key words: Musical Expressiveness. Violin Learning. Musical Composition. Suzuki method. Spiral Theory of Musical Development.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Participantes alunos	56
Tabela 2 - Participantes.....	56
Tabela 3 - Peças do Repertório Suzuki e Composição dos alunos.....	57
Tabela 4 - Peças do repertório Suzuki escolhidas pelos pais	57
Tabela 5 - Você gostou de se ver tocando? O que você acha que foi bonito nesta peça?.....	64
Tabela 6 - Elementos expressivos mencionados pelos alunos.....	65
Tabela 7 - Dinâmica	66
Tabela 8 - Agógica	67
Tabela 9 - Controle do arco.....	68
Tabela 10 - Afinação.....	69
Tabela 11 - Vibrato.....	70
Tabela 12 - Movimento corporal	72
Tabela 13 - Intenção dos alunos no momento do recital.....	73
Tabela 14 - Você queria transmitir alguma emoção?.....	74
Tabela 15 - Como você estava se sentindo no recital?	75
Tabela 16 - Sentimentos destacados pelos alunos do momento do recital.....	76
Tabela 17 - Como vocês se expressaram nessa música?	77
Tabela 18 - Seus pais te ajudaram na preparação do recital? Como?.....	78
Tabela 19 - Expressividade musical na perspectiva dos pais	88
Tabela 20 - Expressividade musical na perspectiva dos alunos.....	90
Tabela 21 - O que você pensou primeiro para fazer a composição?	105
Tabela 22 - Como surgiram suas primeiras frases musicais?	106
Tabela 23 - Quanto tempo você demorou em fazer a composição?.....	108
Tabela 24 - Escolha do tema da peça autoral	111
Tabela 25 – O que você achou da sua peça autoral?	117
Tabela 26 - Elementos expressivos da peça autoral.....	118
Tabela 27 - Forma	119
Tabela 28 - Dinâmica	120
Tabela 29 - Altura	121
Tabela 30 - Que sentimentos você quis expressar na música?	124
Tabela 31 - Foi fácil tocar a sua composição?.....	128

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Modelo Espiral de Desenvolvimento musical.....	41
Figura 2- Trecho do Bourrée (G.F.Handel) – Livro 2 do Método Suzuki.	92
Figura 3 - Trecho da Gavotte (J. B. Lully) – Livro 2 do Método Suzuki.	93
Figura 4 - Trecho da Gavotte in D Maior (J. S. Bach) – Livro 3 do Método Suzuki.....	94
Figura 5 - Trecho do Concerto duplo de Bach– Livro 4 do Método Suzuki.	96
Figura 6 - Trecho do Duo 1 de violino, Op. 38 – Jacques Mazas.	97
Figura 7 - Primeira e segunda parte da composição <i>Cristal</i>	130
Figura 8 - Trecho da composição <i>Maratona Aquática</i>	131
Figura 9 - Trecho da composição <i>Casa da vovó</i>	132
Figura 10 - Composição <i>As Bruxas do Pântano</i>	134
Figura 11 - Trecho da composição <i>Once upon a dream</i>	135

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- EXPRESSIVIDADE MUSICAL	23
1.1 Expressividade na abordagem da performance musical	23
1.2 Expressividade musical na abordagem da Psicologia da Música	27
1.3 Expressividade como manifestação da criatividade	31
1.4 Ensino e aprendizagem da expressividade musical	32
1.5 A Expressividade na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick	38
1.5.1 O caráter expressivo	45
1.5.2 Modalidades do fazer musical: Performance	47
1.5.3 Modalidades do fazer musical: Composição	48
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	50
2.1 Campo empírico	51
2.1.1 Método Suzuki.....	52
2.2 Entrevistas	54
2.3 Participantes	55
2.4 Materiais.....	57
2.5 Instrumento de coleta de informações: entrevistas semiestruturadas	58
2.5.1 Observação dos vídeos dos recitais das formaturas de violino	59
2.6 Processo de análise, de interpretação e de tratamento das informações	60
2.6.1 Categorização das informações	61
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS - MODALIDADE DA PERFORMANCE: ANÁLISE DE PEÇA DO REPERTÓRIO SUZUKI.....	63
3.1 Elementos expressivos na perspectiva das crianças.....	64
3.1.1 Dinâmica.....	65
3.1.2 Agógica.....	67
3.1.3 Controle do arco	68
3.1.4 Afinação	69
3.1.5 Vibrato	70
3.1.6 Improviso.....	71
3.1.7 Movimento Corporal	72
3.2 Elementos subjetivos e emocionais	73
3.3 Participação do outro na performance musical dos alunos	78

3.3.1 A perspectiva dos alunos em relação aos professores de violino	79
3.3.2 A perspectiva dos professores de violino	80
3.3.3 A perspectiva da pianista	85
3.3.4 A perspectiva dos pais	87
3.4 A expressividade musical para os alunos	89
3.5 Análises das peças do repertório Suzuki	91
3.5.1 Peça escolhida por Isadora – Bourrée (George F. Handel) – Livro 2	92
3.5.2 Peça escolhida por Ivan- Gavotte (J. B. Lully) – Livro 2.....	93
3.5.3 Peça escolhida por Lúcia: Gavotte in D Major – J. S. Bach – Livro 3.....	94
3.5.4 Peça escolhida por Artur: Concerto Duplo de Bach, 1º mov. – Livro 4	95
3.5.5 Peça escolhida por Patrícia - Duo um de violino, Op. 38– Jacques Mazas....	97
3.6 Síntese e discussão	99
CAPÍTULO 4 - MODALIDADE DA COMPOSIÇÃO: ANÁLISE DE PEÇAS	
AUTORAIS	103
4.1 Descrição do processo da composição dos alunos.....	104
4.1.1 Perspectiva dos alunos ao falarem de suas peças autorais	105
4.1.2 As primeiras frases musicais...	106
4.1.3 Tempo da elaboração da peça autoral	108
4.1.4 Participação dos pais dos alunos no processo de composição	109
4.1.5 O título da peça é?	111
4.1.6 O Arranjo	112
4.1.7 Quando as composições voltam para os alunos	114
4.1.8 Ensaio com a pianista	116
4.2 Elementos expressivos na perspectiva das crianças.....	117
4.2.1 Forma.....	119
4.2.2 Dinâmica.....	120
4.2.3 Altura	120
4.2.4 Pizzicato	121
4.2.5 Tonalidade	122
4.2.6 Ligadura.....	122
4.2.7 Cromatismo	122
4.2.8 Agógica.....	123
4.2.9 Cordas duplas	123
4.2.10 Surdina.....	123

4.2.11 Trinado	124
4.2.12 Tema de um personagem – Jogo de Vídeo Game Super Mário Bros	124
4.3 Elementos subjetivos e emocionais	124
4.4 A perspectiva dos professores, arranjador e da pianista sobre as composições dos alunos	125
4.5 Foi fácil tocar a sua composição?	128
4.6 Análises das peças autorais	129
4.6.1 Peça autoral da aluna Isadora – <i>Cristal</i>	130
4.6.2 Peça autoral do aluno Ivan - <i>Maratona Aquática</i>	130
4.6.3 Peça autoral da aluna Lúcia - <i>Casa da Vovó</i>	131
4.6.4 Peça autoral do aluno Artur – <i>As Bruxas do Pântano</i>	133
4.6.5 Peça autoral da aluna Patrícia - <i>Once Upon a Dream</i>	134
4.7 Discussão das informações	136
CONCLUSÕES	140
APÊNDICES	150
ANEXOS	169

Visto com o olho frio da física, um evento musical é apenas uma coleção de sons com várias alturas, durações e outras qualidades mensuráveis. De alguma forma, a mente humana dota esses sons com significado. Eles tornam-se símbolos de algo diferente do que puro som, algo que nos permite rir ou chorar, gostar ou não gostar, ser tocado ou ser indiferente. (Sloboda. 1985)

INTRODUÇÃO

A expressividade musical é uma característica intrinsecamente humana, pois homem é capaz de transformar sons e assim atribuir significado subjetivo ao conteúdo sonoro, esta atribuição de significado podemos chamar de música, e a música pode despertar emoções, sensações e sentimentos individuais e coletivos (SLOBODA, 1985). A expressão humana tem sido abordada nas investigações por muitos anos com o intuito de compreender a natureza expressiva da música, porém apresentam algumas divergências; no entanto as pesquisas estão de acordo com um aspecto principal: “a música é expressiva” (Wood, 2006, p. 14).

De acordo com Victor Hugo “a música expressa o que não pode ser dito e que é impossível ficar em silêncio” (WOOD, 2006). Sendo assim, a música é a mensagem transmitida por meio das emoções e experiências humanas, e que muitas vezes as palavras não possuem esse poder de comunicar. Sobre esse aspecto, os educadores musicais demonstram a suma importância da expressividade musical na performance (WOODY, 2000; LAUKKA, 2004; WOOD, 2006).

Os estudos sobre expressividade musical concentraram-se principalmente na área da Performance com o intuito de identificar como os músicos constroem as suas habilidades expressivas, sendo um dos aspectos principais de destaque na performance de intérpretes e um elemento que apresenta muitos conceitos na música. Para este trabalho trago o conceito decisões expressivas fundamentadas por Keith Swanwick (2016) e França (2000; 2004) que irão nortear a construção desta pesquisa.

Além disso, este trabalho trata da expressividade musical no campo da Educação Musical com o foco na aprendizagem do violino com crianças de 10 e 11 anos. Segundo Piaget (1964) a aprendizagem é “provocada por situações (...) por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa” (PIAGET, 1964, p.1). Sendo assim, esta dissertação expõe o contexto dos recitais de violino como experiências musicais que os alunos realizam apresentação do repertório e uma composição de uma peça autoral por meio dos recitais de formaturas no projeto de extensão Música para Crianças.

Sendo assim, nesse início de trabalho exponho algumas considerações sobre o termo piagetiano “construção do conhecimento”, o qual, o aluno constrói o conhecimento na perspectiva do ambiente por meio das experiências que lhe acontecem

(CARRETERO, 1997). Assim, este trabalho busca enfatizar o contexto construtivista da expressividade musical em relação às perspectivas das crianças sobre as suas performances e composições musicais. Desse modo, a presente dissertação pretende investigar a construção da expressividade musical na aprendizagem do violino com o intuito de compreender como as habilidades expressivas são construídas pelas crianças nas suas performances e na elaboração das suas peças autorais.

É se expressar através da música, o que você sente na música,
tocar mais rápido e transmitir seus sentimentos através da
música para a plateia.
(Lúcia)

A citação da participante Lúcia oferece os elementos que irão nos acompanhar neste trabalho: a emoção na performance, a escolha de elementos musicais e sua intencionalidade na apresentação para uma plateia. Ao abordar o tema expressividade musical é possível imaginar vários conceitos que norteiam os pensamentos dos alunos. Aliás, me incluo nesse processo de conhecer mais esta temática. Assim, a fim de compreender mais a respeito da expressividade musical e de como ela se desenvolveu, iniciei este trabalho por meio de um memorial.

Através da minha trajetória pessoal é possível compreender como a pesquisa tomou forma ao longo do tempo. Em Manaus, ao recordar meu primeiro contato com a música, lembro que foi por meio da apreciação musical, ouvindo em minha casa, sempre aos sábados pela manhã, escutava algumas músicas dos compositores Bach e Vivaldi. Eu não gostava muito, mas depois de muito tempo soube dar valor a esses momentos.

Ao iniciar estudos no violino, o aspecto técnico do instrumento era o foco nas aulas e isso me desmotivava um pouco. Algum tempo depois, um professor de violino me perguntou se eu tinha interesse em participar de um grupo e eu aceitei, mesmo não sabendo o que estava por vir. Então, ingressei em uma orquestra jovem e aos poucos comecei a desenvolver minha motivação em estudar violino, também construí valiosas amizades que mantenho até hoje. A partir dessa experiência decidi me preparar para o vestibular em música.

Na graduação comecei a participar das práticas de conjunto. Em umas delas, pediram que eu estudasse um solo para apresentar juntamente com o grupo de câmara da faculdade. Após a minha apresentação, minha mãe me questionou sobre a minha

postura em tocar. Ela me achou muito séria e mecânica para o repertório que estava executando. Desde que comecei a estudar violino minha mãe sempre me pedia para eu me expressar com mais sentimento nas performances. Porém, eu não conseguia compreender de que maneira eu poderia ser mais expressiva. Ainda na faculdade comecei a ter convivência também com o repertório de música barroca, isso me proporcionou pensar mais sobre expressividade. Ao lembrar esses momentos recordo que a expressão era ensinada pelo uso de metáforas, e de como poderíamos “cantar” da melhor maneira um trecho musical e por fim aprender a nos expressar por meio de gestos corporais.

Após concluir a graduação, comecei a dar aulas de violino e surgiu uma inquietação inicial de como eu poderia oferecer uma aula de instrumento que não privilegiasse somente a técnica do violino. Proporcionar uma aula que estimulasse a criatividade dos alunos juntamente à técnica do instrumento era a minha motivação nesse momento. No período em que eu estava dando aulas, assisti a uma palestra sobre educação musical e fiquei encantada pelos estudos apresentados. Nesse momento o professor me indicou um curso para eu conhecer mais a respeito do campo da Educação Musical. Então, tive a oportunidade de participar de um curso de curta duração no Rio de Janeiro, onde pude vivenciar elementos de apreciação, execução e criação para iniciação musical. A partir dessa experiência, refleti que havia necessidade de adicionar estes mesmos elementos em minhas aulas de violino, para que estimulassem a criatividade e espontaneidade dos alunos. Também percebi que o ensino da técnica do instrumento é fundamental para o desenvolvimento do aluno, porém somente o seu ensino e aprendizagem não eram suficientes. Após trabalhar alguns anos como professora de violino escolhi realizar uma pesquisa de mestrado na Educação Musical.

No curso de pós-graduação fui apresentada ao projeto de extensão chamado Música para Crianças (MPC), da Universidade de Brasília – UnB. Então, comecei a assistir às aulas de violino em grupo durante o primeiro semestre do mestrado. No projeto as crianças têm aulas individuais durante a semana e aos sábados pela manhã são realizadas aulas em grupo; nas quais são feitas atividades que estimulam a criatividade por meio de jogos de percepção musical, imitação e apreciação. A metodologia de ensino utilizada é o Método Suzuki, no qual a participação dos pais é fundamental na aprendizagem da criança. Ainda no contexto do projeto, os alunos realizam formaturas de violino e são incentivados a elaborar e apresentar uma composição musical de sua própria autoria.

Durante as aulas em grupo os alunos são estimulados a tocarem junto para construir um som de grupo, e também desenvolver expressões por meio de gestos corporais, como: iniciar as músicas imitando os movimentos e a respiração do professor nas entradas das peças. A partir desse período observando as aulas, comecei a notar como as crianças manifestavam uma desenvoltura e postura ao tocar violino. Também foi possível perceber por meio da fala de um dos professores de violino, como ele gostaria que os alunos tocassem um trecho da música. Em uma das aulas a peça estudada pelos alunos era o Humoresque de Dvorak, do livro três do Método Suzuki. Para um trecho desta música o professor contou uma história e pediu aos alunos que cantassem uma canção para esta passagem em especial. Além disso, o professor pediu em sala para que pais e alunos cantassem a letra “não, não me mate, tenho família!” e imaginando a cena de um bichinho que morava na maçã e seria comido. Depois, os alunos voltaram a tocar essa mesma passagem imaginando a cena e cantando nas suas mentes. Esta metáfora utilizada pelo professor é considerada como uma estratégia de ensino para o desempenho expressivo do aluno, favorecendo a sonoridade que o professor queria que os alunos expressassem no violino (MEISSNER, 2016). Assim, após esse período acompanhando as aulas de violino em grupo no projeto, constatei que a temática que eu queria pesquisar desde o início das minhas inquietações, era a expressividade musical.

Por meio dos meus questionamentos sobre este tema, iniciei uma prévia revisão de literatura. Ao pesquisar esta temática é possível encontrar significados que remetem principalmente ao campo das Artes. O conceito apresentado pelo dicionário Michaelis (2016) expõe: qualidade de expressivo e energia de expressão. A palavra vem da origem do verbo expressar que é o ato ou efeito de exprimir ou ato ou efeito de espremer. Também significa manifestação do pensamento, maneira de exteriorizar pensamentos, comoções e sentimentos por meio do aspecto facial, determinado pelo estado físico ou emocional. Por meio destes significados gerais sobre a expressividade, é possível identificar que ela está relacionada aos aspectos dos atos humanos, que podem ser caracterizados por ações, pensamentos e sentimentos.

Nas buscas iniciais foram encontrados estudos que abordam a expressividade musical como objeto de pesquisa e mostra-se ser bastante atual. As pesquisas são concentradas principalmente na área da performance musical, (SANTOS, 2012; BENETTI JR., 2013; ZUMPARO, 2013; FERIGATO, 2015) também foram encontrados estudos no ensino da expressividade no piano (CARROLO, 2010);

emoções no ensino de violino (MOREIRA, 2013); aprendizagem da expressividade e cognição musical (NASCIMENTO, 2015). A partir desta investigação inicial e mediante a leitura dos trabalhos citados, verificou-se o uso frequente de autores da Psicologia da Música e Educação Musical da literatura internacional.

Na Psicologia da Música, Patrick Juslin (2003) mostra a importância da expressividade como objeto de pesquisa em seus estudos. As respostas de questionários realizados por músicos e professores de música mostram que a expressividade é um elemento relevante na performance. Porém, o autor salienta que, apesar da importância atribuída à expressão no desempenho da música, há evidências de que as habilidades expressivas são muitas vezes ignoradas no ensino (JUSLIN, 2003). Alguns trabalhos indicam que a expressividade também não é abordada nos anos iniciais da aprendizagem do instrumento e somente anos mais tarde nos conservatórios (MEISSNER, 2016).

Este contexto na Educação Musical é ainda abordado por Karlsson e Juslin (2008), para os quais a expressividade foi considerada como um conhecimento tácito, não podendo ser aprendido e na maioria das vezes é transmitida implicitamente pelos professores de instrumento. Assim, a fim de investigar mais sobre este elemento subjetivo na música, houve um crescente interesse em pesquisas, principalmente no aspecto das estratégias de ensino da expressividade, porém os trabalhos indicam a necessidade de investigações que esclareçam a eficácia dessas estratégias para a aprendizagem da expressividade musical (WOODY, 2000; JUSLIN, 2003; LINDSTROM et al., 2003; LAUKKA, 2004; WOOD, 2006; KARLSSON e JUSLIN, 2008; BRENNER e STRAND, 2013; MEISSNER, 2016). Alguns autores discordam que as estratégias implícitas sejam eficazes no esclarecimento da expressão, pois consideram que instruções mais compreensivas a respeito das habilidades expressivas sejam mais eficazes (KARLSSON e JUSLIN, 2008).

Por outro lado, ao elaborar a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, Swanwick (2003) apresenta o caráter expressivo como uma das camadas de compreensão musical. O pesquisador apresenta o conceito “decisões de performance”, estas são escolhas do andamento, dinâmicas, articulações, timbres, sonoridade entre outros materiais sonoros que podem ser manipulados no momento da performance musical. Swanwick (2003) também esclarece que é importante que os alunos explorem e lidem sozinhos, fazendo escolhas na performance e composição. Seguindo o mesmo viés de Swanwick (2003), França (2000, 2004) incorpora ainda a ideia de

expressividade musical, a qual ela apresenta o conceito decisões expressivas para as modalidades da performance e da composição musical. Assim, essa abordagem decisões expressivas direcionou o foco deste estudo na aprendizagem do violino, nas modalidades performance e composição musical.

A partir da prévia revisão da literatura supracitada no tópico anterior sobre o estudo da expressividade musical na Performance e na Educação Musical foi possível perceber o crescente número de pesquisas que apresentam estratégias de ensino. Porém, pode-se considerar que ainda há poucos estudos que abordem a expressividade musical da performance no contexto da aprendizagem, principalmente com alunos de violino na faixa etária de dez a onze anos como participantes. Assim, considerando a minha trajetória como aluna e posteriormente como professora, uma prévia revisão de literatura e o contexto do projeto de extensão de uma universidade pública brasileira como campo de pesquisa; apresento uma questão geradora para esta investigação: Como a expressividade musical é construída por alunos de violino por meio dos elementos expressivos e decisões expressivas em situação de performance? Assim, apresento os demais questionamentos para esta pesquisa: Quais as decisões expressivas mais utilizadas na performance de uma peça de repertório violinístico e na peça autoral? Quais as diferenças de decisões expressivas que os alunos realizam na performance e na peça autoral? De que maneira alunos e pais compreendem a expressividade musical? Como professores de violino abordam a expressividade musical nas aulas? Como é manifesta a compreensão musical dos alunos de violino na performance de acordo com a Teoria Espiral?

Para essas questões, trato como objetivo principal deste trabalho: investigar como alunos de violino compreendem os elementos expressivos e realizam decisões expressivas em situação de performance, priorizando os estudantes que completaram os livros 2, 3 e 4 da metodologia Suzuki no contexto do projeto Música para Crianças da Universidade de Brasília. Os objetivos específicos para este trabalho são: identificar as decisões expressivas dos alunos durante a performance da peça do repertório Suzuki e da peça autoral; verificar as diferenças das decisões expressivas na peça do repertório Suzuki e na peça autoral; analisar o significado de expressividade musical de alunos e pais; conhecer as estratégias de ensino da expressividade musical dos professores de violino.

Este estudo pretende contribuir com resultados que apresentem a construção da expressividade musical na aprendizagem do violino com crianças por meio das

decisões expressivas nas modalidades da performance e composição musical com o intuito de destacar as reflexões dos próprios alunos sobre as suas decisões expressivas e intencionalidades. Nesse sentido, podem-se destacar as proposições de Juslin (2003, p.274) ao avaliar que a “investigação sobre a expressão poderia ajudar a tornar o conhecimento tácito explícito”. Nesse sentido, Woody (2000) explica que investigar as intenções do músico para o fomento da expressividade musical também está em discussão em muitos estudos. Por outro lado, Borém e Ray (2012, p. 144), expõem que existe uma “carência na realização de estudos sobre os processos criativos e de aprendizagem da performance” no contexto brasileiro”. A partir desta realidade comentada pelos autores, este trabalho visa contribuir no desenvolvimento de futuras pesquisas no campo da Educação Musical sobre expressividade musical como um elemento essencial para a aprendizagem do violino com crianças. Além disso, este trabalho expõe como as influências de pais e professores contribuem para a construção da expressividade musical dos alunos implicitamente e explicitamente no projeto de extensão.

Assim, a escolha desta temática expressividade musical se justifica em considerar minha própria trajetória: desde minha aprendizagem inicial do violino, minha caminhada no estudo do instrumento e questionamentos sobre minha performance, até quando me tornei professora de violino. A partir de várias experiências que ocorreram e que me acontecem, percebo o quanto esta temática sempre esteve como uma sombra no decorrer da minha caminhada musical. As conclusões obtidas a partir deste trabalho poderão servir como subsídios para educadores musicais na elaboração de estratégias de ensino de expressividade musical não somente no violino, mas também para os demais instrumentos musicais.

Esta dissertação está organizada por uma introdução, quatro capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo apresento a revisão da literatura sobre a expressividade musical nas áreas da Performance Musical, Psicologia da Música e na Educação Musical e por fim trago o referencial teórico que norteou o desenvolvimento desta dissertação. Este capítulo está dividido em cinco tópicos: A expressividade na abordagem da performance musical, no qual, apresento uma breve contextualização dos estudos sobre a expressividade musical na performance. O segundo tópico trago alguns trabalhos que abordam a criatividade como um meio para a manifestação para a expressividade musical na performance. O terceiro tópico expõe alguns estudos sobre a temática deste trabalho, expressividade musical como objeto de pesquisa na área da

Psicologia da Música. O quarto tópico apresenta trabalhos que expuseram o contexto do ensino e aprendizagem da expressividade musical na Educação Musical, e o interesse em discutir e identificar as estratégias de ensino da expressividade musical e suas eficácias para a aprendizagem. O quinto tópico trata do referencial teórico, no qual, destaco os fundamentos da Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick, na qual o caráter expressivo faz parte da construção da aprendizagem musical.

O segundo capítulo explico o procedimento metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa. Abordo as escolhas dos recursos metodológicos que foram usadas na construção das informações empíricas deste trabalho. Nesse capítulo apresento o campo empírico, uma breve descrição sobre o Método Suzuki, o instrumento da coleta de informações, o processo de análise, interpretação e o tratamento das informações.

O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos após a análise das peças do repertório Suzuki. O primeiro tópico expõe os elementos expressivos na perspectiva dos alunos de violino; o segundo tópico trata dos elementos subjetivos e emocionais que emergiram nos discursos dos alunos. O terceiro tópico aborda a participação dos pais e professores na construção da expressividade musical dos alunos de violino.

O quarto capítulo descreve o processo da elaboração da peça autoral, na qual, encontra-se a participação dos alunos, pais, professores de violino, arranjador e a pianista. Além disso, é apresentado os elementos expressivos enfatizados pelos alunos ao fazerem as suas composições. Também exponho os elementos subjetivos emocionais e a participação de pais, professores de violino, arranjador e pianista na construção das composições. Após isso, apresento a discussão dos resultados obtidos nas modalidades da performance e composição musical dialogados com o referencial teórico e demais autores.

A conclusão deste trabalho responde às questões levantadas para este estudo. Além disso, trago as contribuições no foco na construção da expressividade musical na aprendizagem do violino com crianças e destaco novas temáticas de possibilidades de estudos que poderão nortear futuros trabalhos.

CAPÍTULO 1- EXPRESSIVIDADE MUSICAL

Eu acho que tem dois sentidos. Fisicamente é quando a pessoa dança junto com música, a música e a pessoa andam em harmonia. E emocionalmente é o que a pessoa quer transmitir, que a música tá falando, olha você tem que transmitir tal e tal e tal pro público.
(Patrícia)

1.1 Expressividade na abordagem da performance musical

Ao pesquisar sobre a performance musical, é possível constatar que muitos estudos se dedicaram a identificar como os músicos desenvolvem a expressão musical. Em tais estudos sobre a expressividade na performance, a música possui várias abordagens: as emoções humanas (HALLAM, 2010; JUSLIN, 2010), a transmissão de um clima de emoções para o ouvinte (BRENDDEL, 2011), os movimentos corporais e os modelos de sonoridade (GABRIELSSON, 1999) e, por fim, é considerado o fator da personalidade do performer ao apresentar as suas ideias musicais para o ouvinte (JUSLIN & TIMMERS, 2010). Esses estudos favoreceram a compreensão dos elementos emoções, ideias musicais, movimentos corporais e personalidade do performer para a manifestação da expressividade musical (MEISNNER, 2016).

É possível observar o delineamento longitudinal em muitas pesquisas na área da performance musical (GABRIELSSON, 1999). Esse contexto encontra-se relacionado principalmente à figura do performer, que tem como objetivo, de acordo com Clarke (1999, p.62), “aproximar-se o mais possível da total transparência entre concepção e ação, de tal modo que qualquer aspecto da sua compreensão musical encontre expressão na própria performance.” Porém, o autor considera esse ponto de vista idealizador na performance, pois é uma realidade que não acontece de maneira prática na transparência da execução da partitura, porque “um performer pode fazer várias interpretações de um mesmo acontecimento ou passagem de uma peça, e em cada performance é obrigado a decidir-se por uma única interpretação” (CLARKE, 1999, p.62).

De acordo com Juslin (2003), a característica da interpretação está no “modelamento individualista de uma peça de acordo com as ideias musicais do performer (PALMER, 1997, apud 2003, p. 276)”. Sendo assim, pela percepção pessoal da música, o intérprete utiliza-se da expressão musical a fim de comunicar a singularidade de suas ideias musicais para a estrutura da peça. Além disso, Clarke (1999) menciona os estudos empíricos do final do século XX, os quais investigaram,

por meio de gravações, os aspectos principais de uma performance expressiva, e identificou, nos estudos empíricos, que a expressão pode ser consistente através de várias experiências de performance, ou seja, é uma prática que requer anos. Nesse sentido, o autor concluiu que a expressão “nasce da compreensão, da interpretação que o performer faz da estrutura musical” (CLARKE, 1999, p.67). Outras características identificadas pelo autor nas pesquisas empíricas foram os chamados desvios expressivos observados pelos pesquisadores ao analisar as diferenças entre a performance e a partitura musical (CLARKE, 1999).

Juslin (2000) destaca as contribuições dos estudos dos pesquisadores Bengtsson e Gabrielsson (1983), Clarke (1989), Shaffer (1992), Gabrielsson (1995) e Palmer (1997) sobre a performance musical, os quais identificaram que em todas as performances ocorrem desvios expressivos de tempo, dinâmica, afinação, timbre da estrutura musical nas interpretações; e que essas variações possuem um impacto emocional para o ouvinte. Um dos precursores em pesquisas da Psicologia da Música foi Carl Seashore, quem apresentou o termo “desvios expressivos” nas propriedades do som (altura, timbre e ritmo), que envolve a articulação sonora e as mudanças de tempo. Para Seashore, o desvio expressivo é uma maneira de “transmitir emoção”, porém, o pesquisador não exibiu nenhum outro estudo sobre a expressão emocional na performance (JUSLIN, 2000).

Além disso, um dos motivos que possibilitaram a análise das performances foram as inovações dos computadores e dos gravadores de vídeo e de áudio para o aprimoramento dos estudos sobre expressividade musical (LOUREIRO, 2006). Isso possibilitou a formulação de modelos computacionais para a expressividade, com o propósito de medir os parâmetros sonoros a partir dos desvios expressivos, através de padrões matemáticos construídos em programas de computador. Por meio das inovações de gravação de vídeo e de áudio, foi possível avaliar também de que maneira os músicos realizam performances expressivas em outros instrumentos musicais. Nesse aspecto, os estudos de Kopiez, (1996), Palmer, (1997), Gabrielsson (1999b; 2003) e Barros (2008) focaram na investigação dos aspectos acústicos sonoros nas interpretações, com a finalidade de medir os parâmetros sonoros dos intérpretes (BENETTI JR., 2013).

Um dos instrumentos musicais que obteve a primazia nos primeiros estudos sobre expressividade foi o piano. Clarke (1999, p. 75) esclarece o fato, pois “a performance ao piano domina quase todos os estudos, o que é muito natural pelas vantagens que este instrumento oferece em termos de som e em termos do próprio

mecanismo, favorável aos métodos de gravação.” Ao expor o contexto histórico dos estudos empíricos, Benetti Jr. (2013) destaca que os primeiros registros foram com pianistas principalmente, depois violinistas e cantores a fim de medir os parâmetros acústicos (tempo, dinâmica e articulação). Benetti Jr. (2013, p.151) ressalta que foi possível compreender que a expressividade musical é manifestada por meio de “variações executadas pelos instrumentistas sobre parâmetros ‘neutros’ fornecidos pelo texto musical (por exemplo: articulações, tempo, dinâmica, altura etc.)”. Porém, destaca que os resultados apresentados pelos estudos não foram eficientes em geral para os instrumentistas. Ele esclarece essa conclusão negativa e menciona os fatores que desencadearam estes resultados para a pesquisa empírica em expressividade musical:

(...) a tendência a trabalhar com parâmetros isolados (que acaba por fornecer respostas mais relacionadas a determinado parâmetro do que à expressividade), uma dificuldade em numerar e integrar elementos de forma a suprir as necessidades impostas pela performance musical, e a falta de mecanismos de avaliação dos parâmetros subjetivos relacionados à expressividade são alguns dos aspectos a serem considerados. (BENETTI JR., 2013, p.154)

Este contexto apresentado indica que a metodologia das pesquisas, de analisar os parâmetros acústicos separadamente e detalhadamente, não favoreceu a área da performance musical devido ao isolamento destes estudos. Corroborando com esse contexto, Juslin (2003) salientou que os resultados sobre expressividade musical foram “amplamente reduzidos a tabelas e gráficos de dados acústicos, enquanto a questão sobre o que realmente estes dados indicam sobre os fundamentos da expressão musical está de alguma forma perdida” (2003, p. 275). Ao tratar sobre o conceito de expressividade musical, as pesquisas tendem a expor uma definição multidimensional, que envolve aspectos objetivos e subjetivos, possibilidades de propósitos, que envolvem semiótica e elementos psicológicos, além da apreciação dos ouvintes para este elemento subjetivo (CLARKE, 1999; JUSLIN, 2003). Nesse aspecto, Benetti Jr. (2003) apresenta um conceito integral sobre os múltiplos aspectos da expressividade musical:

A expressividade consiste em um fenômeno de comunicação influenciado pela habilidade do performer em transmitir a mensagem, estrutura, carácter, intenção musical e emoção através de mecanismos de execução que integram uma vasta gama de elementos, desde parâmetros físicos a elementos estéticos. (BENETTI JR., 2013, p. 10)

A definição apresentada por Benetti Jr. (2013) demonstra as várias facetas da expressividade relacionada ao movimento corporal, à intenção musical e à emoção do intérprete na performance musical. Este conceito apresentado demonstra principalmente o ato de comunicar ou transmitir emoção e intenção musical para o ouvinte. Juslin (2003) reforça este pensamento ao mostrar resultados de entrevistas realizadas com músicos e alunos de vários países como Inglaterra, Itália e Suécia, que consideraram a expressividade musical como “comunicar emoções” e “tocar com sentimento”. Nessa perspectiva, o interesse dos pesquisadores pelos estudos sobre a expressão emocional teve um crescimento significativo na década de 90, visto que o foco das pesquisas concentrou-se nos aspectos acústicos e na estrutura musical das frases (JUSLIN e LAUKKA, 2003). Vários estudos confirmam que a música pode transmitir emoções e que os intérpretes manifestam as suas próprias emoções para os ouvintes. Nesse sentido, os pesquisadores utilizam o termo performance expressiva como um conjunto de elementos emocionais e acústicos que abrange tanto o performer quanto o ouvinte (JUSLIN e PERSSON, 2002; JUSLIN, 2003; JUSLIN, 2013).

Diante do exposto, é possível observar que compreender a expressividade musical na performance envolve uma árdua discussão sobre como músicos realizam performances expressivas e, por fim, também a percepção dos ouvintes. Ao buscar compreender esse fenômeno na literatura, não é possível encontrar um consenso de um conceito fechado sobre a expressividade musical, porém a definição apresentada por Juslin (2003) tem sido satisfatória ao abordar como um fenômeno multidimensional, pois engloba vários componentes, tais como elementos expressivos, caráter musical, emoções, movimento corporal, desvios expressivos, os quais favorecem a manifestação da expressividade musical. Por meio das análises de gravações de vídeos, um dos aspectos destacados nas pesquisas é que músicos possuem uma intenção de comunicar por meio das variações de articulação, timbre, dinâmica, intensidades e o caráter da música que interpretam para o ouvinte (CLARKE, 1999; JUSLIN, 2003; LOUREIRO, 2006).

No Brasil, trabalhos acadêmicos sobre a expressividade musical na performance têm crescido e concentraram-se principalmente nas estratégias de músicos dos variados instrumentos e estilos musicais, discussão sobre o conceito de expressividade, diálogo com a cognição e também na medição dos parâmetros sonoros (HOLANDA, 2010; SANTOS, 2012; ZUMPANO, 2013; FERIGATO, 2015; NASCIMENTO, 2015). Assim, destaca-se uma das dissertações, pois apresenta como objetivo principal

investigar a construção da expressividade musical na perspectiva dos músicos, o que vai de encontro com os objetivos propostos neste trabalho: investigar a construção da expressividade musical sob o olhar dos alunos de violino.

Ferigato (2015) investigou o processo de construção da expressividade musical de harpistas experts. A autora abordou o fenômeno como um constructo de aspectos multidimensionais. Um dos objetivos de sua pesquisa foi identificar como os instrumentistas compreendiam expressividade musical, identificar quais recursos e estratégias de construção de suas habilidades expressivas. Sua pesquisa foi de caráter qualitativo e exploratório e sua metodologia consistiu em uma análise de conteúdo por meio de entrevistas semiestruturadas com harpistas experts. Os resultados apresentados no trabalho indicam que a expressividade musical pode ser construída na preparação da performance por meio dos processos metacognitivos.

Os resultados de alguns estudos evidenciaram uma tendência em abordar a expressividade musical como um fenômeno multidimensional formado por vários componentes integrados da performance. Por meio do avanço de estudos relacionadas à performance musical, foi possível a expressividade também ser discutida como objeto de pesquisa na área da Cognição e da Psicologia da Música. Estudos de Hevner (1935), Meyer (1956), Sloboda (1985), Juslin (1997), Palmer (1997) e Gabrielsson (1999) auxiliaram nos vínculos que existem entre Psicologia e Música, para justificar e legitimar os estudos atuais na área de expressividade musical (JUSLIN e SLOBODA, 2001). Um dos trabalhos é de Juslin (2003), que apresenta o modelo GERMS, o qual será exposto com mais detalhes na próxima seção.

1.2 Expressividade musical na abordagem da Psicologia da Música

Na Psicologia, tem crescido nos últimos anos o interesse dos pesquisadores em investigar a expressividade musical. Um deles, e com vários trabalhos, é o professor Patrick Juslin (2003). O autor aborda como objeto de pesquisa a expressividade musical na Educação Musical, com o objetivo de trazer uma abordagem psicológica para o ensino (JUSLIN, 2003).

No entanto, acredito que não só é possível para os psicólogos para investigar a expressão musical com sucesso, é uma questão de responsabilidade. Defendo que o objetivo principal de uma abordagem psicológica para o desempenho musical deve ser para explicar o

desempenho expressão, a fim de fornecer uma base sólida para o ensino de expressão na educação musical. (JUSLIN, 2003, p.274)

Juslin (2003) expôs um cenário da Educação Musical no qual músicos e professores consideraram por muitos anos a expressividade como tácita. De acordo com o autor, esse pensamento foi bastante enfatizado no ensino musical. Além disso, Juslin e Persson (2002) expõem um predominante senso comum no ensino de que a aprendizagem da expressão musical não deve ser abordada conscientemente, ou seja, um ensino baseado na tradição oral dos mestres. Por esse aspecto, é possível expor o contexto de que, por muitos anos, a expressividade foi considerada como um talento musical. O intérprete pode executar expressivamente como sendo uma habilidade de se expressar, sendo também um aspecto que não precisa ser aprendido (SLOBODA, 1996, apud, KARLSSON e JUSLIN, 2008, p. 310).

A partir dessa perspectiva, foram criadas várias crenças que contribuíram negativamente para o ensino da expressividade na Educação Musical. Mediante isso, Juslin et. al. (2004) investigaram e categorizaram em cinco os mitos que cercam a expressividade musical. Estes estudos tiveram o propósito de identificar e de esclarecer essas crenças, no intuito de “desmitificar a expressão” (JUSLIN, 2003, p. 290). O primeiro deles é:

1. A “expressão não pode ser estudada objetivamente” (2003, p.290). Este primeiro mito cultivou uma mentalidade da expressão como um elemento subjetivo, concluindo não haver a necessidade de ser esclarecido cientificamente. Com isso, há o receio de que, se estudar de maneira objetiva, ocorra a perda do aspecto místico da expressão.

2. “Você deve sentir a emoção de forma a transmiti-la aos seus ouvintes”. O segundo mito abordado por Juslin é que este pensamento sobre ter sentimento está na mentalidade tanto de professores como de alunos de música. O termo “sentir emoção” pode contribuir na intenção de comunicar os elementos sonoros, mas não assegura que esta emoção alcançará os ouvintes.

3. O “entendimento explícito não é benéfico no aprendizado da expressividade musical” (JUSLIN et al., 2004, p. 249). O terceiro mito reforça o pensamento de que a expressão deve ser tratada subjetivamente, e esta concepção permanece como mal compreendida em meio ao ensino musical.

4. As “emoções expressas em música são muito diferentes das emoções do dia a dia” (JUSLIN et al., 2004, p. 249). Nesse aspecto, autores abordam as emoções na

música como algo difícil de expressar em palavras, porém Juslin (2004) refuta este mito, no qual explica que é possível descrever por meio de palavras as emoções do dia a dia para desenvolver a expressividade. Um dos exemplos citados pelo autor é o uso da metáfora para a construção das habilidades expressivas, pois as emoções expressas na música comovem da mesma maneira que os sentimentos cotidianos, pois são muito próximas.

5. “As habilidades expressivas não podem ser aprendidas”. Este último mito apresentado por Juslin (2003) constitui o resumo dos quatro mitos anteriores. Isto porque as habilidades técnicas são apontadas como o foco principal do ensino, porém as habilidades expressivas são exibidas como inspiração e instinto. Nesse sentido, o autor destaca que, com a prática, é possível desenvolver habilidades expressivas na performance musical.

Com o intuito de desmitificar a expressão musical na Educação Musical, Juslin (2003) esclarece que as habilidades expressivas podem ser aprendidas e construídas. Todavia, o autor salienta que este elemento é abordado com bastante subjetividade e emoções e que, muitas vezes, não é compreendido pelo aluno. Esses mitos apresentados pelo autor demonstram o senso comum sobre a compreensão da expressividade musical. Ao tratar a expressividade musical com objetividade e clareza, o autor incentiva o ensino deste elemento subjetivo através de metáforas no desenvolvimento das habilidades expressivas dos alunos.

Nesse sentido, Juslin (2003) também explica que muitas pesquisas abordaram a expressividade musical como um elemento subjetivo e místico, não tratando essa temática com especificidade nos estudos. Segundo o autor, esse pensamento causou algumas perdas para o ensino das habilidades expressivas. Juslin (2003) acredita que uma interface da Psicologia com a área da Performance poderá contribuir com resultados que clarifiquem a expressividade musical na Educação Musical. Assim, por não haver um conceito exato sobre a natureza da expressividade musical, Juslin (2003) propôs uma definição de expressão, considerando-a como um fenômeno multidimensional, formado por cinco componentes que constituem o modelo GERMS, o qual integra distintas faces da expressividade musical.

O primeiro é o G – Generative rules (Regras Generativas), considerado como o componente que tem o papel de esclarecer a estrutura musical. Por meio da performance, o intérprete pode explorar as variedades dos parâmetros acústicos, como articulação, dinâmica e timing. Além disso, esta linha de pesquisa aborda que, por meio

da manipulação dessas variações acústicas, o intérprete, assim, pode transmitir a composição dos grupos, os acentos métricos e a estrutura harmônica (JUSLIN, 2003). Um dos aspectos relevantes é o uso do rubato pelos intérpretes nas terminações de frases.

O segundo componente é o E – Emotional Expression (Expressão emocional). A partir de várias pesquisas, foi possível constatar que músicos comunicam emoções aos seus ouvintes. Com isto, o performer é capaz de transmitir diferentes emoções expressivas na mesma estrutura musical. Para Juslin (2003), este aspecto da expressão ainda precisa ser investigado em trabalhos acadêmicos, pois é um elemento que interessa tanto intérpretes como também ouvintes.

O terceiro é o R – Random Variability (Variabilidade aleatória ou variações flutuantes). É considerado um dos aspectos mais investigados em pesquisas sobre expressividade musical, visto que cada performance se distinguirá da outra, pois sempre haverá algum tipo de variação aleatória na estrutura musical.

O quarto é o M – Motion principles (Princípios do movimento). Este componente é abordado como uma hipótese de que movimentos estão relacionados às emoções. Porém, há uma precaução ao falar em movimento devido à sua amplitude. Então, procurou-se especificar mais adequadamente os estudos, chamando de “movimento biológico”, associado a particularidades dos seres humanos. Para Juslin, existem dois tipos de padrões de movimentos na performance: os que são intencionalmente realizados, conscientes ou não, pelo artista; e os movimentos biológicos não intencionais, que interferem nos limites anatômicos do corpo, vinculados com os aspectos motores que são exigidos em instrumentos musicais específicos.

O quinto e último componente apresentado é o S – Stylistic Unexpectedness (Variações estilísticas inesperadas). Estes aspectos “envolvem o fato de que as emoções musicais ocorrem frequentemente quando as expectativas musicais são violadas de algum modo” (JUSLIN, 2003, p. 283). Este contexto acontece quando o intérprete altera a estrutura da música por meio de um atraso nas resoluções e também “criando uma tensão psicológica” (MEYER, 1956 apud JUSLIN, 2003, p. 283). Segundo Meissner (2016), este componente tem elementos subjetivos, pois depende da intencionalidade do intérprete e também do ouvinte.

A pesquisa abordada por Juslin (2003) apresentou o conceito de expressividade musical como um elemento de várias facetas, as quais podem ser exploradas e investigadas em futuras pesquisas por uma abordagem psicológica. Ao apresentar os

mitos sobre a expressividade musical, o autor identificou primeiramente que ela pode ser aprendida por meio da prática. Esses resultados contribuíram significativamente ao expor a expressividade musical com clareza, a fim de contribuir com conhecimento esclarecedor para o ensino das habilidades expressivas.

1.3 Expressividade como manifestação da criatividade

Nessa perspectiva da performance musical, foi possível observar que a criatividade é um outro elemento que favorece a manifestação da expressividade musical. Segundo Dos Santos (2011, p. 95), “a performance musical pode ser considerada também como um ato criativo, à medida que o intérprete tem de adaptar uma interpretação, previamente estudada em profundidade, às diferentes situações de cada performance”. Sendo assim, a performance é um processo criativo, e nesse contexto encontra-se a expressividade musical. Reforçando essa perspectiva, Leonido (2007, p. 1) considera a expressão como um processo criativo, pois “pode denominar-se como uma estratégia pessoal de encarar um problema, de resolver uma questão, ou ainda de enfatizar uma ação qualquer”. Assim, foi possível constatar que a expressividade está relacionada à criatividade como um processo criativo na performance. Desta forma, procurou-se por esclarecimentos sobre a criatividade nos estudos da área da Psicologia, com o intuito de verificar afinidades com a expressividade.

A criatividade tem sido abordada em vários estudos da Psicologia, com o propósito de investigar o ato criativo do indivíduo. Assim, não é possível ter um conceito fechado sobre este fenômeno devido à sua grande complexidade. Por muito tempo, vários mitos sobre criatividade a cercaram e ainda estão presentes nos dias de hoje. Entre esses mitos, podemos citar o de que a criatividade era algo que privilegiava apenas algumas pessoas, associado a uma graça divina ou também relacionado à loucura (KNELLER, 1980). Com o passar dos anos, muitos desses mitos se desgastaram devido ao crescente número de pesquisas que tiveram a criatividade como objeto de estudo, principalmente na área da Psicologia. Alencar e Fleith (2009) esclarecem esse contexto:

A criatividade deixou, ainda, de ser vista como produto apenas de um lampejo de inspiração, e a preparação do indivíduo, sua disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho prolongado e conhecimento amplo em uma área do saber, como pré-requisitos para a produção

criativa, passaram a ser enfatizados. (ALENCAR e FLEITH, 2009, p. 16)

Assim, estudos deixaram de investigar a criatividade como produto e passaram a abordá-la como um processo, considerando as variáveis do contexto social do ambiente e de personalidade que contribuem no desenvolvimento das habilidades criativas do indivíduo (ALENCAR e FLEITH, 2003). Com isto, pesquisas começaram a apresentar um conjunto de fatores que colaboram para o desenvolvimento do ato criativo. Neste contexto, Csikszentmihalyi (1996, p. 23) apresenta o conceito para a criatividade e explica que ela “não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico”. De acordo com Lehmann et. al. (2007, p. 85), a performance musical do intérprete “é a principal manifestação da sua criatividade musical e personalidade”. O ato criativo acompanha o músico no processo e na ação da performance, pois o intérprete precisa fazer inúmeras resoluções de problemas. Sendo assim, o processo criativo é um meio para que a expressividade musical seja manifestada através de escolhas, de resoluções de problemas e pela personalidade.

1.4 Ensino e aprendizagem da expressividade musical

Em seus estudos, os autores Lindstrom et al. (2003) e Karlsson e Juslin (2008) discutem a importância da expressão, em especial nas Artes. Por meio da expressividade, é possível realizar uma diversidade de performances, sobretudo no aspecto musical, e escolher a interpretação que mais agradou tanto o intérprete quanto o ouvinte. Pesquisas sobre a temática expressividade na Educação musical têm crescido nos últimos anos, principalmente sobre a perspectiva da música e emoção (JUSLIN e SLOBODA, 2001).

Nessa perspectiva, Zijl e Sloboda (2010) investigaram as emoções na construção de uma performance expressiva. Os autores identificaram um conflito que existe entre os músicos, de como realizar uma performance expressiva. Assim, eles apresentaram os principais questionamentos relacionados às emoções: A performance deve estar fundamentada nas próprias experiências emocionais do músico? Ou precisa estar baseada nos recursos de tempo, volume, articulação e timbre? Os autores identificaram opiniões divergentes nas respostas de músicos e de pesquisadores. Estudos de

Lindström et al. (2003), Gabrielsson (2001), e Juslin (2003) identificaram que as performances são influenciadas por aspectos internos, como emoção, sentimento, intenção de expressar, e também por fatores externos, como estrutura musical, caráter e estilo musical, intenções do compositor e também a perspectiva dos ouvintes em relação às interpretações (ZIJL e SLOBODA, 2010).

Porém, outras pesquisas apontaram que as performances podem ou não ser caracterizadas pelo “sentir a emoção da música”. Nesse aspecto, Chaffin, Imreh e Crawford (2002) e Sloboda e Lehmann (2001) observaram que os músicos utilizaram uma expressividade planejada com o foco consciente sobre as suas performances, por meio de análises de textos musicais, dinâmicas, articulações, experimentação de frases musicais com *acellerandos e diminuendos*, ou seja, decisões determinadas antes da real apresentação (ZIJL e SLOBODA, 2010).

Os resultados apresentados mostraram que as emoções se modificavam no decorrer do processo de construção da performance expressiva dos participantes da pesquisa de Zijl e Sloboda (2010). Os autores identificaram uma gradativa construção categorizada em quatro fases. Na primeira fase, os indivíduos utilizavam suas próprias emoções associadas à música para descobrir como "sentiam que a peça deveria soar". Na segunda fase, as emoções permaneciam no decorrer dos estudos de dificuldades técnicas. Durante a terceira fase, os indivíduos utilizavam as suas emoções associadas à música para aprimorar uma emoção descoberta em suas peças de estudo. Além disso, os autores observaram que, durante a aprendizagem das músicas, “o ‘sentir’ as emoções musicais parecia transformar-se em ‘conhecer’ as emoções musicais, e a intensidade das emoções sentidas diminuía” (2010, p. 213). Para a última e quarta fase, os autores observaram que a interpretação expressiva foi trazida dentro do tocar, através do acréscimo de uma emoção sentida, e mantendo uma consciência do que estava ocorrendo. Outra informação revelada nos estudos de Zijl e Sloboda (2010) foi sobre as várias “técnicas internas” utilizadas pelos estudantes. As principais mencionadas foram a imaginação relacionada à metáfora, a sonoridade, a concentração em geral e, por fim, o movimento corporal. Os autores salientam a importância de se investigar o impacto dessas “técnicas internas” na sonoridade e na expressividade musical, pois esta temática requer atenção de mais estudos.

De acordo com Zijl e Sloboda (2010), todos os estudantes da pesquisa embasaram as suas peças em seus próprios sentimentos ao tocar durante o processo de construção da performance expressiva. As instruções e os estilos musicais foram

seguidos, porém todos os participantes construíram suas performances sem deixar de relacionar às suas próprias emoções. Esse estudo apresentado reforça que a emoção está intrinsicamente relacionada à construção da expressividade musical. Os resultados de Zijl e Sloboda (2010) fornecem elementos iniciais no impulso de novas investigações a respeito das emoções internas do performer.

Por outro lado, Lindstrom et al. (2003) citam alguns estudos de Persson, 1993, 1996a, 1996b; Richter, 1976; Rostwall; Tait, 1992; West, 2001, os quais apontaram que o foco das aulas de instrumento são as habilidades técnicas, em detrimento das habilidades expressivas, emocionais e estéticas (LINDSTROM et al., 2003, p. 26). Além da prioridade da técnica do instrumento nas aulas, o foco na leitura musical foi considerado como a preferência para executar uma peça, deixando a expressão musical em segundo plano (KARLSSON; JUSLIN, 2008). Ao pesquisar sobre a expressividade na Educação Musical, Karlsson e Juslin (2008) relataram uma retrospectiva das dificuldades em pesquisar o ensino da expressão na Educação Musical. Um dos aspectos verificados é o de que a maioria das aulas de instrumento é restrita apenas ao aluno e ao professor. Hallam (1998) salientou essa mesma situação: “o que se passa em aulas particulares instrumentais é em grande parte escondido da vista. Sabemos relativamente pouco sobre as maneiras em que professores de instrumento interagem com os seus alunos” (HALLAM, 1998, apud, KARLSSON e JUSLIN, 2008, p. 310). Uma das dificuldades era a acessibilidade para investigar como as aulas aconteciam, sendo muitas vezes obstáculo para observar as atividades de ensino da expressividade musical.

Karlsson e Juslin (2008) apresentam uma contrariedade sobre a importância da expressividade para professores e alunos. Os autores citam uma lacuna em pesquisas que tratem com atenção sobre essa temática na aprendizagem do instrumento. Relatam que tanto professores quanto alunos consideram a expressividade musical relevante para a performance, porém ela não é abordada com objetividade e clareza nas aulas (KARLSSON e JUSLIN, 2008). Mediante esse contexto, algumas pesquisas expõem uma questão similar: por que a expressividade é negligenciada? E por que a expressividade é negligenciada na Educação Musical? (LINDSTROM et al., 2003; KARLSSON e JUSLIN, 2008). Embora sejam perguntas de muitas discussões e controvérsias, os autores salientam a preocupação de professores de instrumento acerca do descuido em relação a este aspecto importante no aprimoramento das habilidades expressivas na Educação Musical.

Karlsson e Juslin (2008) esclarecem que os livros de ensino de instrumento não privilegiam a expressão, gerando uma carência de métodos e de teorias para nortear os professores de instrumento. Ao investigarem o ensino da expressão no cotidiano das aulas de instrumento, Karlsson e Juslin (2008) constataram que a expressão e a emoção foram abordadas implicitamente durante as aulas, em vez de explicitamente. Segundo os autores, as palavras expressão, comunicação, emoção e interpretação foram pouco mencionadas pelos professores durante as aulas. De acordo com os autores, os resultados corroboram com as pesquisas de Eliot (2005), nas quais consta que os professores tendem a falar de maneira vaga sobre expressão e, em certos momentos, podem ser mal-entendidos. Sobre esta realidade, Lindstrom et al. (2003, p.27) afirmam que os professores possuem o conhecimento sobre expressividade musical, porém não sabem como expressar verbal e objetivamente para os alunos.

Em contrapartida, outros pesquisadores concentraram-se em investigar como as habilidades expressivas podem ser adquiridas por músicos. A partir disso, houve um crescente número de estudos com o objetivo de identificar as estratégias de ensino da expressividade musical. Woody (2000) identificou como principais estratégias de professores o ensino verbal por meio da metáfora para explicar as propriedades musicais concretas e a modelagem aural como estratégia para ensinar expressividade. Woody (2000, p. 20) observou também “a percepção da importância da expressividade” para os alunos de graduação, uma vez que efetuar este pensamento na própria performance musical pode ser ainda um longo processo para o aluno. O autor ainda acrescenta que, na maioria das situações, muitos estudantes refletem em sua própria performance quando possuem experiência como solistas. Paul Broomhead (2005) reforça que os alunos precisam de oportunidades em performances para tomar decisões expressivas, e para isso é necessário ir além das instruções verbais e dos gestos para construir o entendimento de suas próprias habilidades expressivas. Assim, Wood (2000) e Broomhead (2005) destacam a necessidade de os alunos terem experiências musicais para a construção da expressividade e, então, realizarem por si mesmos decisões expressivas, a fim de refletirem em suas próprias performances.

Lindstrom et al. (2003) elaboraram um estudo para identificar o conceito que os alunos de um conservatório tinham a respeito de expressividade. Os resultados constatados foram separados em três categorias de respostas. O primeiro grupo foi a maioria dos estudantes, constituído por 44%, que definiu expressividade como um ato de comunicar emoções com o intuito de sensibilizar o ouvinte.

A segunda categoria, formada por 32 % dos alunos, apresentou como resposta a emoção do intérprete para com a peça, e as frases utilizadas foram: “para tocar com sentimento”, “tocar com o coração e não o com seu cérebro”, “para colocar o seu coração para a reprodução de música” (Lindstrom et al., 2003, p. 30). A terceira categoria, com 16%, expõe a estrutura da música, e as respostas foram: “para usar a dinâmica, acentos, e assim por diante”, “para criar uma música para fora das notas”, “para ter algum parecer sobre a peça”, “dar a cada detalhe na música um papel significativo” (2003, p. 31). Somente 6% dos alunos deixaram as respostas em aberto.

Por meio dos resultados apresentados por Lindstrom et al. (2003), foi possível identificar, na maioria dos entrevistados, uma concepção carregada de subjetividade acerca da expressividade musical com o efeito de comunicar algo para o ouvinte. Esses pontos de vista reforçam o senso comum que permeia o ensino musical e são baseados principalmente nas emoções como um potencializador da expressão. Poucos alunos consideraram a expressividade como uma compreensão da estrutura da música através do uso dos elementos expressivos.

Outro estudo desenvolvido foi o trabalho intitulado “Estratégias de ensino dos professores instrumentais para facilitar a aprendizagem do desempenho de música expressiva das crianças: um estudo exploratório”, por Meissner (2016). A autora destaca as estratégias mais utilizadas por professores de instrumento, tendo como foco o ensino para a criança. De acordo com a pesquisadora, muitos trabalhos têm apresentado estudos sobre as estratégias para o ensino instrumental da expressividade musical nos últimos vinte anos. A autora expõe as seguintes estratégias: cantar para incentivar o fraseado dos alunos, o uso frequente de imagens ou de metáforas; uma maneira de utilizar a metáfora é pensar que enquanto está tocando você está conversando com alguém, ou apenas contar uma história, e a improvisação (MEISSNER, 2016).

Por meio dos resultados obtidos pela pesquisa de Meissner (2016), foi possível descobrir novos tipos de abordagens para ensinar expressão para as crianças. Dentre as estratégias estão “o uso da improvisação para explorar o uso de dispositivos expressivos, a noção de ‘performance projetada’, e a ideia de que os estudantes devem desenvolver a sua própria interpretação e ‘própria performance’”(2016, p. 13). O uso dessa última estratégia está em estimular o aluno a se imaginar no palco. Além disso, Meissner (2016) salienta que “as crianças podem aprender a expressar fraseado, ritmo e emoção por meio da formulação de música através de gestos e movimentos” (2016, p.7).

Outro aspecto identificado no favorecimento da expressividade foi pedir aos alunos para ouvirem suas próprias performances. Por meio das gravações, os estudantes perceberiam o que poderiam aprimorar (MEISSNER, 2016). Um elemento inovador apresentado pela pesquisa é incentivar o aluno a desenvolver a sua própria interpretação. Assim, mediante a fala dos professores de instrumento, as estratégias contribuíram para a expressividade dos alunos, mas a autora salienta que ainda há necessidade de investigar a eficácia dessas abordagens de acordo com a faixa etária do aluno e do estilo musical.

A pesquisa de Brenner e Strand (2013) discute o ensino da expressão musical na performance para crianças e várias questões são apresentadas, dentre elas: “o que significa ensinar expressão musical para performance de criança?”(2013, p. 80). A partir dos resultados encontrados, foi possível constatar as várias estratégias de ensino adaptadas para as crianças. A instrução verbal era cantada, “como um modelo com muitas repetições para ajudar os alunos a lembrar tanto o modelo e a instrução”. Além disso, “todos os professores tendem a fisicamente "exagerar" sua modelagem com as crianças” (2013, p.87). Outro recurso muito utilizado no favorecimento do ensino da expressividade, além das metáforas e da modelagem, é o humor, juntamente com a criatividade.

Os professores explicaram que era importante para incentivar a criatividade através de metáforas que eram a idade apropriada para a sensibilidade de uma criança, tais como pedir aos alunos que imaginem o sabor dos alimentos, a sensação de um dia ensolarado ou chuvoso, ou um humor particular. Eles usaram metáforas relacionadas com estruturas físicas para descrever a maneira como um artista deve moldar uma performance musical. (BRENNER e STRAND, 2013, p. 87)

Um dos aspectos comentados por todos os professores da pesquisa é o uso do corpo em conexão com o instrumento. Eles explicam a importância da relação física com o instrumento, que deve ser abordada na primeira aula e sempre revisada em cada lição. Os professores comentaram que uma performance não expressiva é devido à falta de um movimento livre, o qual é requerido do intérprete. Além disso, as autoras salientam que a maioria dos professores considera que o conteúdo da estrutura musical “deve ser ensinado em combinação com boa entonação, qualidade de som, e tocando uma peça completa sem paradas” (BRENNER e STRAND, 2013, p. 91). Os autores destacam que os professores de instrumento consideram que o ensino da expressividade

deve ser estimulado na aprendizagem de cada peça e que não deve ser ensinada posteriormente à técnica (BRENNER E STRAND, 2013).

A apresentação desses trabalhos em destaque neste tópico mostra o interesse de pesquisadores em investigar a expressividade musical, principalmente no ensino e na aprendizagem de instrumentos musicais. Os estudos relataram o foco dos professores na técnica do instrumento e o ensino implícito das habilidades expressivas para os alunos. Por outro lado, houve um crescente interesse em identificar as estratégias de ensino da expressividade musical e como esses procedimentos interferem nas decisões expressivas nas performances dos alunos. Foram identificadas: metáfora, sonoridade, concentração e movimento corporal como “técnicas internas” dos alunos (ZIJL e SLOBODA, 2010). A emoção foi destacada como importante elemento da construção da expressividade musical, e investigar os impactos das emoções dos performers é estudo em potencial para futuros trabalhos. Além disso, foi possível apontar, pelos dados das pesquisas, que a modelagem aural ainda é modelo importante para os estudantes, juntamente com o movimento corporal. Tais dados reforçam, ainda, que a instrução e a discussão verbal dos elementos expressivos da estrutura musical são aspectos válidos para a construção da expressividade musical dos alunos.

1.5 A Expressividade na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick

Neste tópico, apresenta-se a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, de Keith Swanwick (1994, 2016), como referencial teórico escolhido para fundamentar este trabalho. Assim, destacam-se os principais pontos que serão utilizados como parâmetros para análise e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Ao abordar a construção de frases musicais no processo da aprendizagem, Keith Swanwick (2003) considera que “as notas tornam-se melodias por meio de um processo psicológico pelo qual tendemos a agrupar sons isolados em linhas e frases, ouvindo-os como gestos” (SWANWICK, 2003, p. 29). Este processo está no ouvir, assim, ao ouvirmos uma música, é possível perceber a melodia no agrupamento destas notas musicais. Nesse sentido, o pesquisador apresenta o significado geral da melodia como “qualquer espécie de gesto musical, unidade expressiva ou frase” (SWANWICK, 2003, p. 30). Por meio deste conceito apresentado, a transformação de notas em melodias acontece através das possibilidades de escolha no momento da performance musical,

decisões que abrangem “escolha de velocidade, peso sonoro, acentuação e equilíbrio e outros elementos de articulação” (SWANWICK, 2003, p. 30). Nessa perspectiva, a expressividade musical é manifestada por meio da manipulação dos elementos expressivos, como dinâmicas, articulação, timbre e andamento durante a performance.

O Modelo Espiral de desenvolvimento Musical foi criado por Keith Swanwick e June Tillman (1986), a partir das investigações de composições de crianças de três a catorze anos de idade. O objetivo desse estudo foi estruturar a sequência do desenvolvimento musical por meio da composição. Essa pesquisa aconteceu em várias escolas de Londres e foi desenvolvida em atividades de sala de aula. No período de quatro anos, os autores gravaram 745 composições de 48 crianças. Os resultados mostraram uma variedade de composições de crianças de diferentes idades, tendo encontrado “breves expressões espontâneas a mais invenções musicais sustentadas e ensaiadas”. Essa variedade de composições possibilitou aos autores encontrar resultados relacionados a uma continuidade gradativa de compreensão musical, de naturezas “qualitativas, hierárquicas e cumulativas” (FRANÇA, 2001, p.4). Esses resultados levaram à definição de quatro camadas de desenvolvimento musical: *Material*, *Expressão*, *Forma e Valor*.

Em 1994, Swanwick (1994) estendeu o Modelo para a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, na qual o autor baseia-se nos conceitos e nas ideias de Jean Piaget. Alguns autores discordam sobre a autenticidade em utilizar a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo da Epistemologia Genética para a construção da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Nessa perspectiva, Maffioletti (2005) e Kebach (2008) destacaram que os autores Swanwick e Tillman não realizaram o processo de observação das composições e que os autores fundamentaram sua pesquisa no produto final dos trabalhos das crianças. Contexto contrário no processo da elaboração da teoria de Piaget, uma vez que o autor pesquisou o desenvolvimento cognitivo de crianças por meio da observação do processo.

Caregnato (2013) investigou a relação entre a Teoria Espiral e a Teoria de Piaget e concluiu que ambas possuem aspectos comuns. Para os autores Swanwick, Tillman e Piaget, o processo inicial do desenvolvimento cognitivo e musical da criança é enfatizado pela manipulação sonora e também de objetos. Outro elemento comum é o ambiente no favorecimento do desenvolvimento cognitivo e musical da criança. No entanto, Caregnato (2013) destaca as divergências entre os conceitos de acomodação, assimilação e imitação por Piaget e Swanwick e Tillman, ressaltando que a Teoria

Espiral não pode ser considerada estritamente fundamentada nos conceitos piagetianos, mas sim orientada pelos estudos de Piaget.

De acordo Swanwick (2016, p.114), existe “uma interação musical de acomodação e assimilação, de imitação e jogo” na pequena infância. O pesquisador analisou este processo cognitivo e investigou que, desde cedo, as crianças são estimuladas a manipular os sons. Essa experimentação é chamada de assimilação. Nesse sentido, as ideias piagetianas tratam o ato de brincar como um “prazer de explorar e dominar o ambiente, o que ele chama de ‘um sentimento de virtuosismo ou poder” (SWANWICK, 2016, p. 69). No contexto musical, as brincadeiras são um meio para o estímulo ao domínio. Este é caracterizado por atividades através do “manuseio de vozes e instrumentos, o desenvolvimento de habilidades de conjunto, o uso de notações, prazer no virtuosismo dos outros” (SWANWICK, 2016, p. 69).

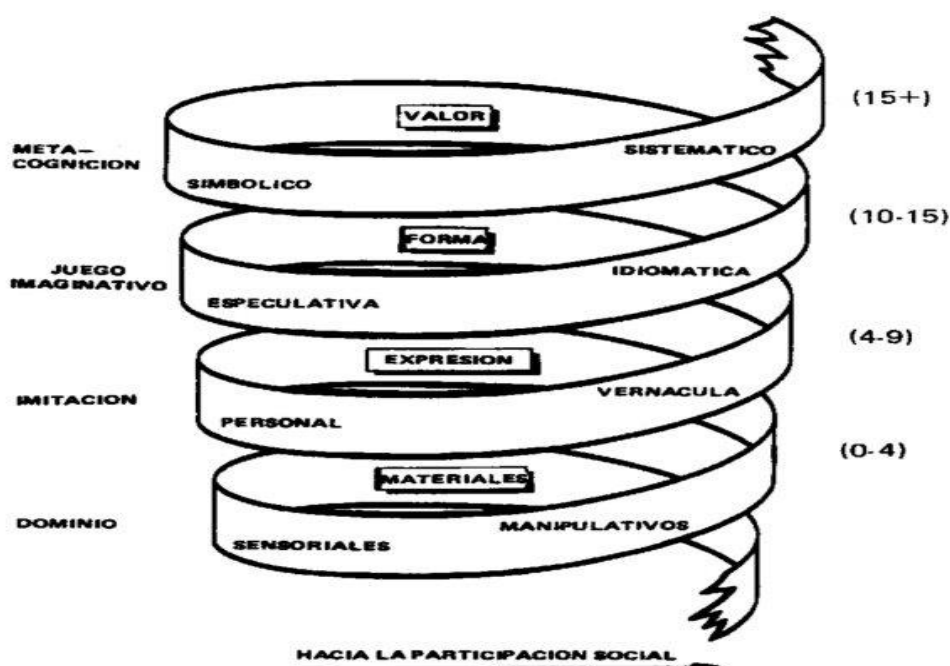
Isto é, quanto mais a criança tem oportunidades para experimentar e manipular o som, mais ela estará no processo da assimilação. E, à medida que ela repete uma ação, a criança estará no processo da acomodação, por meio do controle dos materiais sonoros. A partir do reproduzir do som, encontra-se a imitação, a qual é um elemento-chave para reconhecer na primeira infância. A criança é estimulada a tentar se parecer com algum aspecto do mundo, seja alguém da família, animais ou objetos no ambiente à sua volta. Para Piaget, a imitação é direcionada para o processo de acomodação, ela é definida como “habilidade de reproduzir ações de um modelo em algum momento futuro” (SHAFFER, 2005, p.212). Significa que uma atividade realizada pode ser novamente repetida, pois está guardada na memória, e, assim, a criança é capaz de reproduzir um modelo.

Ao trazer as ideias de Piaget para a elaboração da Teoria de Desenvolvimento Musical, Swanwick (2003) considera a imitação como expressividade na música, num processo de acomodação, pois, “em certa medida, nos tornamos como a música, assumindo um traço de suas qualidades de sentimento, identificando-se com a sua postura e do esquema gestual” (2003, p. 56). Para o pesquisador, a imitação é um processo no qual o foco é tornar-se o mais próximo da peça musical, reproduzindo os gestos musicais, suas intenções e sentimentos da música. Isto está relacionado ao caráter expressivo que Swanwick apresenta na Teoria, o qual mais adiante será exposto com mais detalhes como um dos estágios de desenvolvimento musical.

Cada camada é formada por dois níveis, abrangendo o total de oito. A primeira é o *Material*, relacionada aos níveis *Sensorial* e *Manipulativo*; a segunda é a *Expressão*,

formada pelos níveis *Pessoal* e *Vernacular*; a terceira é a *Forma*, relacionada aos níveis *Especulativo* e *Idiomático*; e, por fim, está o *Valor*, camada da compreensão musical relacionada aos níveis *Simbólico* e *Sistemático*. O conceito central apresentado é o de que o desenvolvimento musical está associado à maneira como as pessoas relacionam-se com a música e compreendem os elementos musicais. O Modelo é apresentado abaixo:

Figura 1 - Modelo Espiral de Desenvolvimento musical



A camada *Material* possui o modo *Sensorial*, no qual a criança tem atenção aos elementos sonoros, principalmente no aspecto do timbre. Os elementos expressivos, como a dinâmica, a sonoridade e a suavidade, também chamam atenção da criança pela riqueza de possibilidades sonoras. Isto ocorre por meio da experimentação dos sons. Swanwick (2016) esclarece que “as atividades de crianças até cerca de três anos têm esse caráter de imprevisível exploração sonora” (SWANWICK, 2016, p. 92). O nível *Manipulador* possui o caráter do controle gradativo da técnica na manipulação dos instrumentos pela criança. É manifestado por meio do domínio do pulso constante, momento em que também há o interesse pelos “efeitos superficiais do som e muda para o controle de dispositivos particulares, como glissando, padrões escalares e interválicos, trinados e trêmolos” (SWANWICK, 2016, p. 92). O pesquisador chama atenção nos

trabalhos de composições das crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, pois elas têm a tendência de serem demoradas e não ter muita coerência. Isto é causado devido à estrutura física do instrumento delas. Uma particularidade deste nível é o crescente domínio da manipulação das técnicas do instrumento musical.

A próxima camada é a *Expressão*, na qual se encontra o nível *Pessoal*, observado principalmente nas canções. No repertório para peças instrumentais, é manifestada especialmente “na exploração de mudanças de velocidade e nível dinâmico, clímax sendo criado por ficar mais rápido e mais alto. Sinais de frases elementares (gestos musicais) aparecem” (SWANWICK, 2016, p. 92). Nesta camada, observa-se a pouca reflexão da performance musical, pois a demonstração de “espontaneidade e gestos musicais não-coordenados” procedem das “experiências de sentimento imediato da criança”. O *Vernáculo* possui uma padronização nas melodias e ritmos, demonstrados pelas repetições; neste modo de desenvolvimento, a expressividade “está agora contida dentro das convenções musicais estabelecidas e, em particular, a estrutura das frases, que cada vez mais tendem a cair em unidades de dois, quatro ou oito compassos” (SWANWICK, 2016, p. 92). Isto é favorecido por meio de experiências musicais como cantar, tocar e ouvir os outros para adquirir um vocabulário musical. Swanwick (2016) observa que o *Vernáculo* começa nas idades de cinco ou seis anos, mas anos depois fica mais estabelecido, aos sete ou oito anos.

A seguinte camada é a *Forma*, constituída pelo *Especulativo*. Swanwick (2016) observa a substituição da repetição deliberada pelo desvio imaginativo caracterizado por imprevistos na música, mas ainda dentro do estilo. O pesquisador esclarece que essas surpresas acontecem devido à menor rigidez do pulso e nas frases, características da fase anterior. Isso é marcado por experimentações realizadas “à medida que as crianças procuram a nota ‘correta’ ou tentam introduzir um desvio que não funciona bem” (SWANWICK, 2016, p. 93). Ainda, o autor ressalta que se trata de “uma disposição para explorar as possibilidades estruturais da música e para contrastar e variar um motivo estabelecido ou melodia” (SWANWICK, 2016, p. 93). Neste momento, a criança demonstra o interesse em experimentar maneiras de realizar uma frase musical, alterando principalmente o pulso da música (e acrescentando elementos como o rubato, o alargamento e os prestos). Estes atos são observados nos trabalhos de crianças de dez anos de idade. Outra camada é a *Forma*, na qual o nível *Idiomático* é caracterizado pelos contrastes realizados aos finais de uma frase musical ou peça em que possui padrões definidos. Além disso, o indivíduo compreende a estrutura musical ao observar

contrastes, repetição, tensão, repouso, entre outros. Nessa camada, o controle expressivo e técnico é consistente por tempos mais longos.

Por fim, a última camada é o *Valor*, na qual se encontra o modo *Simbólico*. Neste nível, existe uma afetividade em relação à música e uma disposição em discutir essa experiência na camada do valor. Uma das características é a significação da experiência musical, gerando uma reflexão. Swanwick (2016, p. 93) destaca que esse nível distingue-se dos demais anteriores “pela capacidade de refletir sobre a experiência e relacioná-la com a crescente autoconsciência e o desenvolvimento de sistemas de valores. Parece improvável que encontremos processos meta-cognitivos musicais antes dos 15 anos”. O último modo apresentado é o *Sistemático*, no qual o indivíduo possui a capacidade de refletir em suas próprias experiências musicais. Nesse nível, existe consciência dos estilos musicais ao idioma escolhido. As composições musicais “podem basear-se em princípios gerais de grupos conscientemente organizados de materiais musicais (como o uso da escala de tom inteiro, serialismo, música gerada eletronicamente e assim por diante)” (SWANWICK 2016, p. 93).

A forma espiral como é apresentada mostra uma sequência de desenvolvimento musical através de um formato cíclico. O lado esquerdo e o direito estão relacionados aos processos de assimilação e de acomodação. Cada lateral da Espiral possui aspectos contrários, no entanto elas são dependentes. Swanwick (2016) explica que a Espiral foi inspirada em vários autores, como Piaget, Bruner e outros. O pesquisador chama atenção aos significados do movimento esquerda para a direita da Espiral e destaca que são do individual e pessoal para o esquematizado e social. Swanwick (2016, p. 94) observa que os movimentos do lado esquerdo parecem ser “egocêntricos e experimentais, enquanto os da direita parecem ser ditados por convenções dentro da qual a tendência é ser mais derivada e menos original”. Ao abordar sobre a tendência das convenções, Brunner (1974) destaca que “mitos, arte, ritual e as ciências são todas ‘expressões dessa tendência profunda de explicar e condensar, buscar um significado estável na experiência caprichosa’” (BRUNNER 1974, p. 3, apud, SWANWICK, 2016, p. 94). Ao falar sobre o movimento da Espiral, Swanwick (2016) não se contenta em usar o termo oscilação da esquerda para a direita. A partir dessa inquietação, o pesquisador propõe um significado para o movimento da espiral: experiência caprichosa. Swanwick (2016) acredita que este termo poderá oferecer um significado estável para a Teoria de Desenvolvimento Musical.

De acordo com Swanwick (2016), as camadas são estágios de experiências musicais, e cada uma complementa a outra. Nesse sentido, o autor ainda destaca que “a música é uma experiência multicamadas, onde as camadas interagem não apenas verticalmente, mas também lateralmente, à medida que as mentes assimilam e acomodam aos processos musicais” (2016, p.110). Além disso, este processo possui o conceito de estágios cumulativos, relacionado também às ideias piagetianas (SWANWICK, 2003). De acordo com França (2003, p.52):

A cumulatividade que acontece na própria música reflete-se no desenvolvimento musical: a compreensão dos materiais combinados produzindo gestos expressivos, estes, por sua vez, organizados em estruturas e estas conduzindo ao valor, à consciência da vitalidade e do poder da música como discurso simbólico.

Os estágios cumulativos acontecem em cadeia sequencial e, por meio disso, mostra-se o desenvolvimento musical desde o entendimento dos materiais sonoros que posteriormente irão se tornar gestos expressivos que serão organizados em estrutura e serão direcionados a um valor. Cada camada que a pessoa alcança, ela acumula gradativamente cada experiência musical que lhe acontece. Isto ocorre cada vez que a pessoa inicia um novo fazer musical, seja na composição, na performance ou na apreciação musical.

Swanwick (2016) esclarece alguns pontos importantes sobre o modelo Espiral. O pesquisador deixa o caminho livre para o desenvolvimento de futuros estudos, a fim de testar as validades do esquema da espiral. Além disso, Swanwick (2016) explica que o modelo deve ser considerado como um ponto inicial proveitoso e não como um ponto final. Quanto às idades apresentadas no modelo, o educador avalia que as faixas etárias não devem ser verificadas à risca para futuros estudos, pois as idades foram apresentadas de acordo com os dados obtidos pelas composições das crianças. Mediante isso, o pesquisador musical ressalta a necessidade de investigar o desenvolvimento musical em outras faixas etárias (SWANWICK, 2016).

A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical possibilitou estudos aplicados à apreciação, à composição e à performance musical no contexto da Educação Musical brasileira (SWANWICK, 1994; DEL BEN, 1996; FRANÇA, 2000; FRANÇA, 2004; SWANWICK e FRANÇA, 2002; BARBOSA, 2009; GROSSI, 2014; WEICHSELBAUM, 2014). Os resultados desses trabalhos mostraram a viabilidade da

Teoria Espiral como critério de avaliação e de compreensão musical nas modalidades de apreciação, performance e composição musical no contexto brasileiro.

França (2000) realizou uma pesquisa sobre performance instrumental na educação musical, utilizando a apreciação, a performance e a composição na produção musical dos alunos. Seu trabalho foi embasado na Teoria Espiral, de Keith Swanwick. Os resultados mostraram que o caráter expressivo foi menor na performance musical em comparação às composições dos alunos. França (2000) analisou o trabalho das crianças e verificou que “todo o refinamento, o toque cuidadoso, o fraseado expressivo, a articulação estrutural, os gestos cadenciais, muitas vezes revelados em suas composições, desapareciam por completo nas suas performances” (2000, p.57). Os resultados mostram que os alunos demonstraram as suas habilidades expressivas na composição musical, porém na performance os resultados do nível de compreensão musical foram inferiores, pois os alunos demonstraram preocupação com a técnica do instrumento.

O Modelo da Teoria Espiral aborda uma sequência de como os alunos respondem à música por meio da composição, da apreciação e da performance, em diferentes faixas etárias. Assim, foi possível observar que a Teoria Espiral apresenta características que vêm ao encontro das necessidades deste trabalho. Assim, para esta pesquisa foram utilizadas as modalidades da performance e da composição musical na construção das informações empíricas. A escolha deu-se pelo fato de o modelo oferecer parâmetros de compreensão musical.

1.5.1 O caráter expressivo

Swanwick (2016) considera caráter expressivo o conhecimento de uma “atmosfera geral ou humor de uma performance, mudanças de nível dramático, ou um gesto específico de uma única frase” (2016, p.130). Para o autor, a expressividade musical está relacionada ao caráter que a peça musical apresenta através de mudanças de dramas, humores e gestos musicais. O pesquisador relaciona o caráter expressivo aos trabalhos de desenhistas e de pintores que embasam as suas obras em um molde por meio da imitação. Na música, o imitar é iniciado na infância através da experimentação de reproduzir os sons da natureza, dos animais e dos objetos. No aprendizado musical, o autor oferece caminhos para fomentar a expressividade musical e esclarece:

A expressão musical é trabalhada através de materiais como som, intervalos melódicos (saltos ou passos), formas de frase, velocidade, taxa de aceleração ou retardamento, grau de suavidade ou destacamento, acentuação, medidor e texturas densas ou sobressalentes. Embora seja possível conhecer esses elementos simplesmente como um ouvinte, é importante que os alunos explorem e lidem com essas coisas por si, fazendo escolhas na performance e na composição, bem como identificá-los nos música. (SWANWICK, 1994, p. 131)

Swanwick (2003) apresenta os elementos que podem ser refinados na música para a manifestação da expressividade musical. O primeiro ponto salientado é: som, gestos musicais, andamento, dinâmica, articulação e timbres. Estes elementos apresentados pelo pesquisador são considerados como elementos expressivos que aprimoram o caráter da música. Além disso, Swanwick (2003) destaca a importância de os alunos identificarem esses elementos expressivos em suas peças musicais, fazendo escolhas nas performances e nas composições. O pesquisador acrescenta:

O caráter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmicas e na articulação – como o movimento de um som ao outro som está organizado. Tampouco a expressão música deve ser confundida com ‘auto-expressão’. A expressão musical inerente não está em nosso senso sobre nós mesmos, mas na percepção do caráter da música. Na forma das frases, no fluxo dos motivos tonais e ritmos, nas mudanças de timbre, acento, velocidade e níveis de intensidade, podemos encontrar similaridades entre o movimento da música e a emoção humana. (SWANWICK, 2003, p.62)

Ao trazer um conceito sobre expressividade musical, Swanwick (2003) aponta que as “decisões de performance” estão implícitas e que podem significar nas escolhas de andamento, articulação, dinâmicas e movimentos das conduções dos gestos musicais da estrutura musical. Nesse sentido, França (2000) vai mais adiante e destaca a importância de os alunos terem “decisões expressivas e estilísticas sobre um repertório o qual possam controlar para desenvolverem uma qualidade de pensamento musical mais sofisticada” (2000, p.122). Além disso, a pesquisadora detalha que esta construção da expressividade deve ser feita em “peças acessíveis nas quais o indivíduo possa tomar decisões expressivas conscientes e consistentes” (2004, p.45). Sendo assim, a expressividade é fomentada de acordo com os elementos técnicos do instrumento e com elementos expressivos, pois “o sentido da performance reside na criação de gestos expressivos, e não na manipulação de notas ou dedilhados” (2000, p. 122). Juntamente a

isso, Swanwick (2003) salienta que a expressão musical é construída principalmente pela compreensão musical das mudanças tonais, dinâmicas, timbres e de outros elementos expressivos que contribuem para a construção do caráter da música, a fim de proporcionar tomadas de decisões expressivas.

1.5.2 Modalidades do fazer musical: Performance

França e Swanwick (2002) concordam que o contexto da performance no ensino de instrumento possui a ênfase na técnica do instrumento e na leitura musical como principais objetivos do fazer musical. Além disso, os pesquisadores expõem um contexto que constantemente os alunos são levados a executar peças de alto nível técnico sem momentos em que possam tocar com expressividade. Os autores ressaltam que “o prazer e a realização estética da experiência musical podem ser facilmente substituídos por uma performance mecânica, comprometendo o desenvolvimento musical destes alunos” (2002, p. 13).

Por outro lado, França e Swanwick (2002) destacam que a peça musical deve estimular a técnica dos alunos, porém devem ser criadas “oportunidades para tocarem peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo” (2000, p. 14). O equilíbrio em trabalhar a técnica e a expressividade musical nos repertórios musicais mostra-se um caminho ideal, não importa o nível técnico. Nesse contexto, França (2000) reforça a importância de os alunos terem, principalmente, muitos momentos “para tocarem peças mais acessíveis, que possam realizar mais confortavelmente, com expressão, toques imaginativos e com um senso de estilo, tomando decisões expressivas sobre um material que podem controlar” (2000, p.59). Assim, quanto mais os alunos tiverem contato com o repertório conhecido, mais eles terão oportunidade para realizar decisões expressivas em peças em que se sintam capazes e confortáveis de tocar, pois a técnica do instrumento não é uma preocupação.

O equilíbrio em trabalhar a técnica e a expressividade musical nos repertórios musicais mostra-se um caminho ideal. Nesse sentido, França (2000) discute os dois aspectos do fazer musical e considera que a compreensão musical e a técnica fazem parte do processo da aprendizagem musical na performance. Para a autora, a compreensão é “o entendimento do significado expressivo e estrutural do discurso musical, uma dimensão conceitual ampla que permeia e é revelada através do fazer

musical” (FRANÇA, 2000, p. 52). Ou seja, para a pesquisadora, o que favorece a manifestação da expressividade musical do aluno é a compreensão do discurso musical por meio da manipulação dos materiais sonoros. Assim, a principal característica é conhecer a estrutura musical através da condução das frases musicais, a harmonia, as dinâmicas, as articulações, com o fim de construir a expressividade musical. A autora apresenta a definição de técnica por meio da “competência funcional para se realizar atividades musicais específicas, como desenvolver um motivo melódico na composição, produzir um *crescendo* na performance, ou identificar um contraponto de vozes na apreciação” (FRANÇA, 2000, p.52).

1.5.3 Modalidades do fazer musical: Composição

Swanwick (2016) trata a composição como muitas maneiras de criar uma música. Para o pesquisador, estão incluídas atividades de improvisação e de criação que podem apresentar qualquer formato de escrita musical. Ademais, o ato de compor não está na formação de compositores, mas tem o intuito de promover a experimentação dos materiais sonoros. Nesse sentido, a composição mostra-se como um processo de assimilação, em que os alunos produzem e aprimoram as suas ideias e gestos musicais (FRANÇA e SWANWICK, 2000). Esta é uma atividade que proporciona um relacionamento com a música, pois a pessoa tem autonomia para criar e comunicar suas próprias ideias e expressões musicais.

França e Swanwick (2000) enfatizam a importância da composição como processo e produto na Educação Musical. Além de criar oportunidades de manipular os elementos musicais, a composição é um meio para construir uma compreensão musical através da experimentação. Os autores acrescentam que a composição favorece o desenvolvimento da habilidade de “tomadas de decisões expressivas” sobre os elementos expressivos, sejam: dinâmicas, andamentos, gestos musicais, entre outros. A partir da exploração dos materiais sonoros, a composição favorece um crescente refinamento da técnica do instrumento, pois, “ao tocarem suas peças, os alunos têm que descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical” (FRANÇA e SWANWICK, 2000, p. 10).

A composição como um produto é abordada com uma contenção, no sentido de se analisar o que pode ser considerado como composição. França e Swanwick (2000) abordam esse contexto ao identificarem uma indiferença em reconhecer uma peça pela

sua duração. O autor ainda ressalta que as composições elaboradas pelos alunos devem ser valorizadas como produto final, não importa sua duração. Para os autores, “o potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar” (2000, p. 12). Nesse aspecto, este fazer musical incentiva os alunos a criarem e a desenvolverem suas próprias ideias musicais, com o objetivo de comunicar suas intenções e realizarem decisões expressivas.

Com base nos trabalhos apresentados, foi possível compreender que a temática expressividade musical tem sido objeto de pesquisa principalmente na Performance e também na área da Psicologia da Música, com o intuito de auxiliar a Educação Musical. Uma das contribuições foi desmistificar a expressividade musical como um elemento místico e inalcançável para o ensino e para a aprendizagem musical. Além disso, houve um interesse de pesquisadores da Educação Musical em investigar as estratégias de ensino da expressividade, tendo sido encontradas várias abordagens. As pesquisas mostram que a expressividade musical ainda é vista como um elemento subjetivo com caráter místico e irretocável, porém as estratégias de ensino metáfora, instrução verbal, modelo aural, cantar, emoções e a improvisação indicam que a expressividade musical pode ser aprendida e abordada objetivamente.

Assim, foi possível observar vários conceitos que englobam a expressividade musical nas áreas da Performance, da Psicologia da Música e da Educação Musical. Sendo assim, o conceito de decisões expressivas, fundamentado em Swanwick (1988, 2016) e França (2000), norteará esta pesquisa, com o objetivo de investigar como alunos de violino compreendem os elementos expressivos e realizam decisões expressivas em situação de performance, priorizando os estudantes que completaram os livros 2, 3 e 4 da metodologia Suzuki no contexto do projeto Música para Crianças da Universidade de Brasília.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

É o jeito que você se expressa através da música, toca música com sentimento e com emoção. E toca a música, gostando ou não.
(Ivan)

Os procedimentos e os recursos metodológicos para esse estudo foram descritos nas seguintes etapas: campo empírico, entrevistas, participantes, procedimentos para construção de informações empíricas e categorização das informações para posterior análise. Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa com o objetivo de identificar os elementos expressivos na performance musical da criança; compreender o significado de expressividade musical para alunos e pais; e, por fim, observar as decisões de expressividade musical dos alunos durante a análise da própria performance. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa possui particularidades próprias que envolvem a compreensão, a interpretação e o diálogo com o objeto ou fenômeno a ser pesquisado. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) consideram que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. Esta exposição esclarece ainda mais a finalidade deste estudo para esta abordagem, pois trata como objeto de pesquisa o fenômeno da expressividade musical.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema e dos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, cujo intuito é possibilitar a proximidade com o problema da pesquisa, de modo a fazê-lo mais compreensível, ou para a formulação de hipóteses. Esse tipo de pesquisa busca principalmente o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Além disso, a organização possibilita várias formas de considerar o objeto investigado, entre elas a verificação da bibliografia e a realização de entrevistas com indivíduos que passaram por algum tipo de experiência prática com o objeto de pesquisa investigado. Sob a perspectiva dos procedimentos técnicos, este trabalho constituiu-se em um estudo de caso. De acordo com Gil (2000), esta abordagem de investigação é uma pesquisa caracterizada por um árduo trabalho de um ou de alguns objetos com o propósito de analisar um conhecimento específico. Nesse sentido, Yin (2001) detalha que tal pesquisa tem a finalidade de investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. Assim, verificou-se que o estudo de caso era a modalidade de pesquisa mais apropriada para este trabalho, pois se tratou do contexto específico do projeto Música para Crianças (MPC/UnB) com a

finalidade de investigar a construção da expressividade musical na aprendizagem do violino com crianças do projeto de extensão.

A revisão da literatura possibilitou direções para a construção da metodologia deste trabalho. Entre os pontos importantes percebidos em algumas pesquisas, estão o uso dos vídeos como ferramenta na construção das informações empíricas sobre expressividade, tanto no contexto de performance, quanto nas aulas de instrumento (GERLING, 2008; KARLSSON; JUSLIN, 2008; MATEUS, 2009; CARROLO, 2010; CHAIB, 2013). O recurso do vídeo foi um dos caminhos metodológicos apontados para análise das ações realizadas pelos intérpretes. Assim, o referencial teórico de análise foi a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, de Keith Swanwick (1986, 1994, 2016), nas modalidades de performance e de composição musical. Por meio dos registros de gravação de vídeos, foi possível analisar os desempenhos expressivos dos intérpretes.

2.1 Campo empírico

Para a realização desta pesquisa, o campo empírico escolhido foi o projeto de extensão Música para Crianças (MPC/UnB), do Instituto de Artes. Nesse local são realizados os cursos: Musicalização, que participam alunos de zero a quatro anos e meio, os quais elaboram atividades interativas e lúdicas juntamente com os pais. Outro curso do projeto é o Pré-instrumental formado por crianças de quatro anos e meio até aos seis anos. Nessa fase os alunos aprendem as propriedades do som, figuras rítmicas e realizam atividades de composição, alfabetização musical, improvisação, criação conjunta juntamente com os colegas de turma e os pais permanecem na sala em todas as aulas, porém não participam das atividades.

No Pré-instrumental, os alunos conhecem os principais instrumentos musicais da família das cordas, sopros e percussão, os quais serão posteriormente escolhidos pelos próprios alunos ou pais. No projeto são oferecidos cursos dos seguintes instrumentos: violino, viola, violoncelo, piano, clarineta, flauta transversal, flauta doce e violão. As crianças que optam pelo violino começam aos quatro anos no Método Suzuki. São realizadas duas aulas semanais, uma individual e outra em grupo. Em todas as aulas as crianças têm o acompanhamento dos pais. Assim, à medida que os alunos vão desenvolvendo as habilidades musicais, eles passam a participar da orquestra juvenil.

2.1.1 Método Suzuki

No curso de violino, cujo repertório estudado pelos alunos foi analisado nesta pesquisa, o projeto utiliza o Método Suzuki. O violinista japonês Shinichi Suzuki começou a se questionar como deveria ensinar e refletiu: “todas as crianças do mundo são educadas por um método perfeito: por sua língua materna. Por que não utilizar este método para outros talentos?” (SUZUKI, 2008, p. 10). O educador musical percebeu que, durante os primeiros meses de vida, a criança está em contato com os sons do ambiente em que vive. Ao ouvir a sua língua materna através dos pais e das pessoas à sua volta, ela está em constante contato com o idioma, processo que dura em torno de nove meses a um ano. A partir deste período, é possível perceber a pronúncia das primeiras sílabas e palavras pela criança.

Ao instituir o método da língua materna, Suzuki priorizou a estimulação do ouvido no favorecimento da aprendizagem musical. Sua metodologia de ensino do violino foi chamada de Educação do Talento, pois “qualquer criança pode entrar sem teste algum, porque o princípio é baseado na premissa de que o talento não é inato e que qualquer criança adquire habilidade através de experiências e repetição” (SUZUKI, 2008, p. 28). Por meio deste pensamento, de ensinar alunos com faixa etária pequena, o educador musical elaborou a filosofia de que toda criança é capaz de aprender, pois o talento não é inato, e sim construído (SUZUKI, 2008).

Um dos aspectos da metodologia é a construção de um ambiente favorável à aprendizagem musical. Esta atmosfera para a criança é criada por professores de instrumento e pelos pais, os quais motivam o aluno a querer estar no ambiente musical, como aulas de instrumento, concertos, MasterClasses, entre outras atividades musicais. Suzuki (2008, p.23) esclarece “que a aptidão cultural e musical não vem de dentro, não é herdada, mas ocorre através de condições ambientais favoráveis”. A partir deste aspecto, está a significativa participação dos pais na construção do ambiente promissor. Para isto acontecer, é necessário o apoio e a presença dos pais nas aulas individuais e em grupo. O pai ou a mãe torna-se o professor Suzuki em casa, estimulando seu filho a praticar o instrumento. O objetivo do método não é formar músicos profissionais, e sim que a criança, através do instrumento musical, aprenda valores importantes, como: a coletividade, a cooperação e o respeito ao professor e aos colegas.

O método para o violino consiste de dez livros, material elaborado pelo próprio Shinichi Suzuki. Em cada volume existe um trabalho específico para a aprendizagem do

aluno, como, por exemplo: no livro um a habilidade principal a ser construída é a postura. Nos próximos volumes, terão outros objetivos a serem desenvolvidos pelo aluno, como a sonoridade e o desenvolvimento do repertório de violino. Aos poucos o método Suzuki foi ganhando adeptos em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Muitos professores americanos foram ao Japão para conhecer a metodologia e criaram, posteriormente, a Suzuki Association of the American - SAA (Associação Suzuki das Américas), formada por uma extensa equipe de professores de instrumento capacitados para ensinar crianças. Inicialmente, o próprio Shinichi Suzuki recebia muitos professores que viajavam ao Japão para observar as aulas. Assim, por meio da criação de uma rede de profissionais motivados a ensinar, ainda são realizados, atualmente, vários cursos de capacitação no ensino de instrumento e voz, inclusive no território brasileiro.

Atualmente, o método Suzuki é utilizado por várias associações de ensino no Brasil. Mediante isso, foi sendo criada uma rede de professores de instrumento de quase todos os estados brasileiros. Ao analisar este contexto atual, Dos Santos e Hackbarth (2016) analisam que “em 2015, foram feitas mais de 350 inscrições em cursos de capacitação em filosofia, violino, viola, flauta doce, violão, piano, leitura musical e estratégias de ensino”. Por meio do comentário de Scoggin (2003) e dos dados apresentados por Dos Santos e Hackbarth (2016), é possível perceber o nítido crescimento do Método Suzuki no Brasil, demonstrado através do interesse de professores de instrumento em cursos de capacitação para ensinar crianças. Ao falar sobre a expressividade musical no Método Suzuki, nota-se que este elemento é discutido pela comunidade de professores. Um artigo apresentado pela professora de violino Suzuki, Ronda Cole, demonstra o interesse em construir as habilidades expressivas desde o início da aprendizagem do instrumento. Cole (2010) ressalta:

Para ensinar a expressão musical, o professor deve criar um ambiente musical pela maneira como ele fala, se comporta e brinca na lição e absolutamente aguarda que o aluno faça o mesmo. Comportamento musical pode ser tecido na experiência de aprendizagem e técnica de ensino. A razão pela qual estudamos a técnica é torná-la fácil para não dificultar o tocar expressivo. Gestos musicais específicos devem ser demonstrados e imitados nas lições. Não espere até que a técnica é perfeita porque nunca pode ser perfeita. A expressão musical precisa ser construída em cada etapa do caminho. (COLE, 2010, p.)

Para Cole (2010), o ensino da expressividade começa a partir do comportamento do professor do instrumento no ambiente da sala de aula. Além disso, a

professora destaca a união do ensino da técnica à expressividade musical do aluno por meio de refinamentos dos gestos musicais da música, união esta que deve ser abordada, de maneira prática e objetiva, a cada etapa de desenvolvimento técnico do aluno. A metodologia Suzuki apresenta como principal característica a filosofia: toda criança é capaz. Sendo assim, ela baseia-se na ideia de que toda criança pode desenvolver habilidades para tocar o instrumento, através do ouvir e do imitar. Nesse processo está a participação dos pais na aprendizagem do violino. Sendo assim, um dos objetivos apresentados neste trabalho é compreender o significado de expressividade musical para os pais e como eles influenciam os filhos. Assim, para este trabalho será utilizado os livros dois, três e quatro do Método Suzuki (ANEXO A, B, C).

2.2 Entrevistas

A entrevista tem se estabelecido como um dos instrumentos de pesquisa importantes nas áreas de Educação, Psicologia e Sociologia. Marconi & Lakatos (2003, p.195) descrevem esta metodologia como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Para Manzini (2003, p. 12), a entrevista é “uma forma de interação social”. Desta forma, a interação com os participantes, por meio de uma conversa orientada, foi escolhida para realizar a construção das informações empíricas desta pesquisa. Além disso, a entrevista proporciona também a análise do comportamento não verbal. Segundo Gil (2002), é importante que o entrevistador tenha habilidade em registrar e identificar as reações dos participantes durante a entrevista, pois “a expressão não verbal do entrevistado poderá ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas” (2002, p.119). Conforme o autor, estas reações são respostas comunicadas através do movimento corporal, com o olhar, com as mãos, entre outros, e que podem contribuir para a interpretação das informações.

Existem alguns tipos de entrevistas, como a estruturada, a semiestruturada, a informal, dentre outras, que são realizadas de acordo com as metas estabelecidas nos estudos. Com base nos objetivos propostos por esta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada. Esse instrumento é caracterizado pela construção de um roteiro que serve como guia durante a entrevista. Nesse sentido, Manzini (2003) explica que a função do roteiro está em “auxiliar o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista (...) e auxiliar, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma

mais precisa e com maior facilidade” (2003, p. 13). O pesquisador pode-se valer de um roteiro, com os tópicos que pretende atender com a entrevista, mas conduzi-la de forma mais flexível, abordando os tópicos pretendidos (ou outros não previstos) no decorrer da entrevista, seguindo o fluxo do pensamento do depoente. Esse formato corresponde ao que se costuma designar como “entrevista aberta” ou “em profundidade” (utiliza basicamente um roteiro) ou “semiestruturada” (quando associa perguntas abertas e fechadas), conforme o grau de delimitação previamente estabelecido. (FREIRE, 2010, p. 36). O roteiro oferece um fio condutor de perguntas com o propósito de ajudar o pesquisador no momento da entrevista, a fim de obter as informações necessárias.

Além disso, o entrevistador pode alterar as perguntas conforme os assuntos que surgirem durante a conversa, permitindo uma flexibilidade com o entrevistado. Por meio disso, Laville & Dionne (1999) explicam que as questões podem, no decorrer da conversa, ser acrescentadas ou alteradas a fim de informar o pesquisador. Para esta pesquisa, cujo intuito é investigar a construção da expressividade musical na aprendizagem do violino com crianças, preferiu-se a entrevista semiestruturada, pois este instrumento de coleta das informações considera o discurso dos alunos e favorece a flexibilidade das perguntas sobre a temática investigada.

2.3 Participantes

Na pesquisa, houve a realização de entrevistas individuais com nove alunos de violino com idade entre dez e onze anos (cinco meninas e quatro meninos), seus pais e professores, conforme a tabela 2. Os participantes foram convidados por e-mail, no qual foi enviada uma carta de convite aos pais dos alunos. O critério para a escolha foi a realização da primeira formatura de violino do livro um do Método Suzuki, sendo que o vídeo da formatura foi uma das ferramentas para o diálogo na entrevista realizada. Todos os pais das crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), o Termo de Assentimento (APÊNDICE B) e o Termo de Autorização de Vídeos (APÊNDICE C). Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – UnB, CAAE: 64611516.5.0000.5540.

Tabela 1 - Participantes alunos

Participantes Alunos:	Idade	Livro Método Suzuki
Silvia (piloto)	14	3
Julia (piloto)	10	2
José (piloto)	8	2
Maria (piloto)	10	3
Isadora	11	3
Ivan	10	3
Lúcia	10	3
Joaquim	11	3
Patrícia	11	4

Fonte: elaboradora pela autora, 2017.

Foram realizados quatro estudos pilotos para analisar a viabilidade das perguntas. Porém, no decorrer da pesquisa, Joaquim, aluno de violino do livro três, não participou da entrevista, pois os pais não tinham disponível o vídeo da formatura. Ademais, durante a realização desta pesquisa, não havia nenhum outro aluno formado no livro três do projeto de extensão. Também foram realizadas entrevistas com os professores que participam do projeto e com os pais dos alunos.

Tabela 2 - Participantes

Participantes:
Pais (pai/mãe) dos alunos: Artur, Isadora, Ivan, Lúcia e Patrícia.
Professores de violino: Felipe e Ana
Professor Arranjador: Marcos
Pianista: Bárbara

Fonte: elaboradora pela autora, 2017.

Além dos professores de violino, foi realizada entrevistas com o professor que transcreveu a composição dos alunos para partitura e também escreveu o arranjo para o piano. Outra professora foi a pianista que acompanhou os alunos nas formaturas e participou do processo de preparação do recital. Os nomes dos alunos e dos professores apresentados nesta pesquisa são fictícios. A faixa etária dos alunos que puderam participar desta pesquisa foi entre dez e onze anos.

2.4 Materiais

Cada sujeito participante da pesquisa teve duas peças musicais analisadas durante a entrevista: uma peça do repertório Suzuki e uma composição própria, apresentados em recital de formatura. As músicas foram dos livros dois, três e quatro do Método Suzuki. As entrevistas começaram a partir dos alunos que realizaram o recital de formatura do livro dois, pois tiveram a experiência de participar de uma apresentação. Na ocasião do recital de cada livro, os alunos são incentivados a elaborar e a apresentar uma composição musical de sua autoria. O processo de composição ocorre no período precedente ao recital de formatura. Professores de violino e pais ajudam os alunos com sugestões de elementos musicais e temáticas: viagens, histórias, passeios, esportes e quadros, com o intuito de favorecer a imaginação dos alunos.

Foram analisados nas entrevistas os vídeos as apresentações dos recitais de formatura dos alunos. Cada participante (alunos e pais) escolheu uma peça do repertório Suzuki que lhe chamou mais atenção e assistiu posteriormente à apresentação da composição. As peças foram escolhidas pelos alunos no momento da entrevista (ANEXOS D, E, F, G, H) e assistidas juntamente com as composições (ANEXOS I, J, K, L, M).

Tabela 3 - Peças do Repertório Suzuki e Composição dos alunos

Alunos	Peça do repertório escolhido	Livro	Composição	Data da formatura
Ivan	Cavotte de Lully	2	Maratona Aquática	11/09/2016
Isadora	Bourrée – Handel	2	Cristal	07/11/2015
Lúcia	Gavotte in D Major – J. S. Bach	3	Casa da Vovó	11/09/2016
Patrícia	Duo 1 de violino, Op. 38 – Jacques Mazas	4	Once Upon a Dream	19/11/2016
Artur	Concerto duplo de Bach, 1º mov.	4	As Bruxas do Pântano	07/11/2015

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Antes da entrevista, os pais foram orientados a não dizer a peça escolhida para assistir, para não influenciar nas escolhas dos alunos. As entrevistas foram realizadas com os pais ou pai/mãe dos alunos. As peças foram selecionadas pelos pais no momento da entrevista e assistidas juntamente com as composições.

Tabela 4 - Peças do repertório Suzuki escolhidas pelos pais

Alunos	Pais	Peça do repertório	Livro
--------	------	--------------------	-------

Artur	B e R	Concerto in Lá Menor, 1º mov. Vivaldi.	4
Ivan	A e Z.	Os dois Granadeiros – R. Schumann.	2
Isadora	D	Os dois Granadeiros - R. Schumann.	2
Lúcia	R	Gavotte in D Major – J. S. Bach	3
Patrícia	P	Concerto No. 5, 3º mov, F. Seitz.	4

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICES D, E, F) feita aos participantes foi composto por várias questões para identificar os elementos expressivos utilizados pelos alunos, para compreender os conceitos de expressividade dos alunos e dos pais e para identificar as decisões de expressividade dos alunos. A entrevista foi concebida com perguntas simples, de modo a serem facilmente compreendidas pelas crianças na faixa etária do estudo.

2.5 Instrumento de coleta de informações: entrevistas semiestruturadas

Todas as entrevistas semiestruturadas, incluindo os estudos pilotos, foram realizadas pessoalmente e gravadas em vídeo com os alunos por uma câmera digital, com o intuito de registrar as reações das crianças ao assistirem as suas próprias performances. De acordo com Honorato et al. (2006) a vídeo-gravação favorece o enriquecimento de elementos para a análise como gestos corporais e atitudes das crianças no momento da conversa. Para os pais e professores, foi utilizado um gravador de voz de celular. Os vídeos das formaturas de violino foram trazidos pelos pais e assistidos em um notebook fornecido por mim. As entrevistas foram feitas separadamente com alunos e pais e cada seção teve cerca de quarenta minutos de duração. As coletas de informações foram realizadas nas salas do Departamento de Música.

Primeiramente, foram realizados quatro estudos pilotos com um aluno e três alunas para ajustar o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Este método é um pré-teste que tem como propósito aperfeiçoar o instrumento de coleta de informações para os demais participantes da pesquisa (BABBIE, 2003). Nesse sentido, Gil (2002) esclarece a importância do pré-teste, tendo em vista o aprimoramento do procedimento a ser realizado, a avaliação do vocabulário das perguntas e, por fim, a confirmação de que as perguntas ou as observações a serem realizadas poderão favorecer a análise das informações da pesquisa. Mediante a realização do estudo piloto, foi possível averiguar a necessidade de reelaborar algumas perguntas para que fosse um vocabulário mais

simples, utilizando indicadores sobre expressividade musical a partir da revisão da literatura apresentada no primeiro capítulo deste trabalho. Os indicadores usados para a elaboração das perguntas foram: sentimentos, emoção, sonoridade, público, comunicação, transmissão, frase musical, entre outros.

Durante as entrevistas, eu coloquei o vídeo escolhido e sentei ao lado dos participantes para assistir. As entrevistas tiveram duas partes: primeiro os participantes assistiram a um vídeo da peça de repertório Suzuki e depois foram feitas as perguntas. Após esse momento, os participantes assistiram à peça autoral e novamente foram realizadas as perguntas. Em seguida, eu entrevistei os pais, que escolheram uma peça do repertório do recital de formatura (independente da escolha da criança) e a assistiram juntamente com a peça autoral dos alunos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de violino, com o arranjador e com a pianista, que não assistiram aos vídeos, com a finalidade de identificar a participação dos envolvidos na construção das habilidades expressivas dos alunos.

2.5.1 Observação dos vídeos dos recitais das formaturas de violino

A tecnologia de áudio e vídeo tem sido utilizada como uma importante ferramenta para a construção de informações empíricas das investigações sobre expressividade musical. A revisão da literatura proporcionou algumas direções para a construção da metodologia. Um dos estudos válidos para destacar foi o de Karlsson e Juslin (2008), que utilizaram a observação de vídeo das aulas de professores de vários instrumentos com o intuito de analisar de que maneira a expressividade musical foi abordada nas aulas no ambiente natural de ensino e aprendizagem. Mateus (2009) realizou gravações de vídeos para registrar os movimentos dos estudantes de regência, materiais que foram obtidos para apreciação neste estudo.

Assim, para a elaboração deste trabalho, foram utilizados os vídeos dos alunos das formaturas dos recitais de violino do livro dois, três e quatro da metodologia Suzuki como uma das principais ferramentas para a construção das informações empíricas. O uso desse recurso em pesquisas qualitativas está crescente na área de Humanas, principalmente no campo da Educação. Segundo Peter Loizos (2008), o registro em vídeo torna-se necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador (...)” (LOIZOS, 2008, apud, GARCEZ, 2011, p. 249). Assim, a escolha para a utilização do vídeo deu-se

pela necessidade de analisar as decisões expressivas no final do processo da aprendizagem no momento da formatura de violino, quando o aluno realiza uma atividade artística em que apresenta o que construiu musicalmente no repertório estudado. Além disso, a ferramenta da gravação de vídeo no momento da entrevista proporciona “a percepção e os sentidos de si elaborados pelo sujeito, considerando que o participante tem a oportunidade de reconstruir seu passado na própria dinâmica da interação da entrevista” (YOKOY DE SOUZA, et al., 2008, p. 365). Nesta perspectiva, a observação dos vídeos dos recitais de formatura proporcionou aos alunos uma recordação de suas atitudes e decisões expressivas, as quais geraram reflexões sobre suas próprias performances e composições.

2.6 Processo de análise, de interpretação e de tratamento das informações

A análise narrativa de pequenas histórias foi a técnica escolhida para a interpretação e tratamento das informações. Segundo Yokoy de Souza, et al. (2008) esse processo de análise é caracterizado pelo destaque de um momento pessoal do entrevistado, o qual possui a oportunidade de expressar sua identidade e experiências particulares. As pequenas histórias “narram eventos cotidianos, situações significativas do passado, que se caracterizam para o narrador como marcos temporal de transições subjetivas” (2008, p. 368). Em todas as entrevistas os participantes narraram as suas experiências e emoções como alunos, pais e professores no recital de formatura, os quais apresentaram informações significativas para esta pesquisa. Assim, foram seguidas as seguintes etapas para a construção das informações das pequenas histórias:

- a) Escolha pelo método de entrevista de caráter narrativo (semiestruturada);
- b) Organização do roteiro de perguntas;
- c) Seleção dos alunos e suas famílias por meio de uma carta convite;
- d) Realização de estudos pilotos com ajustes para o roteiro;
- e) Realização das entrevistas (alunos, pais e professores);
- f) Transcrição das entrevistas dos participantes da pesquisa;
- g) Leitura e organização das informações com o propósito de encontrar elementos musicais e informações metacomunicativas dos alunos.

- h) Categorização das informações dos alunos em elementos expressivos, elementos subjetivos/emocionais e a participação do outro na performance e composição musical;
- i) Descrição do processo de composição na perspectiva dos alunos, dos pais e dos professores;
- j) Discussão com o referencial teórico.

As entrevistas individuais com os alunos apontaram para diversas decisões expressivas explícitas. Além disso, o uso do vídeo das formaturas nas entrevistas gerou reflexões nos alunos a respeito de suas performances e composições. As entrevistas com os pais possibilitaram identificar como eles influenciam na construção da expressividade musical dos alunos. As entrevistas com os professores de violino, com o arranjador e com a pianista possibilitaram compreender o processo de composição das peças autorais, assim como identificar as formas como os professores estimularam a expressividade musical dos alunos. Assim, as narrativas dos participantes proporcionou conhecer as suas vivências no contexto dos recitas de formatura, pois favoreceu os “processos discursivos como dispositivos relacionais, que promovem a constituição de si e do outro na comunicação” (YOKOY DE SOUZA, et al. 2008, 368).

2.6.1 Categorização das informações

De acordo com Gil (2002), a categorização representa a sistematização das informações com o intuito de ajudar o pesquisador a concluir o estudo. Além disso, a elaboração das categorias pode ser fundamentada a partir do referencial teórico do estudo. De acordo com Bogdan et al. (1994) as informações descritivas podem ser identificadas por meio de palavras repetidas, expressões e comportamentos dos participantes. As categorias de análise desta pesquisa foram construídas por meio do conceito apresentado de expressividade musical, como “decisões expressivas” (SWANWICK, 1994, 2016) dos elementos expressivos da performance da peça do repertório Suzuki e da peça autoral, do elemento subjetivo, como as emoções que permeiam a natureza da expressividade musical, e a última categoria envolveu a participação de pais e professores na construção da expressividade musical dos alunos. Assim, apresentam-se as três categorias:

a) **Categoria 1: Elementos expressivos:** identificar os elementos expressivos de acordo com as “decisões expressivas” dos alunos na performance da peça do repertório Suzuki e na elaboração das peças autorais.

b) **Categoria 2: Elementos subjetivos/emocionais:** compreender como as emoções fomentam a construção da expressividade musical na performance da peça do repertório Suzuki e na elaboração das peças autorais dos alunos.

c) **Categoria 3: Participação do outro nas performances/peças autorais:** identificar como pais, professores de violino, arranjador e pianista influenciam na construção da expressividade musical dos alunos na performance e na preparação das peças autorais.

No próximo capítulo são apresentados os resultados da análise da performance na peça do repertório Suzuki. No quarto capítulo será feita a análise da peça autoral por meio das categorias desenvolvidas para esta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS - MODALIDADE DA PERFORMANCE: ANÁLISE DE PEÇA DO REPERTÓRIO SUZUKI

É mostrar pra pessoa que você tá fazendo, é você conseguir fazer a pessoa sentir o que você tá sentindo. Se expressar... Hum... Se mexendo, quando toca você tá alegre, não tocando com a cara emburrada, ou parado, só tocando. (Artur)

O método Suzuki de violino inclui a organização do repertório violinístico em dez livros. No curso de Violino do Projeto Música para Crianças, há um programa de recitais de formatura ao final de cada livro, com o objetivo de fomentar a experiência de palco como um todo. A performance das peças escolhidas representa o ponto de chegada de um processo que envolve o trabalho realizado pela criança e guiado pelo professor ou professora, familiares, acompanhador ou acompanhadora. Cada criança prepara o repertório do recital, que pode ser individual ou com outra criança do mesmo livro. Por iniciativa das famílias, é comum esses recitais serem gravados em vídeo. Assim sendo, o conjunto de resultados analisados nesta seção usou como mediação a gravação em vídeo do último recital. Cada criança e cada familiar escolheu uma peça do recital para ser analisada junto comigo no momento da entrevista. Desta forma, a primeira parte da entrevista consistiu na visualização da gravação em vídeo da peça escolhida. Como foi apresentado na metodologia (ver tabela 3), as peças escolhidas pelos violinistas Artur, Isadora, Ivan, Lúcia e Patrícia foram: *Bourrée* (Handel), escolhida por Isadora; *Gavotte* de Lully, selecionada por Ivan; *Gavotte* in D Major de J. S. Bach, por Lúcia; Concerto Duplo de Bach, 1º mov., escolhida por Artur; e Duo Um de violino, Op. 38 de Jacques Mazas, selecionado por Patrícia.

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos por meio da construção de informações, utilizando os parâmetros de análise da modalidade da performance segundo Swanwick (1994, 2016). O autor explica que a expressividade musical é abordada “através de materiais como som, intervalos melódicos (saltos ou passos), formas de frase, velocidade, taxa de aceleração ou retardamento, grau de suavidade ou destaque, acentuação, medidor e texturas densas ou sobressalentes” (SWANWICK, 1994, p. 131). Assim, o pesquisador apresenta as possibilidades de elementos expressivos que favorecem a expressividade musical, os quais podem ser indicados como gestos musicais relacionados à forma de frase, velocidade relacionada ao andamento, à agógica associada ao acelerando e ao retardamento, o grau de suavidade

ou destacamento relacionado às dinâmicas, a articulação relacionada à acentuação e timbres referentes à textura do som. Porém, na apresentação destes resultados, outras categorias expressivas surgiram nas conversas com os alunos, como o vibrato, o controle do arco e o improvisado. Além disso, com o propósito de enriquecer a discussão dos resultados, algumas categorias que emergiram das entrevistas com os alunos foram relacionadas com a literatura apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

A tabela dos elementos expressivos da peça escolhida pelos alunos encontra-se no apêndice (J). Ao observar as entrevistas com os alunos, foi possível organizar as conversas por categorias de elementos expressivos, elementos subjetivos/emocionais e participação do outro. Os resultados apresentados são elementos expressivos que emergiram nas conversas dos alunos. Esta investigação adota definições dos elementos expressivos que estão no apêndice (L), com o propósito de esclarecer a leitura dos resultados apresentados pelos participantes da pesquisa. A seguir, serão apresentados os elementos expressivos que emergiram das entrevistas com os alunos sobre a peça escolhida. O capítulo está dividido em três tópicos: elementos expressivos na perspectiva das crianças, elementos subjetivos e emocionais e a participação do outro (pais/professores) na performance musical das crianças.

3.1 Elementos expressivos na perspectiva das crianças

O roteiro de entrevista explorou, inicialmente, o que os alunos mais gostaram de ver em sua performance musical. Ao assistirem à peça escolhida, todos os cinco alunos demonstraram satisfação com sua performance musical.

Tabela 5 - Você gostou de se ver tocando? O que você acha que foi bonito nesta peça?

Artur	Nós três se entrosando. Ah... Escuto o que o outro tá fazendo, tem que saber as partes de cada coisa.
Isadora	Sim. De tudo. A música, em geral. As partes mais marcantes. As partes mais rápidas na música.
Ivan	Eu gostei bastante da música, o som tava bastante legal. A música, acho que toquei bem, não errei, só isso! Eu acho que a música, em geral, eu toquei bem, toquei bonito, toquei legal! As notas, achei afinadas? O som achei bonito também, acho que só isso.
Lúcia	Balança a cabeça afirmativamente. Postura.
Patrícia	É... Eu, eu gostei. Eu só fiquei um pouquinho é..., eu vi o que eu podia melhorar. (risos) Sorrir mais! (muitos risos) Eu acho que eu fiz uma boa atividade e, sim, interação com o violino do Artur, é... Foi bom! (risos).

Os aspectos musicais mais destacados por eles podem ser sistematizados da seguinte forma: partes rápidas, som e afinação. É possível observar uma reflexão avaliativa dos alunos sobre a sua performance: “eu podia melhorar, sorrir mais (risos)”; “eu toquei bem, não errei, só isso!”; “toquei bonito, toquei legal”; “eu fiz uma boa atividade e, sim, interação com o violino do Artur”. O que eles mais gostaram não está só refletido no uso do vocabulário musical, eles também mencionaram elementos que favoreceram a performance, como entrosamento e postura. Os elementos expressivos mais enfatizados pelos alunos foram dinâmica, agógica e controle do arco, conforme exposto na tabela a seguir:

Tabela 6 - Elementos expressivos mencionados pelos alunos

Elementos expressivos	Frequência
Dinâmica	12
Agógica	12
Controle do Arco	8
Afinação	4
Vibrato	2
Movimento corporal	2
Improviso	1

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

A tabela apontou o foco dos alunos em relação às suas performances, isto é, eles demonstraram preocupação em realçar a dinâmica e a agógica da estrutura musical das suas peças. Posteriormente, os elementos relacionados ao violino (controle do arco, afinação e vibrato) foram mencionados. A afinação é um dos elementos fundamentais para a sonoridade do violino, mas foi comentada poucas vezes pelos alunos. Os demais elementos, o vibrato e o improviso, foram mencionados por alguns. Outro aspecto observado na tabela foi o movimento corporal, que não faz parte da estrutura musical, mas é um elemento que contribui para a construção da expressividade musical. A seguir, exponho com mais detalhes cada um dos elementos expressivos apresentados na tabela anterior.

3.1.1 Dinâmica

A dinâmica foi o elemento expressivo mencionado por todos os cinco alunos de violino. Alguns demonstraram preocupação em realizar os fortes e os pianos indicados

nas partituras musicais, relacionando isso à emoção de estar feliz e com o propósito de aprimorar a música. Patrícia relatou que não prestou atenção precisamente nas dinâmicas, mas evocou a voz do professor de violino enfatizando as dinâmicas da peça tocada durante as aulas. Além disso, a aluna fez uma crítica, a de que as suas dinâmicas não foram executadas precisamente, como estava na partitura. Ela, inclusive, fala sobre a importância da respiração para iniciar a dinâmica da música. Isadora demonstrou atenção às dinâmicas ao observar a estrutura da peça que ela estava tocando, principalmente nos crescendos. Outras considerações podem ser conferidas nas falas seguintes.

Tabela 7 - Dinâmica

Artur	Você tem que tá bem entrosado, olhando pro seu colega, tem que, tem que fazer as dinâmicas, tem que, assim, você tem que caprichar no que você tá fazendo. Mais do que você faria sozinho, eu acho.
Isadora	É que ela começa lenta e vai aumentando... diminui. (...) Dos crescentes mais diferentes do piano. (...) eu acho que a parte do crescendo.
Ivan	Quando eu gosto de uma música, eu toco com emoção (sorrisos). Eu tento tocar melhor ela, eu tento fazer o arco bom, com as notas, tocar piano, forte, pra fazer o contraste. Deixar a música mais bonita!
Lúcia	Eu queria tocar forte, algumas partes piano mesmo. Quando tá feliz, você acaba tocando um pouquinho mais forte.
Patrícia	A gente fez: um faz mais forte, outro faz mais fraco. Um faz mais fraco, outro faz mais forte. Ficou muito legal! Eu adoro essa música! Assim, a gente tentou seguir a dinâmica, mas nem sempre a gente seguiu a dinâmica, era mais o que nos levava pra dinâmica. A gente não prestou muita atenção na dinâmica. Tio Felipe falou: você faz fraco, você faz forte, você faz fraco, você faz forte. Mas, às vezes nosso piano era <i>mezzo</i> forte, <i>mezzo</i> piano, não era, assim, exatamente piano ou exatamente forte, ficava sempre mais ou menos. A gente respirava bastante pra sinalizar: olha, eu vou começar esse aqui, então, por favor, você vem aqui um pouquinho mais baixo ou um pouquinho mais alto.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Artur, Ivan e Lúcia consideraram a dinâmica um elemento cujo intuito é aperfeiçoar a música. Artur destacou: “tem que fazer as dinâmicas, tem que, assim, você tem que caprichar no que você tá fazendo”. Com esse mesmo foco, Ivan relatou: “eu tento tocar melhor ela, eu tento fazer o arco bom, com as notas, tocar piano, forte, pra fazer o contraste. Deixar a música mais bonita!”. Foi possível identificar decisões de expressividade em Artur e Ivan em relação às dinâmicas da peça (SWANWICK, 2016). Além disso, Lúcia expressou: “Eu queria tocar forte, algumas partes piano mesmo. Quando tá feliz, você acaba tocando um pouquinho mais forte”. A aluna relacionou a

emoção de estar feliz ao ato de tocar a música forte. Mediante esse dado, foi possível identificar os desvios expressivos realizados por meio das dinâmicas, os quais foram relacionadas à emoção de estar feliz. Este aspecto corrobora com os estudos de Carl Seashore (1983), o qual aborda o termo desvio expressivo por meio dos elementos acústicos da música, como altura, dinâmica e andamento. Por outro lado, Patrícia comentou: “a gente tentou seguir a dinâmica, mas nem sempre a gente seguiu a dinâmica, era mais o que nos levava pra dinâmica”. A aluna contou que não realizou as dinâmicas de acordo com a estrutura da peça, mas se lembrou das orientações do professor de violino quanto a esse elemento expressivo.

3.1.2 Agógica

A agógica foi destacada por quatro alunos de violino. Alguns demonstraram entusiasmo em tocar as peças no andamento rápido. Diferentemente da dinâmica, não houve tanta preocupação em seguir o andamento indicado na partitura da peça, sendo isto uma escolha pessoal do aluno, muitas vezes uma decisão tomada no momento da performance. Nesse aspecto, as partes rápidas das músicas parecem ser preferidas pelos alunos, independente do caráter da peça, porque também envolvem emoções, como agitação, alegria, diversão e desafio no momento da performance. Os alunos manifestaram o gosto pelas partes mais rápidas de suas peças.

Tabela 8 - Agógica

Isadora

Quais são essas partes mais marcantes? As partes mais rápidas na música.

Ivan

Eu gosto, ué, ela é legal, tem uma parte mais rápida, uma parte mais devagar (o aluno solfeja um trecho da música e articula como se estivesse tocando violino). É divertida! Eu gosto! Pesquisadora: E a parte devagar? (O aluno solfeja o início da peça). Não que seja devagar, mas é mais lento. A parte da escala que sobe, eu gosto, eu tento tocar ela de um jeito rápido, mas não tão rápido, deixar as notas claras. Essa parte, assim, quando começa essa música, eu tinha muita dificuldade, porque às vezes eu comia uma nota ou outra. Eu sempre focava nela até conseguir tocar ela todas as notas de um jeito bonitinho. Que era o meu principal foco nessa música, tocar essa parte melhor. Como eu toco a música muito devagar, eu me confundo, é, perde meio que a sequência das notas, eu acho, pelo menos. Eu acho mais divertido, mais desafiador! Que exige mais de você pra você conseguir tocar ela bem. Do jeito que você quer! Teoricamente, era pra eu tocar a música devagar. Na hora, me deu mais vontade de tocar rápido. É, eu acho melhor, gosto mais, é, tinha mais risco de eu errar também, mas valeu a pena, eu acho.

Lúcia

Eu queria ter tocado mais rápido. (...) Ah, sei lá, eu gosto muito de tocar rápido, todas as músicas eu gosto de tocar rápido. Eu tentei fazer uns pulos do arco no início, tocar ela forte, um pouco mais rápido. Só o fato de tocar mais rápido mesmo, que aí eu toquei. Quando tá feliz, você acaba tocando um pouquinho mais forte. Prefiro tocar uma música agitada, pelo menos eu.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Foi possível perceber que eles gostam de tocar a música no andamento rápido. Os alunos expressaram: “tentar tocar um pouco mais rápido”, “eu tento tocar de um jeito mais rápido” e “na hora me deu mais vontade de tocar ela rápido”. Além disso, o que chamou atenção dos alunos em suas peças foram as “partes rápidas”. Foi com relação ao andamento que os alunos demonstraram maior interesse em aperfeiçoar as frases musicais. Foi possível identificar em Ivan e em Lúcia o fascínio em tocar as suas peças no andamento rápido. Mediante isso, as respostas dos alunos foram relacionadas ao nível *Pessoal* do Modelo da Espiral, caracterizado pela exploração da velocidade nas músicas (SWANWICK, 2016). Para os alunos, a intenção de tocar as peças no andamento mais rápido está relacionada ao desafio, à diversão e à emoção. Esses dados corroboram com os desvios expressivos mencionados por Seashore (1983), que destaca que eles acontecem como uma maneira de “transmitir uma emoção” por meio da alteração de tempo, andamento, ritmo e dinâmica. Os alunos abordaram as suas próprias emoções nas peças. Isso dialoga com os estudos de Juslin (2004), que considera que a expressividade musical pode ser construída por meio das emoções do dia a dia.

3.1.3 Controle do arco

Um dos aspectos mencionados pelos cinco alunos foi o controle do arco. Ele foi relacionado, no aspecto da sonoridade, a executar as notas com precisão nas arcadas e a realizar golpes de arco na música. Foi considerado como o ponto para direcionar o olhar e se concentrar durante a performance. O controle do arco foi mencionado pelos alunos como um meio para demonstrar emoção através do movimento de ir e vir do arco.

Tabela 9 - Controle do arco

Artur	Eu tava bem concentrado nos dedilhados e nas arcadas, né.
Isadora	Em algumas partes eu fechava os olhos, em outras eu olhava pro arco, pra mão ou pro infinito.
Ivan	Quando eu gosto de uma música, eu toco com emoção (sorrisos). Eu tento tocar melhor ela, eu tento fazer o arco bom com as notas, tocar piano, forte, pra fazer o contraste. Deixar a música mais bonita! (...) Mais dura, com as notas, com o arco também [expressar ansiedade].
Lúcia	Eu tentei fazer uns pulos do arco no início (...). Eu tento balançar, pular um pouco o arco.
Patrícia	Pra partitura, eu sei que eu devia olhar pra mão ou pro arco, ou pro violino mesmo, ou pro professor, no caso não tinha professor. Mas eu preferi olhar muito pra partitura, né, porque a gente mais ou menos tinha acabado de aprender aquela música, mais ou menos.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Os alunos detalharam ricamente como executaram o arco: como movimento e como coordenação motora; intencionalidades; meio para se fazer a dinâmica desejada, a relação com o olhar e a relação com o dedilhado. Isso faz com que consideremos o arco como o elemento expressivo mais complexo, no sentido de que os alunos mobilizam uma série de outros elementos técnicos como expressivos interdependentes. Sobre esse aspecto, o professor violinista Galamian (1985, p. 56) salienta: “um bom controle e uma divisão lógica do arco é de grande importância. Quando estiver ausente, a dinâmica indesejada ou a qualidade do tom indesejável ou ambos serão o resultado”. O controle do arco não é um elemento expressivo em si, mas ele é um meio para a manifestação da produção sonora, que está relacionada à realização dos outros elementos expressivos, como, por exemplo: a dinâmica, a altura e os golpes de arco inseridos na partitura.

3.1.4 Afinação

Durante as conversas, a afinação foi pouco mencionada pelos alunos. Entretanto, parece ocupar uma dimensão muito significativa: mostrou-se uma preocupação para alguns e um elemento de crítica de suas próprias performances.

Tabela 10 - Afinação

Artur	Ela falou da afinação, pra escutar a parte dela. [pianista]
Ivan	As notas, achei afinadas? O som, achei bonito também, acho que só isso. Afinada, no ritmo? Sem pular nota, em geral é isso!
Lúcia	Gostei, mas eu acho que em alguns lugares eu desafinei um pouquinho na corda mi, eu tive a impressão que tava alta demais.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

A afinação enquanto altura exata da nota é um parâmetro para os alunos da qualidade do som e da sensação estética de estar bonito. Entretanto, para Artur, a afinação foi relacionada a escutar o acompanhamento do piano. Sobre esse aspecto, Freire (2016, p. 136) apresenta o Sistema Igual, que consiste no “procedimento de divisão da oitava musical em doze partes exatamente iguais”. Esse sistema favoreceu a organização da afinação do piano e do violão, por exemplo, pois esses instrumentos “exigem um sistema definido e estável para afinação de todas as cordas do instrumento”. Diferentemente, os instrumentos de cordas, como o violino, a viola e o violoncelo, possuem como referência principal o Sistema Pitagórico, caracterizado por

“razões matemáticas” (FREIRE, 2016, p.). Sendo assim, Artur teve que se adequar ao sistema Igual, como ele mesmo disse: “Ela falou da afinação, pra escutar a parte dela [a pianista]”, moldando a afinação do violino de acordo com o acompanhamento do piano, ou seja, o aluno começa a construir outros parâmetros de sistemas de afinação.

3.1.5 Vibrato

Este elemento foi registrado em uma conversa apenas pelo aluno Artur. Foi possível perceber a influência do professor de violino na compreensão do vibrato e na sua execução. Portanto, a referência ao vibrato ainda está relacionada à situação de ensino deste recurso. Porém, o aluno fez uma crítica a respeito dos momentos em que ele considerou importante usar o vibrato nas notas ou nas frases musicais:

Tabela 11 - Vibrato

Artur

Eu faço bastante vibrato porque o tio Felipe não para de pedir vibrato. Aí eu me acostumei aí, mas ainda ele pede bastante. Eu gosto nas notas que eu acho boas, porque tem algumas músicas que o tio Felipe manda fazer vibrato em todas as notas e eu não gosto disso. Eu acho que não fica, não faz sentido. Você tá ligando nota (ligadura) e vibrando, é difícil! Porque você tá, é ligadura rápida, você tá vibrando, eu acho que não faz sentido. Eu não gosto, mas quando tá tocando uma música que chega numa nota, que tem aquela coisa, então você vibra, né!

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Artur demonstrou uma visão muito crítica sobre esse elemento expressivo ao se posicionar sobre quais notas ele deveria vibrar em relação às orientações estilísticas do professor. Além disso, o aluno expressou sensível intencionalidade e preferência estética para destacar uma nota principal na música por meio do vibrato. Nessa perspectiva, Flesch (2000) considera esse elemento expressivo como um dos fatores que contribuem para a demonstração da identidade do violinista na performance, pois o “caráter, duração e vivacidade do vibrato são definidos pela personalidade de cada instrumentista”, obedecendo ao estilo musical da peça (KAKIZAKI, 2014, p. 61). Além disso, o uso do vibrato proporciona “ao intérprete uma gama muito maior de coloração, expressividade e uma qualidade de som mais pessoal” (GALAMIAN, 1985, p. 37).

Nessa perspectiva, os autores afirmam que o vibrato é um dos elementos expressivos que fazem parte da construção da expressividade musical, pois está relacionado às decisões de sonoridades e timbres do performer. Nesse sentido, Artur demonstrou as suas decisões de expressividade para utilizar o vibrato em determinados

gestos musicais que possuem uma nota principal que ele considerava importante para destacar (SWANWICK, 2016).

3.1.6 Improviso

Este acontecimento foi relatado pela aluna Patrícia, que executou um dueto com o Artur, também sujeito desta pesquisa. Ela conta: “eu errei uma nota, aí a gente teve que mudar, a gente teve que improvisar, mudar um trecho todo. É...(a aluna fica pensativa) ...foi (a aluna começa a cantar o trecho, articulando com a mãos) ... e o Artur teve que fazer uma oitava acima (risos)”. O episódio narrado de forma descontraída ocorreu no recital de formatura, e foi apreciado como positivo por ela: “foi, foi legal!”.

A improvisação caracteriza-se por ser imprevisível e inesperada, como foi, genuinamente, a experiência da aluna. Esse acontecimento, no momento do recital de formatura, demonstrou uma postura positiva da aluna com relação ao erro. Ela e o outro violinista, colaborativamente, tomaram uma decisão ao se coordenarem para realizar uma criação nova, tornando o improviso como uma resolução. Ao buscar na revisão de literatura apresentada neste trabalho, não foi possível encontrar pesquisas que abordem a improvisação como um elemento que contribui para a expressividade musical na performance, porém destaco a pesquisa de Meissner (2016), que apresentou como um método inovador a improvisação para a construção das habilidades expressivas dos alunos. Esse dado foi identificado como uma das estratégias de alguns professores de instrumento. A autora comentou a importância da improvisação para os alunos:

As crianças podem ser convidadas a improvisar música com um tema ou personagem, como um leão perseguindo um rato, ou improvisando uma melodia triste ou feliz. Isso pode permitir que as crianças explorem como comunicar personagens e emoções sem ter que ler notação. (MEISSNER, 2016, p.7)

A autora abordou a improvisação como um processo criativo por meio da exploração de gestos musicais para comunicar uma história, um tema ou um caráter musical. A improvisação como um recurso para a expressividade musical foi abordada como uma ferramenta nova na pesquisa de Meissner (2016), porém a autora não explorou com mais detalhes essa nova estratégia para ensinar as habilidades expressivas na performance. Assim, o relato de Patrícia confirma que a improvisação musical foi uma tomada de decisão expressiva significativa para os alunos no momento do recital de formatura. Sobre esse aspecto, Leonido (2007, p.1) trata a expressão como um

processo criativo que consiste em “uma estratégia pessoal de encarar um problema, de resolver uma questão”. Assim, a decisão expressiva de improvisar foi um processo criativo que favoreceu a manifestação da expressividade musical no recital. Esse achado é um indicativo para futuros estudos, no sentido de investigar a improvisação musical como um recurso viável para a construção da expressividade musical na aprendizagem de instrumentos musicais.

3.1.7 Movimento Corporal

O movimento do corpo também foi um dos elementos destacados por alguns alunos. Artur gosta de se movimentar ao tocar violino no recital de formatura. Para ele, é uma maneira de sentir a música através do movimento do corpo. Além disso, Artur avaliou em quais momentos deve se movimentar e destacou um dos repertórios que está estudando: “é a sonata de Handel do livro seis, é... movimentos mais lentos, o primeiro e o terceiro. Eu toco piano e eu tento não mexer com alegria. Eu me mexo mais nos movimentos mais calmos”. Ao falar do início da sua peça, Patrícia respondeu como se expressou para tocar e também destacou o movimento do corpo.

Tabela 12 - Movimento corporal

Artur	Eu consegui sentir bem a música, aí eu me mexia, toquei melhor (...) porque eu vejo assim a música, mais ou menos... pra mim não é bom tocar sem movimento, paradinho. Eu gosto de me mexer mesmo. A música que eu tô aprendendo, que é a sonata de Handel do livro seis, é, tem dois movimentos mais lentos, o primeiro e o terceiro. Eu toco piano e eu tento não mexer com alegria. Eu me mexo mais nos movimentos mais calmos (o aluno balança um pouco o corpo) e com alegria: eu me viro mais, me mexo mais assim (o aluno movimenta o braço direito, para expressar força e energia), e não assim (balanço dos braços bem moderado).
Patrícia	Eu tentei fazer muito, assim, movimento assim (a aluna demonstra a postura no violino e canta), é, eu tentei expressar mesmo.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Artur expressou enfaticamente o gosto em se movimentar na performance. Além disso, ressaltou a importância do movimento do corpo para sentir o caráter da música e demonstrou, na entrevista, movimentos diferentes com o braço para tocar uma peça alegre e uma triste. Patrícia também demonstrou o movimento que queria iniciar a sua peça, afirmando o que gostaria de realizar na sua performance. Esse dado reforça as considerações de Meissner (2016), que aborda a importância do movimento para o fomento da expressividade. A autora comenta que “as crianças podem aprender a

expressar fraseado, ritmo e emoção por meio da formulação de música através de gestos e movimentos” (MEISSNER, 2016, p.7). Além disso, foi possível identificar a associação das emoções alegria e tristeza às intenções conscientes de movimento corporais de Artur (JUSLIN, 2003). Outro aspecto observado foi a demonstração da dinâmica por meio do movimento do corpo, como Artur expressou, dado que está em consonância com os estudos de Zijl e Sloboda (2010), como uma técnica interna para a projeção da sonoridade por meio do movimento corporal, o qual favoreceu o aluno a realizar decisões expressivas quanto às dinâmicas.

3.2 Elementos subjetivos e emocionais

De acordo com a literatura que fundamenta este estudo, é possível compreender que a subjetividade permeia os vários conceitos de expressividade musical. As emoções são uma das facetas da performance musical, transversal aos elementos expressivos explicados anteriormente. Uma das definições relaciona a expressividade ao ato de comunicar emoções. Mas, o que seria, ou de quem seriam essas emoções? Como os alunos demonstram essas emoções?

Conversar sobre expressividade musical com os alunos foi um desafio no processo dos estudos-piloto para a construção do roteiro da entrevista semiestruturada. Assim, foram utilizados indicadores de expressividade, como: intenção de comunicar algo, emoções e sentimentos, para, assim, identificar as concepções dos alunos sobre a expressividade. Em uma análise prévia, foi possível identificar muitos elementos subjetivos da expressividade musical relacionados às emoções, à intencionalidade e aos sentimentos. Por isso, foi perguntado a cada um: você pensou em comunicar algo para a plateia? Então, os alunos relataram as suas intenções e o que eles queriam demonstrar por meio da música.

Tabela 13 - Intenções dos alunos no momento do recital

Artur	É mostrar pra pessoa que você tá fazendo, é você conseguir fazer a pessoa sentir o que você tá sentindo. Eu adoro público! Eu acho tão legal! Ah, né! Você tá sendo apreciado, você está mostrando o seu talento pra alguém (...).
Isadora	Tocar não só pra agradar ao público e sim a mim. Comunicar o que eu aprendi durante o estudo.
Ivan	Eu tentava mostrar, na música, o que eu tava sentindo dentro do palco. Emoção, bem-estar, mas não só dessa música, mas como na formatura inteira.

Lúcia

Não responde (olha para baixo, pensativa).

Patrícia

Eu tentei fazer assim, com uma boa energia. A música transmitir uma energia boa, pra eles ficarem felizes. É, é assim: eu criei o meu cenário. A música como se fosse um, é, um livro, sem imagens. E eu tento transmitir pra plateia as exatas palavras daquele livro, pra eles fazerem imagens na cabeça deles. Teve, sim, momentos na música que tinha uma pergunta, por exemplo, uma pergunta boba, e o outro violino fazia uma resposta com raiva, porque você perguntou uma coisa muito boba e não era pra perguntar e eu quis transmitir aquilo que foi muito (aluna solfeja a parte), que foi mais ou menos assim: não era pra perguntar isso, por favor. Aí eu quis transmitir isso pra plateia.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Foi possível identificar intencionalidades de diferentes ordens durante as performances dos alunos. Isadora mencionou “comunicar o que eu aprendi durante o estudo”. Artur relacionou o ato de comunicar às sensações: “É mostrar pra pessoa que você tá fazendo, é você conseguir fazer a pessoa sentir o que você tá sentindo”. Além disso, Artur expressou a satisfação em tocar para o público, em mostrar o que ele está tocando. Patrícia demonstrou a intenção de “transmitir uma energia boa, pra eles ficarem felizes”; além disso, a aluna destacou um trecho da peça que lhe chamou atenção pelos momentos em que ela e o seu colega repetem as mesmas frases musicais com intencionalidades distintas, por meio das dinâmicas. Nesse trecho, Patrícia construiu a sua própria história e quis demonstrar sentimentos relacionados a “bobo” e “raiva”. Nessa música, a aluna também criou o seu próprio cenário por meio de imagens para a performance da peça.

Ivan demonstrou como ele estava se sentindo no palco ao tocar no recital, indicando que as suas intenções foram relacionadas às sensações e aos sentimentos. Apenas Lúcia não verbalizou um posicionamento sobre essa questão, apenas ficou pensativa. As respostas dos alunos indicam suas intenções relacionadas ao que aprenderam durante o período de estudos da peça, além de sensações e sentimentos. Patrícia utilizou os recursos de imagens e de histórias para transmitir suas emoções ao público (Wood, 2000; Meissner, 2016). A fim de aprofundar sobre os sentimentos que alguns alunos mencionaram, foi perguntado: você queria transmitir alguma emoção? Ao que eles responderam:

Tabela 14 - Você queria transmitir alguma emoção?

Artur

Eu queria mostrar pra eles o que eu tava aprendendo. Não, que eu tinha aprendido, como eu tava fazendo a música (...) Bastante coisas boas pras pessoas, eu nunca gosto de tocar coisas ruins. Ah... Bem afinado, gosto sempre de tocar uma música que eu já esteja bem.

Isadora

Tocando?! Não sei... Eu acho que não.

Ivan

Eu tentava mostrar na música o que que eu tava sentindo dentro do palco. Emoção, bem-estar, mas não só dessa música, mas como na formatura inteira. Eu me sinto feliz, aliviado, é muito ensaio antes da formatura quando você toca, toca bem, é gratificante!

Lúcia

Sim (afirmação com a cabeça). Felicidade. Agitação e felicidade.

Patrícia

É... Eu queria assim, eu sabia que as pessoas não iriam fazer isso. Mas, que elas tentassem, pelo menos assim: dançassem? (Risos). Mas foi só o que eu queria transmitir mesmo.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Os quatro alunos demonstraram a intenção de transmitir algo para o público no momento da performance, exceto Isadora, que respondeu “eu acho que não”. A intencionalidade dos alunos estava principalmente ligada a mostrar as músicas que eles aprenderam, e nesse contexto aparecia o que eles estavam sentindo no momento do palco. As emoções relatadas por alguns foram: felicidade, agitação, bem-estar e alívio. Além disso, Artur mencionou: “queria mostrar pra eles o que eu tava aprendendo, coisas boas (...), bem afinado”. Por meio do comentário de Artur, foi possível perceber que, na subjetividade do uso de “coisas boas”, encontrava-se a afinação. As afirmações feitas pelos alunos reforçam uma das facetas da expressividade musical: um ato de transmitir alguma emoção, o que está de acordo com as considerações de Benneti Jr. (2013), Lindstrom et al. (2003) e Juslin (2003). Além disso, as respostas revelaram outros tipos de intenções dos alunos em suas performances, como mostrar o que aprenderam e a sensação de movimento da música. Por meio da peça que escolheram para assistir nas entrevistas semiestruturadas, foram identificadas as emoções durante a conversa e como eles se sentiram no momento do recital de formatura. Assim, foi possível destacar alguns comentários:

Tabela 15 - Como você estava se sentindo no recital?

Artur

Eu tava me sentindo alegre, porque eu tava tocando uma música bem difícil e que é um dueto e eu achei diferente. Eu consegui sentir bem a música, aí eu me mexia, toquei melhor.

Isadora

Senti. Sentimento de alegria e emoção. Bem nervosa. Feliz por eu conseguir tocar.

Ivan

Eu me sinto feliz, aliviado, é muito ensaio antes da formatura quando você toca, toca bem, é gratificante! (...) Porque você conseguiu fazer uma coisa que você tava tentando bastante, e conseguiu fazer bem, conseguiu fazer direito. Sim, na formatura, como em geral, eu me senti emocionado, é muito bom a sensação de tá no palco, tocar o violino. Mostrar que você sabe tocar pra outras pessoas e me dá uma sensação boa!

Lúcia

Eu tava me sentindo bem feliz de tocar essa peça, eu gosto de tocar ela e acho que é isso. Felicidade. Agitação e felicidade. Felicidade é quando você faz alguma coisa boa, você fica feliz. Uma coisa legal. Agitação é quando você fica ansioso, agitado, que não consegue parar

quieto, eu tava quase pulando aí. (risos)

Patrícia

Eu fiquei muito feliz mesmo, assim, alegre, porque a música é alegre. Porque ela tem um ritmo muito tã tã tã tã tã (aluna canta e articula com as mãos), é muito... feliz a música!

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Foi possível identificar vários sentimentos mencionados pelos alunos sobre o momento do recital: alegria, felicidade, alívio, gratificação, emoção, nervosismo e agitação. A alegria e a felicidade foram relacionadas ao “tocar uma peça difícil”, comentada por Artur; “em conseguir tocar”, dito por Isadora; “conseguir fazer bem”, falado por Ivan, o qual relatou sentimentos de alívio e de gratidão. Por outro lado, Lúcia contou que se sentiu feliz porque gostou de tocar essa música e, por isso, sentiu felicidade e agitação. Patrícia citou a alegria porque a música tem ritmo alegre. Percebeu-se que as emoções impulsionaram os alunos a realizar as performances para mostrar o que aprenderam no violino. Essa informação está de acordo com os estudos de Zijl e Sloboda (2010), os quais apontaram que os alunos constroem a sua expressividade musical pelas suas próprias emoções. Entretanto, Patrícia relacionou o sentimento de alegria ao caráter de sua peça e explicou, demonstrando, por meio do ritmo. Por meio disso, Swanwick (2003) afirma que a expressividade musical está principalmente relacionada à compreensão do caráter da música. Além disso, foram identificados os sentimentos evidenciados pelos alunos:

Tabela 16 - Sentimentos destacados pelos alunos sobre o momento do recital

Artur	Eu tava me sentindo alegre, porque eu tava tocando uma música bem difícil e que é um dueto e eu achei diferente.
Isadora	Feliz por eu conseguir tocar.
Ivan	Eu me sinto feliz, aliviado, é muito ensaio antes da formatura quando você toca, toca bem, é gratificante.
Lúcia	Eu tava me sentindo bem feliz de tocar essa peça, eu gosto de tocar ela.
Patrícia	Eu fiquei muito feliz mesmo, assim, alegre, porque a música é alegre.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Todos os alunos demonstraram o sentimento de felicidade, porém com objetivos distintos. Três crianças comentaram que estavam felizes porque conseguiram tocar a peça como eles queriam e, principalmente, porque a peça apresentava dificuldades. Patrícia disse que estava feliz em relação ao caráter da peça que estava tocando. Lúcia estava alegre na sua performance porque gostou da peça. Podemos identificar três tipos

de felicidade: em superar os desafios da peça que estavam tocando, em gostar de tocar a música e, por fim, associando a sua felicidade ao caráter da peça. Ainda durante a entrevista, perguntei aos alunos como eles se expressaram tocando a música. Eles ficaram pensativos com a pergunta e responderam:

Tabela 17 - Como vocês se expressaram nessa música?

Artur	Olha... Eu sempre gosto de me mexer bastante. É... Eu gosto de fazer... Mais ou menos... Eu faço bastante vibrato porque o tio Felipe não para de pedir vibrato. Aí eu me acostumei aí... Mas ainda ele pede bastante.
Isadora	Não sei.
Ivan	Pelo arco, pelas notas, pela velocidade, é isso.
Lúcia	Eu tento balançar, pular um pouco o arco, tocar mais rápido [alegre]. Eu uso mais arco, toco mais devagar, eu acabo fazendo uma cara também [triste].
Patrícia	Dançando! Eu dançando, eu me mexendo assim (balançando a cabeça, aluna faz a postura do violino) Eu tenho mais ou menos esse código com o meu corpo, se a música tá indo bem, eu danço! Se a música não tá indo bem, eu não danço, esse é o código que eu faço com o meu corpo. Né... Em todas as situações, não tem uma que eu não faça isso (a aluna afirma com a cabeça). Isso desde que eu era pequenininha, e aí eu já fazia isso, virou uma mania mais ou menos... hehe (risos).

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Tendo apresentado esta questão, foi possível identificar as peculiaridades nas respostas de cada aluno ao demonstrarem as suas decisões de expressividade. Para Artur e Patrícia, o movimento corporal foi o elemento enfatizado como uma maneira de se expressar. Para Patrícia, se movimentar está relacionado a dançar e, além disso, ela reflete o momento em que ela realiza. Artur enfatizou a preferência de se movimentar durante a performance e ressaltou o recurso do vibrato para se expressar. Ivan destacou o uso do arco, das notas e também do andamento. Lúcia comentou sobre o recurso do arco para demonstrar que a peça é alegre ou triste e, quando o caráter da música é triste, ela disse: “e acabo fazendo uma cara também?”. Isto é, a aluna utiliza a expressão facial para demonstrar o caráter da música. Isadora não soube responder, ou pelo menos disse não saber. Os alunos, ao discorrerem sobre isso, revelam os recursos que eles utilizam para se expressar, pois envolve a sua personalidade também, principalmente o que eles gostam de fazer durante a performance musical. Por meio das entrevistas, notou-se que o movimento corporal é o aspecto mais utilizado pelos alunos, juntamente com o arco, no qual os alunos realizaram os andamentos para as notas. Ademais, o vibrato também foi um recurso abordado por um dos alunos.

3.3 Participação do outro na performance musical dos alunos

A última categoria exposta é a participação dos pais das crianças e dos professores de violino na construção das habilidades expressivas dos alunos, de acordo com as narrativas deles. Destaca-se a enfática influência dos pais no processo, mais do que a dos professores de violino, pelo menos durante esse período do desenvolvimento das crianças. Apesar de parecer óbvia esta afirmação, detalhar a maneira como os pais participam do processo, e como a família influencia os alunos, é válido. Isso permite destacar como os violinistas constroem suas habilidades expressivas. Durante as entrevistas, foi perguntado: seus pais te ajudaram na preparação do recital? Através das conversas, foi possível afirmar e diferenciar as participações dos pais na visão dos alunos de violino.

Tabela 18 - Seus pais te ajudaram na preparação do recital? Como?

Artur	Sim! A minha mãe principalmente! (expressa, afirmando com a cabeça) (...) Ela fala: eu acho que isso aqui tá errado... Hum... O arco não tá muito esticado demais?! Hum, que eu puxo muito! Eu gosto mais durinho do que mole. É, ah! Ela fala (o aluno fica tentando lembrar do que a mãe diz pra ele) ..eu acho que essa nota não é assim, nossa... Ela fala algumas coisas, meu pai não muito. Minha mãe tá mais nas aulas. Sempre discuto com os meus pais, né! Que sempre me veem tocando, e aí eu, eu falo com eles e eles me falam: ah, toca La folia, por exemplo, aí eu toco! Eu não toco a sonata que eu tô acabando de aprender.
Isadora	Ela fala que eu tenho que tocar de olho fechado, pra eu me concentrar mais na música e prestar mais atenção nas coisas.
Ivan	Meus pais me pedem bastante pra eu tocar mais devagar, porque todas as músicas eu gosto de tocar rápido, acho bem (...). Eles falam pra eu tocar bem, me concentrar, basicamente isso. (...) Meus pais não têm muita noção de afinação, essas coisas não (articula com as mãos).
Lúcia	Uhum! (afirma com a cabeça) É. Postura, toca mais afinado, faz mais escalas (risos).
Patrícia	Ela fala que eu tenho que me acalmar, respirar, empurrar talão, agora que ela tá um pouquinho mais rígida com o fazer esse movimento assim (mão direita, pulso). É que ela fala de cobrinha, que eu tenho que relaxar. E fazer assim (aluna realiza movimentos com a mão direita, mostrando a postura ideal para movimentar o arco na execução musical). Ficar com o corpo erguido, ela quer, ela fala muitas vezes pra eu ficar com o sorriso que ela chama. Que fica com o sorriso mesmo nas costas, aí ela fala pra eu tocar com o sorriso, aí não dá muito, então a gente às vezes ficava discutindo sobre isso. Ela fala que, para ser violinista, tem que ter postura. Sorriso, tocar com sorriso, aí, ela sempre fala que eu tenho tendência abaixar meu violino e ela me lembra pra levantar, e um bando de coisa (risos).

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Os alunos enfatizam a participação principal da mãe no processo da aprendizagem do violino. Foi possível analisar uma variedade de orientações que as

mães e os pais fazem para os alunos. A primeira delas é referente aos elementos musicais e expressivos que eles estão sempre corrigindo nos alunos: notas, andamentos, arcos, afinação e escalas. Outro aspecto é a postura. Patrícia ressaltou o que a mãe diz sempre para ela:

Ela fala muitas vezes pra eu ficar com o sorriso que ela chama. Que fica com o sorriso mesmo nas costas, aí ela fala pra eu tocar com o sorriso, aí não dá muito, então a gente às vezes ficava discutindo sobre isso. Ela fala que, para ser violinista, tem que ter postura. Sorriso, tocar com sorriso, aí, ela sempre fala que eu tenho tendência abaixar meu violino e ela me lembra pra levantar, e um bando de coisa (risos).

Foi possível identificar a participação da mãe, que criou uma maneira de auxiliar a Patrícia a desenvolver uma postura bonita de violinista. A mãe pede para a aluna imaginar um sorriso nas costas e tocar com uma postura ereta, abrir os ombros para trás e, assim, criar um sorriso por meio das costas. Isadora mencionou o que sua mãe pediu: “ela fala que eu tenho que tocar de olho fechado, pra eu me concentrar mais na música”. Por meio dos discursos das alunas anteriores, percebeu-se a intenção das mães de aperfeiçoar a postura das costas e também de ajudar no foco da concentração através dos olhos fechados para a performance musical no recital. As orientações das mães sobre a postura dos alunos relacionam-se com a projeção do som por meio do movimento na performance musical. Ao falarem sobre esse aspecto, as mães estão abordando a sonoridade, um aspecto importante para a construção da expressividade musical dos alunos.

3.3.1 A perspectiva dos alunos em relação aos professores de violino

Artur escolheu assistir ao dueto que executou juntamente com Felipe e comentou: “Ah! Ele sabe mais do que eu, né? Ele é meu professor, né? (expressa com olhos e cabeça movimentos de negação). Ele já passou por essa música há muito tempo”. E, ainda, o aluno acrescenta o que o professor pede: “Eu faço bastante vibrato porque o tio Felipe não para de pedir vibrato. Aí eu me acostumei aí, mas ainda ele pede bastante”. Ao falar sobre como se sentiu tocando com o professor, o aluno expressou: “eu me senti único, né! Não foi uma oportunidade que vou poder tocar todas as vezes, é geralmente é um aluno convidado, no meu caso não tinha, então eu pedi pra ele tocar comigo. Eu pedi! E ele aceitou! Aí, a gente ensaiou!”. Artur demonstrou respeito e satisfação de ter a oportunidade de tocar com o professor de violino. Também ressaltou

o que lhe é mais cobrado: o vibrato. Sobre o andamento da música, Ivan mencionou: “E às vezes eles pedem pra tocar mais devagar, principalmente Felipe e Maria, que era minha professora antes”. Patrícia enfatizou a dinâmica que o professor pedia na sua peça e disse: “tio Felipe falou: você faz fraco, você faz forte, você faz fraco, você faz forte. Mas às vezes nosso piano era *mezzo forte*, *mezzo piano*, não era assim, exatamente piano ou exatamente forte, ficava sempre mais ou menos”.

Durante a entrevista, eu perguntei aos alunos: você tocou do seu jeito? Ou como o professor pediu? As respostas e as reações dos alunos foram as mais variadas. Entre as respostas, Isadora relatou: “eu acho que não. Eu toquei do meu jeito. (...) Tocar me sentindo bem?! (...) Tocando tranquilo (...). Eu toquei do meu jeito, mas não sei quais foram as partes”. Ivan comentou que também tocou a música do seu jeito, porém não se lembrava muito da formatura: “É, não lembro, acho que fiz coisas que eu gostava nessa música, e coisas que o professor também pediu. Eu não lembro muito. Faz quase um ano”. Porém, quando o aluno realizou a entrevista, o tempo do recital era de sete meses. Lúcia também disse que tocou do seu jeito e comentou: “Só o fato de tocar mais rápido mesmo, que aí eu toquei”.

Por outro lado, Artur respondeu que fez exatamente como o professor pediu que ele executasse a música, porém, ao questioná-lo se ele pensou em fazer algo diferente na peça, ele respondeu: “Não! (gestos com a cabeça em movimento de negação). Não que eu me lembre. Acho que não. Eu nunca fiz? Se ele falou é porque tá certo (expressando com a cabeça). Não! Nem pensei nisso”. Patrícia respondeu que não queria adicionar nada à música e falou: “assim, não (balança a cabeça negativamente), não muito, porque eu acho que essas músicas estavam perfeitas, então, não (balança a cabeça negativamente), acho que não”.

A voz do professor de violino é bastante destacada na análise da peça pelos alunos. Alguns procuraram seguir todas as orientações, considerando a experiência do professor em conhecer o repertório. Porém, Isadora expressou que tocou do seu jeito, de maneira tranquila, e Lúcia e Ivan disseram que tocaram a peça no andamento mais rápido.

3.3.2 A perspectiva dos professores de violino

Com o propósito de investigar a construção da expressividade musical do violino com crianças, dentro do contexto do projeto de extensão, foi necessário realizar entrevistas com os dois professores de violino dos alunos participantes desta pesquisa e

também com a pianista que realizou os ensaios e acompanhou os alunos nos recitais de formatura. O professor Felipe explicou quais são as prioridades, aspectos que ele considera relevantes, para o ensino do violino com os alunos da faixa etária de quatro a seis anos: “A gente observa se a postura está ok. O seguinte item vem a ser o som. Ou seja, o tipo de som, seja em uma corda solta, ou seja, em uma melodia mais complexa”. Felipe enfatizou que a postura e posteriormente o som são os fundamentos principais que devem ser reforçados no ensino. Nesse sentido, o professor detalhou como a criança pode ser expressiva com esses dois elementos ainda na iniciação do violino:

(...) ela consegue ser expressiva e demonstrar-se num nível artístico ainda em uma corda solta. Ele é um elemento dos mais básicos para nós, que é no violino, instrumento de cordas, que é tocar com as cordas soltas, mas aí ela pode demonstrar um alto nível artístico. E quando este nível artístico surge ou aparece? Quando realmente tudo está no lugar, quando a postura está bem, quando o som está cuidado, quando existe beleza no som. Então, se fosse partir de um ponto, seria esse: a atenção na qualidade sonora, essa é a parte, digamos, mais básica.

Ana relatou sobre como abordou a expressividade musical: “O processo, ele é, desde o início, desde o princípio, desde o livro um que eu começo a inserir pequenas noções de dinâmica, de fraseado, mas é tudo muito superficial, porque esse não é o foco do livro um, né?”. A professora contou que aos poucos vai inserindo os elementos expressivos, como a dinâmica, e fala sobre frases musicais para os alunos, porém de maneira sucinta, como ela explicou: “mas a gente começa com o piano e forte ou a gente começa com crescendos ou diminuendos”. No livro dois, a professora já destaca outros elementos: “mas, quando chega no livro dois, eu começo a enfatizar mais essas mudanças de caráter, de dinâmica e tudo mais”. Sobre esse aspecto, Felipe explicou como abordou a expressividade musical com os alunos:

Eu acho que, quando a gente vai munindo o aluno de elementos extras musicais, por exemplo: tentando contextualizar uma música, contextualizar uma melodia, seja no nível muito básico, contando ou inventando uma história por trás daquela música, a gente já está munindo a criança de ideias que vão fazer com que ela coloque aquela intenção no que ela está fazendo com a melodia da música. Se a história conta que é um gigante que está dançando, ela vai transportar essa ideia ou essa imagem para o som que ela está produzindo. Então, desde o começo já se cuida desses aspectos, já falamos sobre isso.

Felipe destacou a importância de utilizar, nas aulas, estratégias de histórias, ideias e imagens para determinadas melodias da peça, a fim de que o aluno seja capaz

de construir a sua intenção musical. O professor explicou que esse processo vai além: “quando a criança está um pouco mais madura, quando nós vamos contextualizando períodos, características de compositores, tudo isso são ferramentas (...) que vão trazendo informações que levam a criança a expressar algo que está além das notas”. Para o professor, são “elementos que vão trazendo essas outras ideias”. Pelo discurso dos dois professores de violino, foi possível perceber a intenção de abordar expressividade musical por meio do recurso da dinâmica e ideias musicais no início, porém de maneira breve, pois não é o foco principal no livro um do Método Suzuki. Além disso, Felipe destacou a importância do modelo do professor para demonstrar a expressividade musical e salientou:

É claro que, para nós, o exemplo também é muito importante, um modelo, não para ser copiado, mas para que a criança entenda. Então, se queremos que a criança toque expressivamente, nós precisamos mostrar expressivamente também, não adianta tocarmos uma melodia friamente e pedirmos para que a criança coloque um calor naquela canção. Então, também existe uma parte muito importante nisso, de como mostrar, de como fazer um modelo de expressão, não para ser copiado, mas para que seja um ponto de partida para a criança entender o que é uma respiração expressiva, o que é um movimento no momento correto.

Felipe ressaltou a importância do modelo do professor para demonstrar uma frase musical, uma respiração ou um movimento expressivo em um contexto específico, como referência inicial para o aluno. Sobre esse aspecto, Ana destacou: “expressividade vai além do que tá escrito, vai além do seu modelo, porque você também precisa colocar a sua identidade naquilo que você tá fazendo, a sua cara naquilo que você tá fazendo”. Ana salientou a importância do modelo, porém enfatizou principalmente a identidade do aluno na construção das habilidades expressivas. Nesse sentido, a professora destacou a discussão sobre a estrutura musical nas aulas, com o intuito do aluno construir a sua própria identidade na música. Ana comentou sobre uma conversa, durante as aulas, com a aluna Isadora:

Ela discorda, às vezes, da dinâmica que está escrita ali, ela discorda, às vezes, da intenção musical que está ali. E aí ela mostra e eu falo: então me convence! Então é nesse momento que ela se expressa, é o momento que ela coloca um pouquinho também da cara dela, daquele momento da música, e é muito interessante e muito legal. Isso é um processo de construção, talvez por eu adotar desde o início esse senso crítico neles, de perguntar o que eles acham, de perguntar como eles querem realizar aquilo, de experimentar. Beleza, você achou que é desse jeito, mas vamos exagerar de outro jeito. Aí, eles vão testando

até o momento que eles escolhem um jeito, um jeito que eles gostem. Lógico, com a minha orientação, e também com a orientação dos cursos de capacitação, e do que está escrito também pra gente respeitar aquilo que está escrito.

Foi possível identificar uma rica discussão entre aluna e professora, sendo que esta oportunizou à aluna experimentar possibilidades de intenções musicais por meio de dinâmicas e de frases musicais para escolher qual a melhor maneira de se expressar na música e criar, assim, uma compreensão musical da peça, respeitando a estrutura musical. A discussão possibilitou à aluna se expressar verbalmente sobre as suas decisões de expressividade, contribuindo para o processo de construção das habilidades expressivas. Ao final da entrevista semiestruturada, foi perguntado aos dois professores como eles compreendem a expressividade musical. Sobre esse aspecto, Felipe comentou:

É quando se logra, se conquista, é realmente transmitir um, não diria uma mensagem, mas um estado. Um estado para outras pessoas, talvez um estado, não sei se poderia caracterizar como estado emocional. Mas algo que realmente toque as pessoas, em todo aspecto, não necessariamente dizendo que toque, que a pessoa saia completamente inspirada, isso é ser uma característica. Mas pode ser que ela receba aquela música e saia reflexiva ou receba aquela música e saia, não sei, com intuito de movimentar-se, de dançar, não sei, ou de festejar. Acho que são estados que o artista pode conseguir transmitir com sua própria música, né. Tanto interpretando a música de outros como no caso específico que estamos tratando da interpretação de composições próprias. Voltando sempre naquele ponto, de que estamos falando de elementos que estão além do que é a nota, do que é o ritmo. Que é isso: como a gente sabe, o computador faz bem, mas, aquilo que o computador não consegue fazer, é o que eu chamaria de expressividade.

O professor de violino apresentou, em seu ponto de vista, vários elementos que contribuem para a manifestação da expressividade musical, sendo um deles a transmissão de sensações que os artistas podem proporcionar para outras pessoas. O professor Felipe esclareceu que a expressividade está relacionada ao aspecto humano, pois o computador sabe fazer soar uma frase ou um ritmo corretamente, mas, o que a máquina não poderia realizar, o ser humano é capaz de ir além dos elementos musicais. A professora Ana relatou sua opinião sobre o conceito de expressividade musical e comentou:

No meu ponto de vista, é você comunicar aquilo que tem dentro de você, que pode ser uma ideia musical ou não. Pode ser uma ideia filosófica que você tem, e tudo mais. Eu, quando eu toco... E aí eu vou entrar talvez no senso comum, eu toco primeiramente pra mim, eu quero me sentir bem tocando e eu quero passar o que eu acredito através da música. Eu sou uma apaixonada pela vida, eu sou uma apaixonada pela música. Eu acredito que a música tem o seu poder, sim, de transformar pessoas, de tocar pessoas, e ainda eu sou uma pessoa espiritual. Eu acredito que a música vai além desse plano físico que a gente tem aqui também. Ela tem um papel espiritual de tocar pessoas, tocar vidas, espiritualmente falando também. Então, pra mim, expressividade é tocar almas através da música. Então, eu acredito muito no que eu faço, eu acredito muito naquilo que eu estou tocando, e eu tento passar isso através do meu instrumento, através do violino, com o objetivo de alcançar pessoas com aquilo que eu estou fazendo. Então, pra mim, expressividade é mostrar um pouquinho do que tem dentro de mim através do violino, colocar aquilo que eu acredito através do violino pra falar alguma coisa pras pessoas, tocar pessoas com aquilo que eu tô fazendo.

A professora Ana declarou que a expressividade está relacionada ao ato de comunicar algo, musical ou não, e também envolve a identidade do performer em demonstrar, com o seu instrumento, a sua personalidade para a música. Ana expressou suas próprias características como pessoa: “eu sou uma apaixonada pela vida, eu sou uma apaixonada pela música. Eu acredito que a música tem o seu poder, sim, de transformar pessoas, de tocar pessoas, e ainda eu sou uma pessoa espiritual”. Para Ana, a música é capaz de transformar pessoas e, principalmente, tem o poder de tocar almas, e esse papel está no instrumentista manifestar a música de acordo com o seu ponto de vista. Sobre esse aspecto, Ana disse: “Então, pra mim, expressividade é mostrar um pouquinho do que tem dentro de mim através do violino, colocar aquilo que eu acredito através do violino pra falar alguma coisa pras pessoas, tocar pessoas com aquilo que eu tô fazendo”.

Foi possível observar duas perspectivas sobre expressividade musical nos discursos dos professores de violino, uma vez que eles manifestaram conceitos semelhantes, como o ato de comunicar e de transmitir algo para as pessoas. Porém, os professores abordaram diferentes intencionalidades na música. Felipe explicou que é um estado que comove as pessoas, “mas pode ser que ela receba aquela música e saia reflexiva ou receba aquela música e saia, não sei, com o intuito de movimentar-se, de dançar, não sei, ou de festejar. Acho que são estados que o artista pode conseguir transmitir com sua própria música”. Felipe descreveu que o papel da expressividade musical é comunicar estados emocionais para influenciar, de alguma maneira, o

comportamento das pessoas. Por outro lado, Ana enfatizou a importância, da personalidade do instrumentista, de demonstrar as suas convicções para a construção da expressividade musical. Os professores abordaram elementos subjetivos sobre a natureza da expressividade musical, relacionada aos estados emocionais e à personalidade do intérprete, para demonstrar para as pessoas. Além disso, foi possível identificar que as estratégias de ensino da expressividade, histórias, ideias, imagens e o modelo aural, instrução verbal sobre dinâmicas e frases musicais abordadas pelos professores do projeto estão em consonância com os estudos de Meissner (2016) e Wood (2000), os quais identificaram essas mesmas estratégias em suas pesquisas.

3.3.3 A perspectiva da pianista

Ao acompanhar os alunos de violino nos recitais de formatura, a pianista Bárbara comentou sobre os diálogos dos ensaios com as crianças e destacou algumas perguntas que sempre faz aos alunos:

O que você achou? O que você sentiu, né? Se eles respondem nada, tem alguma coisa errada. Porque, se nem eles estão sentindo, eu até falo: você não tá sentindo, se você não tá sentindo, então como é que você vai transpassar isso pro público? Tem que tá sentindo alguma coisa, tem que tá ou sabendo de alguma coisa. Tem que se ouvir e tudo mais. Então eles começam esse trabalho de querer se ouvir e muda isso, às vezes. Eles começam a ouvir primeiro os erros, ficam ouvindo só os erros.

Para a pianista, o elemento de sentir está bem nítido: “O que você errou eu sei, tá escrito na minha partitura, eu sei. Eu quero saber o que estava lá dentro de você. O que você sentiu ao errar, ou o que você sentiu ao alcançar certa nota, ou o que você sentiu ao fazer o trinado e tudo mais, dependendo da música”. Segundo ela, o foco para os alunos são as sensações, conforme destacou: “(...) Então, eu acho que eles têm que sentir alguma coisa pra começar a expressão”. Ao detalhar esse “sentir algo” que os alunos precisam buscar, a pianista descreveu como ela trabalha expressividade musical nos ensaios:

Então, a expressividade é realmente saber, né?! Poder colocar uma expressão ou sentimento da criança na música. É bem interessante que alguns colocam história, outros colocam cores, né?! E... A gente às vezes constrói história juntos, a gente discute, a gente escuta bastante em aula outras versões de outros violinistas, no YouTube e até no

Spotify. No Spotify tem bastante, é bem rico, assim. (...) Então eles buscam isso, eles começam a discutir o que está escrito na partitura, o que eles ouviram, o que foi a interpretação que eles mais gostaram.

Para a pianista, a expressividade musical está em sentir algo durante a performance. Mas, o que seria “sentir algo”? Nessa perspectiva, a professora apresenta algumas estratégias que ela utiliza durante os ensaios para ajudar o aluno a construir suas próprias habilidades expressivas. Dentre elas, estão: criar histórias, construir ideias para a música, cores e também a instrução e a discussão dos elementos expressivos e musicais que fazem parte da partitura. Outro aspecto importante é a apreciação musical, que se encontra neste processo de construção da expressividade musical, segundo a pianista: “Todos os professores incentivam a ouvir, né?! Mas eu peço bastante, até em sala eu já tive que explicar, isso faz parte do ensaio, a gente vai parar pra ouvir uma peça. E são peças orquestrais, são peças de violino, tem muitas peças pra tudo”. A partir da apreciação musical, os alunos são incentivados a ouvir várias interpretações das peças que estão tocando.

Durante a entrevista, a pianista comentou que, à medida que os alunos vão avançando nos livros, começa a surgir um pequeno atrito em relação às suas preferências musicais. Nesse sentido, a pianista relatou: “A gente continua ouvindo bastante e a gente começa a ver o conflito entre Suzuki e entre as gravações das músicas originais. Então, é bem importante deixar claro que a gente vai fazer como Suzuki; na verdade, eu deixo isso claro desde o primeiro ensaio do livro um”. Assim, os alunos são incentivados a ouvir as músicas dos CDs do método desde a iniciação do instrumento. Porém, conforme os alunos vão amadurecendo musicalmente, eles vão construindo o seu próprio senso crítico e gosto musical.

A pianista ainda fomenta a discussão nas escolhas dos alunos que já estão nos livros três e quatro e ressalta: “Eles já têm consciência, a maioria já tem uma consciência. Fulano disse isso, fulano disse aquilo, eu escutei isso. O que eu gosto mais de cada um? O Suzuki tá assim, com a tal violinista tá assim, tá”. Além disso, a pianista falou que cada aluno opta por uma maneira de tocar. Ela acrescenta que cada um escolhe de um jeito e detalhou os jeitos distintos das performances dos alunos, as maneiras que eles decidem tocar:

São vários jeitos, ou mais lento ou crescendo mais aqui ou decrescendo ali, ou essa nota mais forte, ou não, ralentando mais ou não... Assim... Qualquer expressividade diferente é... E o importante é não anular, só desse jeito está certo. O importante é a criança se

identificar e ela entender que existem outras maneiras, né? É muito perigoso a gente ensinar que existe só uma maneira correta de tocar. Torna um padrão, legal, mas também torna criança, quando ela tiver ouvindo né, não, não é essa a maneira que eu toco, então tá errado, então não gosto de recusar. Não, olha, você gostou assim, mas essa maneira também está certa. A gente vê tanto isso, em profissionais sérios, assim... Profissionais, né? No nosso instrumento, que uma música tocada de maneira tão diferente. Então, por que não a criança entender que existem maneiras diferentes também de tocar?

No ponto de vista da pianista, os alunos querem tocar de maneiras diferentes, através das mudanças nas dinâmicas e nos andamentos das peças. Nesse sentido, ela incentiva os alunos a conhecerem as possibilidades dos elementos expressivos para executarem as peças, e não ter apenas um padrão correto. Por meio da fala da pianista, foi possível identificar um preparo adicional nos ensaios a fim de que as crianças construam suas próprias maneiras de tocar, através da apreciação e da discussão sobre os elementos musicais e expressivos da partitura. E, principalmente, que sejam capazes de conhecer as possibilidades ao tocarem e tomem decisões de expressividade no violino. A pianista ainda questionou os alunos:

Sobre o que você acha? Vamos tocar assim? Agora vamos ouvir assim? Agora vamos ouvir esse? É... O que você acha que está acontecendo com o piano, harmonicamente? Né? Eles começam a ouvir o piano, é... Realmente, aqui tem que soar mais forte, é mais uma discussão mesmo, bilateral.

A pianista conclui que segue a intenção dos alunos “porque eles se sentem mais confortáveis com o que eles se identificam”. Conforme a descrição dos ensaios, dissertada pela pianista Bárbara, foi possível identificar uma construção de decisões de expressividade musical através de discussões sobre as dinâmicas e sobre os andamentos das peças. Isso acontece por meio da apreciação musical e da observação na partitura musical feita por alunos e pela acompanhadora. A pianista enfatiza para as crianças que não existe uma maneira de tocar e, sim, possibilidades diferentes de se expressar. Além disso, notou-se a construção das habilidades expressivas através da criação de histórias, ideias, cores e principalmente das trocas de ideias musicais que acontecem entre pianista e alunos de violino.

3.3.4 A perspectiva dos pais

Ao convidar os pais dos alunos Artur, Isadora, Ivan, Lúcia e Patrícia para a entrevista, todos demonstraram cooperação para a construção dos dados desta pesquisa.

Alguns pais fizeram questão de participarem juntos da entrevista; em outros casos, porém, participou apenas o pai ou a mãe que costuma acompanhar o filho nas aulas individuais e de grupo. Após assistirem aos vídeos, eu iniciava a entrevista semiestruturada com a pergunta: O que é expressividade musical para vocês? Ao falarem de suas próprias compreensões, eles relataram como seus filhos manifestaram a expressividade a partir do que eles viram nas performances dos alunos.

Tabela 19 - Expressividade musical na perspectiva dos pais

Pai e mãe do Artur:

Eu acho que, desde o movimento dele, o envolvimento dele com o instrumento e a forma como ele se move, a depender do que ele tá tocando até a forma como ele coloca as frases da música mesmo. Não entendo nada de música, mas, assim, sou leiga, né, mas a forma como ele dá mais ênfase em alguma parte, faz mais forte ou mais rápido, ele muda até o movimento dele mesmo no corpo, na forma de tocar. Acho que é isso. Aí ele se expressa, ele mostra como ele sente aquela música. Um: o que (ele) é treinado para fazer, aqui, com o Felipe. O Felipe, por exemplo, diz: você tem que cuidar da dinâmica. Então, nas frases, você vai tocar com o som mais baixo, outra com o som mais forte; então, isso é treinado. Então, uma parte é treinado. A velocidade que ele vai dar, algumas partes que ele vai mais devagar, outras partes que ele vai mais rápido e tal, essa dinâmica (é/deve ser) treinada. (...) mas a coisa que mais fica visível, eu acho, é o movimento de corpo dele. Então, assim, ele mexe muito o tórax e tal e, às vezes, ele mexe o pé também.

Mãe da Isadora

Eu acho que é quando toca... Aquilo que tem nela. Na verdade, se você for olhar cada um, cada criança tem a sua maneira de tocar, né? E, a Isadora, eu sinto que a expressividade dela, musical, é... Ela consegue levar a música até dançando! Então, assim: ela expressa o que – deixa eu ver como eu posso te dizer, ela expressa a emoção, né? Através do some do dançar, né? Isso é o que eu sinto nela. A expressividade que ela coloca na música é um movimento! Ela consegue tocar de forma que ela consegue tocar e fluir.

Pai e mãe do Ivan

Eu acho que seja tocar com a técnica e tocar com emoção. E, a expressividade, eu acho que tem o sentir a música, os professores trabalham piano, leve, rápido e devagar, eu acho que isso tudo faz parte, né, também, pra não deixar a música tão técnica. Eu acho que a expressividade tem o lado da emoção e tem o lado da utilização da técnica com emoção, tem essa mistura. Mas eu acho que, também, tem mais do que a emoção, é respeitando a música, a personalidade do músico, eu acho que tem essa coisa.

Mãe da Lúcia

É quando ela consegue sentir e passar um pouco do que ela tá sentindo com a música, esse movimento que ela faz, acho que ela consegue até a fisionomia um pouco. Ela fecha, ela falava assim: eu não gosto do jeito que eu fico, da minha cara de concentrada no violino, ela fala que não ficava legal, mas é um jeito que, quando ela está tocando sério mesmo, a fisionomia muda completamente.

Mãe da Patrícia

Expressividade musical vem muito dentro de uma bagagem já existente com uma bagagem criativa que vai se produzindo, à medida que ela vai amadurecendo. Então, existe muito do que já existe de bagagem, mas eu acho que a expressividade é como uma projeção do que ela sente que ela é capaz de fazer. Ela não é só o momento presente nem o momento que já passou, eu acho que expressividade, ela tá até mesmo como uma perspectiva, uma projeção de expressão.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Foi possível verificar que as próprias compreensões dos pais estão relacionadas ao que eles veem nas performances dos alunos. A partir disso, foi notório identificar uma mistura de elementos subjetivos e musicais nas falas dos pais. O pai e a mãe do

Artur comentaram que a “forma como ele dá mais ênfase em alguma parte, faz mais forte ou mais rápido, ele muda até o movimento dele mesmo no corpo, na forma de tocar”. E, ainda, eles acrescentaram: “mas a coisa que fica mais visível, eu acho, é o movimento do corpo dele”. Eles identificaram os elementos expressivos, como a dinâmica e o andamento, na performance do aluno e é visível, para os pais do Artur, o movimento corporal.

A mãe da Isadora destacou uma observação: “Na verdade, se você for olhar cada um, cada criança tem a sua maneira de tocar, né?”. Ademais, ela comentou sobre o que vê na aluna: “A expressividade que ela coloca na música é um movimento!”. Mais uma vez, ela enfatizou o movimento corporal, aquilo que lhe chama mais atenção. Já a mãe da aluna Lúcia falou: “é quando ela consegue sentir e passar um pouco do que ela tá sentindo com a música, esse movimento que ela faz, acho que ela consegue até mudar a fisionomia um pouco”. Para a mãe da Patrícia:

É uma projeção do que ela sente que ela é capaz de fazer. Ela não é só o momento presente nem o momento que já passou, eu acho que expressividade, ela tá até mesmo como uma perspectiva, uma projeção de expressão.

Para a mãe da Patrícia, a expressividade musical é um contínuo de sensações que a aluna pode ter e transmitir, que está a todo o momento em construção. Os pais do Ivan apontaram que a expressividade musical é caracterizada pela união da técnica e da emoção e argumentaram: “a expressividade, eu acho que tem o sentir a música, os professores trabalham piano, leve, rápido e devagar, eu acho que isso tudo faz parte, né, também, pra não deixar a música tão técnica”. O pai do Ivan ressaltou: “acho que também tem mais do que a emoção, é respeitando a música, a personalidade do músico”. Assim, as respostas dos pais evidenciaram um aspecto importante: cada um possui um olhar pelo que vê de expressividade musical dos seus filhos. Para uns, é o movimento corporal, para outros, a emoção; outros, os elementos expressivos e a personalidade da cada aluno que são projetados nos recitais de formatura.

3.4 A expressividade musical para os alunos

No decorrer das apresentações dos capítulos deste trabalho, foram apresentadas, nas epígrafes, as respostas dos alunos sobre como eles compreendem a expressividade

musical. A subjetividade dinamiza os aspectos expressivos a respeito da maneira que eles entendem a performance.

Tabela 20 - Expressividade musical na perspectiva dos alunos

Artur	É mostrar pra pessoa que você tá fazendo, é você conseguir fazer a pessoa sentir o que você tá sentindo. Se expressar... Hum... Se mexendo, quando toca você tá alegre, não tocando com a cara emburrada e parado só tocando.
Isadora	Você expressa em música o que você quer transmitir.
Ivan	É o jeito que você se expressa através da música, toca música com sentimento e com emoção. E toca a música, gostando ou não.
Lúcia	É se expressar através da música, o que você sente na música, tocar mais rápido e transmitir seus sentimentos através da música para a plateia.
Patrícia	Eu acho que tem dois sentidos. Fisicamente, é quando a pessoa dança junto com a música, a música e a pessoa andam em harmonia. E, emocionalmente, é o que a pessoa quer transmitir, que a música tá falando, olha, você tem que transmitir tal e tal e tal pro público. Mas isso depende muito da pessoa, é o que eu acho. Expressão da pessoa com a música ou da pessoa com a plateia ou da música com a plateia.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Foi possível observar uma multidimensionalidade de aspectos construídos pelos alunos, relacionados ao ato de transmitir alguma emoção, sentimento, elemento expressivo ou movimento corporal, além do aspecto do rosto para a plateia. Nessa perspectiva, os conceitos apresentados pelos alunos entram em consonância com as proposições de Juslin (2003) e Benneti Jr. (2013), ao abordarem o conceito de expressividade musical como um fenômeno que consiste em um conjunto de elementos expressivos, sentimentos, emoções e movimento corporal. Além disso, foi possível analisar que os alunos relacionaram a expressividade musical principalmente aos aspectos subjetivos da emoção e do sentimento, porém, alguns demonstraram decisões expressivas relacionadas ao movimento corporal e à agógica. Essa, especificamente, foi mencionada por Lúcia, a qual detalhou que, quando ela toca no andamento rápido, considera a agógica, juntamente com as emoções, como expressividade musical.

Felicidade, agitação, bem-estar e alívio foram as emoções destacadas pelos alunos como intencionalidade de transmitir para a plateia. Por meio disso, foi possível observar que esses resultados estão em consonância com os estudos de Juslin e Persson (2012) e de Juslin (2013), os quais utilizaram o termo “performance expressiva”, caracterizada por um conjunto de elementos acústicos e emocionais que envolvem o performer e a plateia. Além disso, os alunos demonstraram a intenção de transmitir as

suas próprias emoções, fato que reforça os estudos de Juslin (2003), Lindstrom et al. (2003) e Benetti Jr. (2013), os quais apresentaram esse sentido como um dos conceitos de expressividade musical, o qual está, também, relacionado ao ato de comunicar emoção, sendo um elemento de parâmetros acústicos e estéticos. Ainda, foi possível identificar uma particular intenção mencionada por alguns alunos, a de mostrar o que aprenderam, e a sensação de movimento da música. Sobre a compreensão da expressividade musical, Lúcia e Artur comentaram, nas suas respostas, a expressão “sentir a música”. Nesse sentido, a aluna detalhou esse significado:

Quando você entra dentro da música, você imagina uma cena sempre que você toca esse pedaço da música, dançar com a música, mas, quando eu toco essa música, eu costumo imaginar um pulo na primeira parte. Na segunda (a aluna canta o trecho “Gavotte II”), eu imagino uma orquestra. E, na última, parece um pouquinho triste, mas não é tão triste. Na última parte é que eu menos imagino.

Para Lúcia, o sentir a música foi associado à elaboração de imagens e de sons que a própria aluna fez para imaginar cada trecho da sua peça. Mediante isso, foi possível perceber uma tendência para a intuição, do lado esquerdo da Espiral, que é caracterizado por imaginação, subjetividade, expressividade individual (SWANWICK, 1994). Além disso, percebe-se que a aluna descreveu a estrutura da forma da peça em ABC, por meio da imaginação e de sentimentos para tocar melhor a música. Sobre esse aspecto, observou-se o uso dos recursos de uma ação, imagens e emoções para imaginar as partes da música (WOOD, 2000; MEISSNER, 2016). Para Artur, sentir a música está relacionado a ouvir, como ele explica: “Ah... Eu... Presto atenção nela [música], eu gosto de ouvir várias vezes, me mexo, eu toco (o aluno balança a cabeça) (...), porque eu vejo assim a música, mais ou menos... pra mim, não é bom tocar sem movimento, paradinho. Eu gosto de me mexer mesmo”. Tendo em vista os discursos dos alunos sobre o que eles compreendem sobre a expressividade musical, nota-se que está muito relacionada ao que eles gostam de fazer na música, associada ao movimento corporal, andamento da música e também aos seus próprios sentimentos, ao que eles tiveram a intenção de transmitir.

3.5 Análises das peças do repertório Suzuki

A seguir, é apresentada a análise das peças escolhidas pelos alunos, tendo sido destacadas as partes que foram mais importantes para eles na tomada de decisões expressivas. Foi utilizada, como parâmetro, a Teoria Espiral de Swanwick (2016).

3.5.1 Peça escolhida por Isadora – Bourrée (George F. Handel) – Livro 2

Bourrée possui um caráter de dança de origem francesa. Muitos compositores do período Barroco do século XVI escreveram peças com esse tipo de forma musical, para ser tocada em bailes com intenso movimento vivo (RANDEL, 2003). Ao assistir à peça escolhida, Isadora manifestou pequenos sorrisos nas frases onde há um grande crescendo na peça. Essa mesma frase repete-se no decorrer da peça. Na última vez em que aparece, a aluna erra algumas notas, e Isadora demonstrou um sorriso de desapontamento ao assistir.

Figura 2- Trecho do Bourrée (G.F.Handel) – Livro 2 do Método Suzuki

The image shows a musical score for a piece titled "Bourrée" by G.F. Handel. The score is presented in two staves. Above the first staff, the number "6" is enclosed in a box, and the title "Bourrée" is written in a stylized font with its Japanese equivalent "ブーレ" below it. The tempo is marked "Allegretto" and the composer's name "G. F. Handel" is written in both English and Japanese. The first staff begins with a dynamic marking of *p espressivo*. The second staff starts at measure 5 and includes dynamic markings of *mf* and *p espressivo*. The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingering numbers (1, 2, 3, 0, 4).

Essa peça, especificamente, é caracterizada por grandes gestos musicais conduzidos por um grande crescendo, gerando, assim, uma expectativa para uma resolução. Ela aparece em dois momentos na peça, porém em tonalidades de Ré Maior e depois em Sol Maior. Esse trecho é sinalizado por uma extensa frase musical composta pela figura da colcheia. Durante a entrevista, Isadora comentou sobre o que mais gostou da peça: “A música, em geral. Ah! As partes mais marcantes. As partes mais rápidas na música”. Mais adiante, a aluna detalhou sobre o que mais gostou ao se ver tocando: “dos crescentes mais, diferentes do piano (...) eu acho que a parte do crescendo”. Ao observar o vídeo da formatura de Isadora, é nítida a intenção dela de demonstrar, por meio do movimento do arco, a dinâmica *piano* e o crescendo, aos poucos, até chegar ao *mezzo forte (Mf)* no trecho. Sobre esse aspecto, foi possível observar uma tendência para o nível *Pessoal*.

3.5.2 Peça escolhida por Ivan- Gavotte (J. B. Lully) – Livro 2

A Gavotte é uma dança barroca caracterizada pela forma binária. Ela foi muito prestigiada pelas cortes francesas por meio dos escritos de óperas e de balés pelos compositores Jean B. Lully e Rameau, principalmente (RANDEL, 2003). Ao assistir à peça escolhida, Ivan não fitou os olhos no vídeo, ele ficou observando a sala da entrevista, pois havia alguns cartazes e a minha câmera. Uma das partes que Ivan gostou de tocar foi o trecho da escala, que possui um andamento agitado.

Figura 3 - Trecho da Gavotte (J. B. Lully) – Livro 2 do Método Suzuki.



Para o aluno, a parte que gostou de tocar nessa peça foi a parte rápida, da qual ele cantou o trecho, e comentou: “É divertida! Eu gosto!”. E explicou:

A parte da escala que sobe, eu gosto, eu tento tocar ela de um jeito rápido, mas não tão rápido, deixar as notas claras. Essa parte, assim, quando começa essa música, eu tinha muita dificuldade, porque às vezes eu comia uma nota ou outra. Eu sempre focava nela até conseguir tocar ela todas as notas de um jeito bonitinho. Que era o meu principal foco nessa música, tocar essa parte melhor.

Ao mencionar esse trecho, especificamente, Ivan falou das dificuldades em tocar todas as notas. Isso se refere aos dedilhados da mão esquerda, pois essa parte é uma escala ascendente que possui Fá # e Sol# e, quando ela descende, o Sol # permanece, porém o Fá torna-se natural, sem o sinal do sustenido (#). Além disso, na partitura, possui o dedilhado em que o quarto dedo toca as notas Dó e Si. No vídeo, o aluno demonstrou clareza e ímpeto em todas as notas. Esse trecho confere com o gosto do aluno de tocar partes no andamento mais rápido, e ele explicou: “Porque, como eu toco a música muito devagar, eu me confundo, é, perde meio que a sequência das notas, eu acho, pelo menos. Eu acho mais divertido, mais desafiador!” Para o aluno, a palavra

desafiador significa: “que exige mais de você, pra você conseguir tocar ela bem. Do jeito que você quer!” Para Ivan, tocar a peça no andamento rápido é uma maneira de ele próprio se desafiar e de superar as suas dificuldades. Em relação a esse aspecto, foi possível apontar para o nível *Pessoal*, o qual demonstra uma escolha por um específico andamento na peça.

3.5.3 Peça escolhida por Lúcia: Gavotte in D Major – J. S. Bach – Livro 3

Ao assistir ao vídeo da formatura, a aluna expressou, no início, sorrisos, e depois ficou bem atenta à sua performance. Ao perguntar qual foi a parte que lhe chamou atenção na peça, ela comentou que foi o início da música e relatou:

Lá no início da música, tem uma parte que eu também tenho um pouquinho de dificuldade de tocar, que ela é um pouco difícil. Eu não lembro bem a parte inteira, só sei que o fato de ela ser difícil é porque ela tem o mesmo ritmo na corda mi, só que aí a gente tem que colocar o terceiro dedo no lugar do segundo e confunde um pouco.

Ao observar o discurso da aluna, foi possível perceber a preocupação com os dedilhados da música. No entanto, no recital, a aluna demonstrou segurança ao tocar o início da peça. Lúcia ainda comentou que os trinados foram um dos aspectos que ela gostou de fazer no violino. Além disso, observa-se, no relato da aluna, a sua descrição para a música: “Eu acho ela bem alegre!”. E acrescentou como fez para demonstrar esse caráter: “eu tentei fazer uns pulos do arco no início, tocar ela forte, um pouco mais rápido”. Sobre essa perspectiva, a aluna tomou decisões expressivas por meio do controle do arco, da dinâmica e da agógica.

Figura 4 - Trecho da Gavotte in D Maior (J. S. Bach) – Livro 3 do Método Suzuki

Gavotte in D Major

J.S. Bach

The image shows a musical score for the Gavotte in D Major by J.S. Bach. It consists of three staves of music in treble clef, with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). The first staff contains measures 1 through 4, with fingerings (0, 3, 1, 2, 0, 1, 0, 4, 2, 3, 2, 1, 0, 1, 3, 2, 1, 0, 3, 1) and dynamics (f, mf, f). The second staff contains measures 5 through 8, with fingerings (1, 2, 0, 1, 2, 4, 3, 2, 1, 3, 4, 3, 1, 2, 0, 1, 3) and dynamics (mf, f). The third staff contains measures 9 through 12, with fingerings (4, 1, 3, 3, 2, 3, 2, 4, 4, 3, 2, 1, 2, 1, 2, 3, 2) and dynamics (mf). There are also some boxed numbers 1, 2, and 3 in the score, likely indicating specific fingering points or techniques.

Ao observar a partitura do início da peça, percebe-se a articulação por meio do *staccato*, na figura da colcheia, e a apogiatura, que significa apoio, é demonstrada na partitura como pequenas notas que ficam ao lado esquerdo das notas musicais maiores. A apogiatura é um tipo de ornamento muito presente na música barroca, em geral. Ao assistir ao vídeo com a aluna, pude notar muita energia dela ao tocar a peça com bastante sonoridade, além da escolha pelo andamento um pouco mais rápido para a música. Ao tocar as apogiatras dessa peça, Lúcia demonstrou bastante os apoios, porém, em algumas, a aluna não demonstrou com clareza e precisão o trinado juntamente com a apogiatura. Além disso, foi possível identificar outros aspectos a respeito da compreensão musical da aluna, uma vez que ela detalhou o significado de sentir a música:

Quando você entra dentro da música, você imagina uma cena sempre que você toca esse pedaço da música, dançar com a música, mas, quando eu toco essa música, eu costumo imaginar um pulo na primeira parte. Na segunda (a aluna canta o trecho “Gavotte II”), eu imagino uma orquestra. E, na última, parece um pouquinho triste, mas não é tão triste. Na última parte é que eu menos imagino.

Foi possível observar a camada da Forma da Espiral, pois Lúcia descreveu a estrutura da peça por meio da imaginação, de ações e de emoções. Em relação a esse aspecto, encontra-se subjetividade, criação e expressividade individual no nível *Especulativo*, o qual é caracterizado por uma sólida performance com indícios da imaginação (SWANWICK, 1994). A dinâmica foi outro elemento observado por Lúcia, principalmente ao expressar os *fortes* e os *pianos* nos trechos da música.

3.5.4 Peça escolhida por Artur: Concerto Duplo de Bach, 1º mov. – Livro 4

O Concerto Duplo de Bach é uma das músicas mais importantes do Método Suzuki. Ao elaborar os livros, Shinichi Suzuki pensou em colocar repertórios que desenvolvessem habilidades motoras e expressivas nos alunos, com o objetivo de chegar ao Concerto duplo de Bach. No recital de formatura, Artur tocou o primeiro violino do dueto. Na ocasião de assistir à gravação da apresentação, o aluno demonstrou muita atenção à sua performance. Em alguns momentos, nos quais ele não realizou alguns trechos da música claramente, Artur discretamente olhou três vezes a expressão

do meu rosto, para saber como eu iria reagir quanto à sua oscilação na afinação, devido às rápidas mudanças de posição da mão esquerda.

Após assistir ao vídeo, Artur relatou os trechos da música que ele considera importantes: “Ah... As partes que mudam de posição mais rápido, que são mais difíceis, aí mais chamativo, são mais difíceis um pouco, né”. Foi possível perceber o olhar atento de Artur, principalmente para as partes rápidas que possuem mudança de posição da mão esquerda. Mediante isso, pude identificar que os trechos que Artur destacou foram os mesmos que ele não realizou com clareza e precisão na apresentação. Isto é, o aluno comentou que são partes difíceis, mas que lhe chamaram bastante atenção por serem um desafio na música. Sendo assim, relaciona-se ao nível *Manipulativo*, no qual há o controle do andamento e cujo nível é caracterizado pela busca do domínio técnico (SWANWICK, 1994).

Figura 5 - Trecho do Concerto duplo de Bach– Livro 4 do Método Suzuki.



O aluno comentou o que achava da peça e disse: “gosto da música toda. Pra mim, a música mostra a mesma intenção. Toda música”. Detalhou ser uma peça alegre e mencionou que algumas partes da música parecem ser diferentes: “olha, tem algumas partes que dá uma certa... Você não tá nem alegre, nem triste. Sabe? As partes que ficam numa tonalidade mais diferente, que parece que alguma coisa aconteceu, e aí você vai voltando a ficar alegre”. Ao destacar um trecho da peça na figura acima, é possível ver várias modulações por meio dos arpejos e das escalas que a música apresenta antes de chegar ao tema principal da peça na tonalidade de Ré menor. Sobre esse aspecto, o aluno percebeu que, na música, há mudanças de tonalidades: “(...) As partes que ficam numa tonalidade mais diferente, que parece que alguma coisa aconteceu, e aí você vai

voltando a ficar alegre”. Por meio do comentário de Artur, verifica-se uma percepção sobre o que está acontecendo na harmonia da música. Artur demonstrou interesse por toda a peça musical e afirmou que ela mostra a mesma intencionalidade. O aluno destacou, como elemento principal da sua performance, o movimento corporal. Sendo assim, foi possível observar, no vídeo, o intenso movimento corporal que Artur expressou na sua performance e que ele mesmo destacou: “porque eu vejo assim a música, mais ou menos... pra mim não é bom tocar sem movimento, paradinho. Eu gosto de me mexer mesmo”.

3.5.5 Peça escolhida por Patrícia - Duo um de violino, Op. 38– Jacques Mazas

Enquanto apreciava o vídeo da sua formatura, Patrícia demonstrou muitos sorrisos e movimentos corporais e com a cabeça, acompanhando a gravação do recital. Ao escolher essa peça para assistir, Patrícia relatou: “ela é uma música que a gente tava tocando nas aulas coletivas de sábado, aí eu realmente gostei da música. Aí eu convidei o Artur pra tocar comigo na formatura”. A aluna explicou por que escolheu essa música para tocar no recital:

(...) primeiro é, tinha outra música que ainda não tava muito pronta pra tocar na formatura, que era o concerto de Bach. Então essa é minha segunda e última opção, mas, como eu achei essa música muito linda! Eu também tinha uma opção que era aprender uma música do nada.

Perguntei o que a aluna mais gostou da música e ela contou: “Eu gostei que ela é mais ou menos um duelo e, ao mesmo tempo, uma pergunta e uma resposta, então tem muita atividade entre os dois violinos e eu adoro isso!”. Para a aluna, o mais importante foi a interação entre os dois violinos, que demonstram um diálogo por meio dos gestos musicais.

Figura 6 - Trecho do Duo 1 de violino, Op. 38 – Jacques Mazas.

The image displays a musical score for a violin duo. It is organized into two systems of staves. The first system contains two staves of music, with various notes, rests, and dynamic markings such as *cresc.* and *f*. The second system also consists of two staves, continuing the musical piece with similar notation and dynamics, including *p*, *cresc.*, and *f*. The score is presented in a standard musical notation format with a treble clef and a key signature of one sharp (F#).

O trecho destacado pela aluna apresenta um intenso diálogo entre os violinos por meio da repetição dos gestos musicais, nos quais há um crescendo nas dinâmicas. Sobre o trecho de que ela gostou, Patrícia explicou: “Eu falo (a aluna solfeja o trecho da música)... aí o Artur responde (a aluna solfeja o trecho da música)...aí eu falo (a aluna solfeja o trecho da música)... aí (a aluna solfeja o trecho da música), aí inverte...eu acho isso muito lindo!”. Patrícia relatou como aconteceu a conversa entre ela e seu amigo e demonstrou a pergunta articulando com as mãos ao descrever as dinâmicas: “a gente fez: um faz mais forte, outro faz mais fraco. Um faz mais fraco, outro faz mais forte. Ficou muito legal! Eu adoro essa música! (risos e sorrisos!)”.

Patrícia mencionou que a música é alegre e disse: “eu fiquei muito feliz mesmo, assim, alegre, porque a música é alegre”. E ela explicou: “porque ela tem um ritmo muito tã tã tã tã tã (aluna canta e articula com as mãos), é muito....feliz a música!”. Patrícia apresenta a articulação predominante na peça, que é o *staccato*, que favorece que a peça soe com caráter alegre. Ao analisar o vídeo, foi possível perceber que, nessa parte, os alunos não exageraram nas dinâmicas. Patrícia relatou: “a gente tentou seguir a dinâmica, mas nem sempre a gente seguiu a dinâmica, era mais o que nos levava pra dinâmica. A gente não prestou muita atenção na dinâmica”. Nesse sentido, esses dados demonstram o nível *Pessoal*. Além disso, a aluna fez uma reflexão sobre as dinâmicas da música em sua performance ao detalhar que ela e Artur realizaram esse elemento expressivo por meio da espontaneidade no momento do recital. Sobre esse aspecto, Swanwick (2016) confirma que o nível *Pessoal* é caracterizado pelo aparecimento de gestos musicais, pela espontaneidade por meio dos sentimentos e pela pouca reflexão sobre a performance.

Os resultados apontaram para o lado esquerdo da Espiral, formado pelos níveis *Manipulativo*, *Pessoal* e *Especulativo*, sendo estes caracterizados pela intuição, pela espontaneidade e pela imaginação nas performances. No entanto, os alunos demonstraram capacidade de reflexão crítica de suas próprias performances e de expressar as suas decisões de expressividade, principalmente em relação à dinâmica e à agógica que foram relacionadas às suas emoções. Foi possível analisar que o *Especulativo* foi demonstrado no livro 3, enquanto o *Manipulativo* no livro 4 do Método Suzuki. Em relação a esse aspecto, França (2004) fala sobre distanciar o nível técnico do nível musical e alerta sobre o cuidado ao observar os critérios da performance apresentados pela Teoria Espiral. Para ela, uma breve análise dos parâmetros pode levar a outros resultados, não condizentes com as ideias de Swanwick (1994), como, por

exemplo: associar as músicas de elevado nível técnico aos últimos níveis da Espiral. Esses devem ser procurados e valorizados em repertórios de técnica ainda elementar (FRANÇA, 2004).

Além disso, um detalhe observado foi que Artur e Patrícia preferiram assistir às peças que eles realizaram em duo. O que foi marcante para o Artur foi o entrosamento musical com o professor de violino e com a pianista; para Patrícia, foi a interação com o violino do Artur. Isso pode ser destacado porque, no livro quatro, há a primeira peça em que os alunos realizam o dueto, no caso, o Concerto Duplo de Bach. Para Patrícia, o dueto escolhido foi oriundo das aulas em grupo de violino, o que demonstra que a prática do dueto foi uma significativa experiência para Artur e para Patrícia. Ao avaliar esse contexto de tocar em dueto, essa prática poderia começar antes com os demais alunos?

3.6 Síntese e discussão

Os resultados apresentados indicaram variadas decisões expressivas relatadas pelos alunos. As principais destacadas foram a dinâmica, na qual os alunos demonstraram decisões expressivas ao destacarem os *pianos* e *fortes* como uma maneira de aprimorar as suas peças. Isso pode ser caracterizado como desvios expressivos por meio da dinâmica SEASHORE (1983). Além disso, a agógica foi outro elemento expressivo destacado, pois os alunos demonstraram o gosto de tocar as suas peças principalmente no andamento rápido, uma vez que isso significou desafio, diversão e emoção. Sobre esse aspecto, foi possível destacar o comentário de Ivan: “a parte da escala que sobe, eu gosto, eu tento tocar ela de um jeito rápido, mas não tão rápido, deixar as notas claras”. O aluno demonstrou preferência por tocar rápido, mas manifestou consciência de que é necessário tocar devagar para deixar as notas claras. No entanto, Ivan explicou o que fez no momento do recital: “teoricamente, era pra eu tocar a música devagar. Na hora, me deu mais vontade de tocar rápido. E eu acho melhor, gosto mais, é, tinha mais risco de eu errar também, mas valeu a pena, eu acho”. Sobre esse aspecto, foi possível identificar uma decisão explícita de demonstrar um trecho musical importante para o intuito de tocar todas as notas, superando as dificuldades.

Foram relatadas pelos alunos outras decisões expressivas relacionadas aos aspectos da técnica do violino. A importância do controle do arco foi apontada como

um indicador para expressar as dinâmicas, a coordenação motora e o olhar dos alunos direcionados para o arco. O arco não é um elemento expressivo, mas foi considerado pelos alunos como uma ferramenta para a concentração no recital, para a dinâmica e para a sonoridade da peça. A afinação foi relatada por alguns alunos, que manifestaram a preocupação quanto à altura das notas. O ensaio com a pianista proporcionou momentos nos quais os alunos foram estimulados a desenvolver decisões expressivas sobre seu repertório e para a aprendizagem de outros parâmetros de afinação (FREIRE, 2016). O movimento corporal foi citado como um elemento importante e identificado como uma decisão expressiva explícita de demonstrar isso no momento do recital. Essas informações estão em consonância com os estudos de Juslin (2003), Zijl e Sloboda (2010) e Meissner (2016), os quais associaram o movimento corporal a uma maneira de aprender a expressar gestos musicais, emoções e uma técnica interna para a projeção sonora.

Foi possível identificar a compreensão dos pais de Artur, Isadora, Ivan, Lúcia e Patrícia sobre a expressividade musical e suas participações na construção das habilidades expressivas dos alunos. As respostas indicaram que eles relacionaram a expressividade musical de acordo com o que eles viram nas performances dos alunos: quanto a emoção, elementos expressivos, movimento corporal e personalidade. Nesse sentido, a participação dos pais foi relacionada a repetir as orientações do professor de violino sobre os elementos expressivos, como andamentos, controle de arco, afinação e escalas; e, principalmente, foi direcionada a ajudar os alunos na postura e na concentração. Esse aspecto demonstrou que eles auxiliaram implicitamente na projeção sonora, pois o som é um dos principais elementos na construção da expressividade (SWANWICK, 2016). Na performance, foi notável a participação da mãe como uma agente influenciadora na construção da expressividade musical dos alunos.

A voz do professor de violino foi bastante enfatizada por alguns alunos, no sentido de seguir as orientações. Outros, porém, expressaram que tocaram a música do seu jeito, seja de maneira tranquila ou tocando a música um pouco mais rápido. Foi possível identificar que alguns alunos tomaram decisões em relação à agógica da peça musical e demonstraram capacidade de realizar as performances à sua maneira, ao escolherem tocar no andamento mais rápido. Outro elemento que emergiu das entrevistas foi a improvisação como um recurso para a expressividade musical durante a performance. Meissner (2016) destacou essa ferramenta como uma estratégia de professores para construir habilidades expressivas nos alunos. Esse resultado

apresentado converge com a necessidade de investigar com mais atenção sobre a relação da improvisação como um elemento expressivo que contribui para a manifestação da expressividade musical do aluno.

Os professores de violino ainda manifestaram conceitos semelhantes, como o ato de comunicar e de transmitir algo para as pessoas (JUSLIN, 2003; BENNETI JR., 2013). Porém, abordaram diferentes intencionalidades na música. Felipe descreveu que o papel da expressividade musical é comunicar estados emocionais com o intuito de impressionar, de alguma maneira, o comportamento das pessoas. Por outro lado, Ana enfatizou a importância da personalidade do instrumentista de demonstrar as suas convicções para a construção da expressividade musical (JUSLIN e TIMMERS, 2010). Foi possível, ainda, observar que as estratégias de ensino da expressividade musical dos professores do projeto estão em consonância com os estudos de Wood (2000) e Meissner (2016), que identificaram essas mesmas estratégias em suas pesquisas. Sobre esse aspecto, as alunas Lúcia e Patrícia utilizaram os recursos das histórias e das imagens para as performances de suas músicas, ou seja, essas estratégias foram eficazes para as alunas construírem as suas habilidades expressivas.

A compreensão da expressividade musical pelos alunos direcionou para uma multidimensionalidade relacionada à emoção, ao movimento corporal e à intencionalidade, que foram destacados nos estudos de Gabrielsson (1999) e Juslin (2003). Além disso, foi possível perceber a associação com a expressão facial por um dos alunos. Esse aspecto poderia ser investigado com mais atenção em futuros estudos. Portanto, as definições apresentadas indicaram como os alunos constroem a expressividade musical pelas suas próprias emoções e pelo que querem comunicar na sua performance, por meio das decisões explícitas de dinâmica, agógica, controle do arco e movimento corporal. Sendo assim, Benetti Jr. (2013, p.151) ressalta que “a expressividade ocorre segundo variações executadas pelos instrumentistas sobre parâmetros “neutros” fornecidos pelo texto musical (p.ex. articulações, tempo, dinâmica, altura etc.), no sentido de comunicar a sua interpretação ao ouvinte”.

As informações empíricas apontaram que os alunos demonstraram uma compreensão musical nos níveis *Manipulativo*, *Pessoal* e *Especulativo* da Teoria Espiral. Isso indica que alguns alunos estavam ainda preocupados com as dificuldades técnicas da música, caracterizando o nível *Manipulativo*. Outros alunos realizaram decisões expressivas conscientes na performance musical, por meio das escolhas pessoais do andamento da música, e demonstraram uma performance sólida,

caracterizando o nível *Pessoal*. Uma aluna utilizou o recurso da imaginação e da subjetividade para caracterizar trechos da música e descrever a forma musical da peça, caracterizando o nível *Especulativo*.

As entrevistas proporcionaram aos alunos reflexões sobre as suas performances, uma vez que as conversas oportunizaram investigar que a construção da expressividade musical foi relacionada às próprias decisões expressivas dos alunos, juntamente com as influências dos pais em relação à postura e à concentração e dos professores de violino com as estratégias da história e das imagens.

CAPÍTULO 4 - MODALIDADE DA COMPOSIÇÃO: ANÁLISE DE PEÇAS AUTORAIS

(...) era a minha composição, eu sabia como tocar ela certo. Não tinha: eu esqueci uma ligadura, eu fiz essa nota errada. Porque já assim, eu já sabia a música. Eu sabia o que ia acontecer na história.
(Patrícia)

No recital, a apresentação das composições acontece após a performance das peças do repertório Suzuki. Na ocasião da formatura é possível perceber a expectativa dos pais e professores em ouvir as composições, pois é um momento significativo para os alunos poderem tocar as suas próprias músicas. Além disso, é notável a diferença entre as performances do repertório Suzuki e a composição, pois os alunos demonstram maior segurança e espontaneidade em tocar as suas peças. Keith Swanwick (1994) destaca a importância da experiência da composição musical na aprendizagem e avalia:

Ao compor, é provável que façamos julgamentos musicais numa gama mais vasta; por exemplo, podemos decidir sobre a ordenação da música no tempo e espaço musical, bem como sobre a forma de produzir sons e moldar frases. Por estas e outras razões analisar as composições das crianças parecia ser uma maneira útil de mundos musicais e é provável que seja um bom indicador de desenvolvimento.
(SWANWICK, 1994, p. 85)

Ao desenvolverem as suas próprias peças autorais, os alunos realizam várias decisões, como tema da peça, sonoridade, timbre, altura, dinâmicas, frases entre outros. A composição oportuniza aos alunos que desenvolvam suas ideias musicais e tomem suas próprias “decisões expressivas” na produção das frases musicais e dar um significado para os elementos expressivos. De acordo com Swanwick (1994) a composição é um meio promissor de avaliar a compreensão musical dos alunos em sua aprendizagem. Assim, a segunda parte da entrevista constituiu em assistir a gravação em vídeo da peça autoral.

Este capítulo apresenta os resultados das análises das seguintes peças autorais como foi mostrado na metodologia (ver tabela 3): *As Bruxas do Pântano* do aluno Artur, *Cristal* da aluna Isadora, *Maratona Aquática* de Ivan, *Casa da Vovó* de Lúcia e *Once Upon a Dream* de Patrícia. Os resultados foram divididos em dois tópicos: o primeiro se refere à descrição do processo da elaboração de cada composição, mostrando as etapas da construção das peças autorais, desde as primeiras ideias das frases musicais, o arranjo, ensaios e apresentação na formatura. Além disso, nesse

processo encontram-se os pais e professores que participaram desses momentos ajudando os alunos a criarem as suas peças autorais. No segundo tópico são apresentados os resultados obtidos por meio da organização das informações empíricas, nas quais foram identificadas decisões expressivas dos alunos. O parâmetro da Teoria Espiral de Swanwick (1994; 2016) foi utilizado para análise das informações construídas a partir dos relatos dos alunos.

Nesta modalidade da composição foi possível observar outros elementos expressivos relatados e perguntados aos alunos. Além disso, alguns termos emergiram das entrevistas com os professores. Mediante isso, esta pesquisa adota definições dos elementos expressivos que se encontram no apêndice (L). Assim, com o propósito de compreender o processo da composição musical dos alunos no contexto do projeto, será apresentada, a seguir, a descrição em etapas da elaboração das peças autorais.

4.1 Descrição do processo da composição dos alunos

A peça autoral é um elemento fundamental na estruturação de um recital de formatura no Curso MPC da UnB. A elaboração da composição acontece no período anterior aos recitais de formatura, entre dois e quatro meses antes da apresentação. O professor Felipe explicou o primeiro passo para a elaboração da composição:

Primeiramente eu peço que eles elejam, reflitam não no momento. Mas tome uma semana ou duas semanas se necessário para elegerem um tema que vai nortear a composição. Esse tema pode ser uma poesia que leram, um texto, um livro, um filme que assistiram, um esporte, uma pintura, uma paisagem, uma experiência, por exemplo: uma viagem; o aniversário da avó, enfim. Eu peço que escolham, elejam um tema. Quando trazem essa ideia aí a gente começa a conversar um pouco sobre características que poderiam vir a nortear aquela ideia que trouxeram.

Os alunos escolhem o tema, e, aos poucos, trabalham as suas primeiras frases musicais com o professor de violino nas aulas. A partir disso, eles são orientados de como devem desenvolver as suas peças. As sugestões apresentadas pelos professores são o tema principal, a forma musical, a parte final e variações das frases musicais. O professor Felipe explicou:

Eu falo: Aqui tem um tema, aqui a gente poderia utilizar isso como uma parte B da música para contrastar com essa primeira e depois você retorna com essa ideia no final, ou seja, uma parte A novamente,

talvez com uma pequena variação. Depois que eles trazem, eu vou dando mais elementos pra eles na questão da construção da peça. (...) Às vezes são fragmentos, e aí depois esse fragmento, eles vão desenvolvendo, trazendo uma frase, a gente identifica um pequeno tema, por exemplo: de cinco notas. E aí às vezes eu chamo atenção deles para aquilo: olha! Isso aqui é um tema, então a partir dessas notas, você pode desenvolver outras variações.

A proposta dos professores de iniciar um processo de composição é estimular as crianças a partir da criação de uma narrativa de referência que pode ser uma história, um livro, um quadro ou uma foto. A narrativa ajuda o aluno a estruturar uma sequência de eventos musicais e usar a música para expressar suas ideias. Após os alunos escolherem um tema para a composição, eles são incentivados a experimentar várias possibilidades de sons, timbres, alturas e frases musicais no violino. Assim, eles chegam a uma frase musical principal que seja um tema significativo para eles. A professora de violino Ana explicou como abordou a composição com uma das alunas participantes da pesquisa e relatou:

Eu usei um pouco das minhas aulas de composição, que, ah! A gente pode pegar esse trecho, a gente pode repetir ele, a gente pode modificar ele alguma coisa no final. E aí eu ia mostrando possibilidades, a gente pode fazer assim, assado. E aí ela foi escolhendo a maneira como ela gostava. Eu falei: ótimo, já fizemos uma frase, agora, a próxima parte é com você em casa. Você vai tentar brincar com isso, você pode fazer ao contrário, você pode fazer de cabeça pra baixo.

Durante as aulas a professora de violino demonstrou para a aluna as diversidades de frases musicais que ela poderia realizar. A professora incentivou a aluna realizar experimentações e que escolhesse o tema que mais gostasse para a sua peça.

4.1.1 Perspectiva dos alunos ao falarem de suas peças autorais

Para os alunos, o processo de composição inicia com uma referência marcante e diversa. Pode ser uma história, uma situação ou uma personagem.

Tabela 21 - O que você pensou primeiro para fazer a composição?

Artur

Eu sempre penso que notas eu posso fazer pro tema, eu escolho o tema e eu penso nas notas. O tema de tonalidade menor, um tema que combina mais pra mim. Eu me esqueci como era história de Mac Beth. Elas tinham matado alguém. Eu não me lembro. Eu me baseei na própria história.

Isadora

	Não sei... Eu pensei no cachorro que ia ganhar. Pensei em uma parte, caminhando com o cachorro.
Ivan	Eu pensei primeiro na história e fui tocando notas aleatórias até achar uma combinação que mais eu queria e que ficava bonito.
Lúcia	Porque como eu tava de férias e já tava pensando nesse assunto há um tempo e quando eu fui para a última posição eu me imaginei na casa da minha vó.
Patrícia	Aí eu terminei com 11 mil palavras quando eu tinha dez anos. Eu tava, eu acho no quarto ano, eu tava no sexto, eu decidi fazer essa música porque eu comecei, eu realmente gostei que é mais ou menos o período da minha vida: seis anos, dez anos e depois doze anos. Eu achei o livro e comecei a ler e já tava na hora de eu compor a minha música, começar a compor aí eu achei o livro e a gente teve a ideia de fazer a composição do livro.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

É possível perceber que a maioria pensou primeiro em uma história para iniciar as composições. Sobre esse aspecto Ivan relatou: “eu pensei primeiro na história e fui tocando notas aleatórias”. Artur disse: “Eu sempre penso que notas eu posso fazer o tema, eu escolho o tema e eu penso nas notas”; Isadora falou: “eu pensei no cachorro que ia ganhar”; Patrícia contou: “aí eu achei o livro e a gente teve a ideia de fazer a composição do livro”. As histórias e temas escolhidos possibilitaram aos alunos realizar experimentações dos materiais sonoros, pois as histórias proporcionaram a construção das suas próprias ideias musicais. Isso permitiu a eles, posteriormente, tomar decisões de notas, frases musicais e tonalidades que combinasse melhor com suas peças.

4.1.2 As primeiras frases musicais...

Durante a conversa os alunos descreveram como surgiram as suas primeiras frases musicais. É possível perceber como eles pensaram registrar as suas composições para mostrar aos seus professores de violino. Assim, destacam-se as suas falas:

Tabela 22 - Como surgiram suas primeiras frases musicais?

Artur	Não consigo escrever. Eu gravei, minha mãe me filmou. Aí mandou pro Marcos fazer o acompanhamento do piano. Mas eu tava sempre gravando né! Pra eu poder não esquecer!
Isadora	Não sei... Eu pensei no cachorro que ia ganhar. Pensei em uma parte, caminhando com o cachorro. (...) eu tava tocando, aí saiu... Aí ficou (...) eu pensei e fui no violino [aluna fala que decorou a peça e mostrou para a professora] pesquisei nomes de cachorros na internet daí apareceu o nome.
Ivan	Eu escrevi, quando eu vi que ficou bom, eu escrevi, eu toco mais algumas vezes pra ver se ficou bom, se tem algo possa mudar (...). Escrevi dó, ré, tava com medo de errar no pentagrama, mas fácil dó, ré.
Lúcia	Na verdade eu fui tocando as partes e meio que ia ficando legal e eu anotava e achando um jeito

de ligar com outras partes. Não, na verdade foi tudo de cabeça, eu tentei escrever uma vez só que não deu certo. É eu gravo. Não, eu não escrevi mesmo não, só gravei mesmo. Eu sabia que ia ter que ser bem calma, porque ela é na hora que eu acordo né? Ai eu fui tentando colocando esses pedaços, mas às vezes eu fico depois do ensaio eu fico pegando, tocando um monte de nota, aí isso já me deu a ideia. Ai eu fui tocando umas partes e achei essa que ficou mais legal.

Patrícia

Eu não escrevi a música, eu gravei e dei pro tio Felipe então, eu só fiz no violino mesmo e o que achei bom, eu botei na composição. Sabe aquela parte que tem (a aluna canta o trecho) então aquela é eu super animada, que tinha que passear com o cachorro, tinha acabado de ganhar, aí começa a história. (risos)

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Foi identificado o recurso do pentagrama ou escrita das notas, memorização e gravador para registrar as composições durante o processo de criação. Dois alunos falaram que de alguma maneira colocaram ou tentaram escrever as suas composições. Ivan comentou: “Eu escrevi, quando eu vi que ficou bom (...) escrevi dó, ré, tava com medo de errar no pentagrama, mais fácil dó, ré”. Lúcia disse: “Eu anotava e achando um jeito de ligar com outras partes. (...) Não, na verdade foi tudo de cabeça, eu tentei escrever uma vez só que não deu certo. É, eu gravo”. Porém, Isadora fez de outra maneira e disse: “eu tava tocando, aí saiu... Aí ficou (...) eu pensei e fui no violino [aluna fala que decorou a peça e mostrou para a professora]”. Os alunos comentaram que tentaram escrever no pentagrama as notas, mas sem êxito, então escreveram o nome das notas. Então eles recorreram para o gravador ou na memorização da peça. No entanto, outros dois alunos não tentaram escrever; Artur relatou: “Não consigo escrever. Eu gravei, minha mãe me filmou” e Patrícia comentou: “Eu não escrevi a música, eu gravei”.

Ao observar os comentários dos alunos não há uma proximidade com a escrita musical. Entretanto, foi percebida uma iniciativa de Ivan e Lúcia em escrever as suas peças, mas devido às dificuldades em registrar as melodias para o papel eles não prosseguiram por não dispor de recursos teóricos da partitura recorrendo à memorização e gravação. Já Isadora utilizou totalmente à memorização e não gravou e escreveu a sua composição. Artur disse que não consegue escrever e Patrícia também comentou que não escreveu, pois os dois alunos recorreram à gravação das peças. Ao analisar esse acontecimento, a composição oportunizou uma aproximação com a escrita musical para alguns alunos, porém, sem muito êxito. A partir desse episódio narrado pelos alunos, apresenta-se uma questão reflexiva: Poderia usar a composição como um meio de incentivar os alunos a explorarem os símbolos musicais da partitura?

4.1.3 Tempo da elaboração da peça autoral

Alunos, pais e professores relataram esse processo. Mediante isso foi possível identificar as diferentes reações de comportamento relacionado à motivação e dificuldades dos alunos em criar as suas peças. Diante disso, Isadora, Artur e Patrícia comentaram o tempo da elaboração das suas peças e como pensaram em fazer as suas peças autorais.

Tabela 23 - Quanto tempo você demorou em fazer a composição?

Artur	Nossa! Demora, eu não gosto de compor! Eu não gosto! De – tes – to!! Eu acho que eu não tenho ideia. Quando eu pego a ideia, consigo botar no papel, aí fica legal. Aí eu faço bom as coisas né. As músicas saem boas. Tudo demora em mim. Eu... Eu acho complicado fazer composição. Tem que ter ideia na cabeça. Tem que ter muita ideia pra deixar igual ao tema, pra deixa mais bonito.
Isadora	Acho que uns dois dias.
Patrícia	Bastante, bastante, eu fiz três modelos dessa composição, primeiro não ficou bom, o segundo não ficou bom, o terceiro ficou, porque eu juntei esses dois, ficou um total melhor. A primeira vez eu fiz de novo é. De uma, assim: outono, primavera, eu já tinha feito isso então minha mãe falou: isso não é muito bom, você já fez isso. Depois falar das minhas viagens, das minhas viagens, mas eu já havia feito isso. Uma coisa que eu nunca tinha feito antes, é um livro que eu escrevi, então eu tive a ideia de fazer o livro.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Artur foi muito enfático em expressar que não gosta de começar as composições, a preocupação do aluno nessa fase foi criar ideias que combinassem com o tema, para ele esse momento foi difícil. Isadora comentou que fez a sua composição em dois dias e não demonstrou muito interesse para fazer a sua composição. Entretanto, Patrícia apresentou motivação e interesse em fazer a atividade, para essa última composição ela teve a ideia de criar uma música embasada em um livro que ela mesma tinha escrito nos anos anteriores. Mediante os comentários dos alunos foi possível identificar diferentes motivações para elaborar as suas composições. Artur demonstrou que não gosta de iniciar a sua composição e o tempo de fazer mostrou-se bastante demorado para ele. Por outro lado a música da Patrícia demorou terminar por outros motivos: o primeiro foi em escolher o tema apropriado e o segundo ela mostrou-se crítica quanto aos seus modelos. Além disso, Patrícia demonstrou empenho e dedicação para aprimorar a sua composição. Ao gostar de fazer sua composição o tempo demorado para elaborar a peça foi avaliado pela aluna como um período agradável para melhorar sua música, porém

Artur avaliou o tempo comprido como trabalhoso em criar as ideias para sua composição.

4.1.4 Participação dos pais dos alunos no processo de composição

Nesse processo inicial das composições mães e pais participam significativamente durante a construção das peças, as que podem ser definidas da seguinte forma: A primeira foram os pais que ajudaram os alunos a escolher o tema. Nesse aspecto, o pai de Artur relatou: “uma vez determinado que a coisa seria um caminho que a gente poderia explorar seria filme de terror, eu disse: você poderia explorar a história de Macbeth. Daí eu contei para ele a história desse general”. Outra mãe também sugeriu para a aluna: “Isadora, vai começando a ler um livro, pensa numa coisa, vai começando a montar e filmar os pedacinhos – que às vezes você esquece”. Além disso, os pais também dão sugestões de elementos musicais. A mãe de Artur comentou: “por que você não põe, eu não entendo nada, mas eu tento um trinado. (...) por que você não põe um acorde?”. Outros pais não influenciaram nas peças e ficaram surpresos com a rapidez na elaboração, a mãe de Lúcia relatou:

Eu fiquei até impressionada com a velocidade que ela conseguiu compor essa música, foi muito rápido. Assim que ela falou: vou fazer sobre a casa da vovó, e ela conseguiu transmitir, até do tédio que ela passa.

Nesse processo inicial alguns pais relataram algumas resistências dos alunos em elaborar as peças autorais. A mãe de Isadora contou: “verdade isso foi em um dia. Essa composição foi uma piada [risos]! É questão de uma semana. Até porque ela tava resistente a fazer, né?” E a mãe acrescentou como a aluna pensou em começar a peça autorai: “eu tava até comentando isso com a Isadora: Isadora, como é que um compositor compõe? Inicialmente ele pensa numa história, né? Pra depois ele ir às notas! Ela fez o contrário, ela fez primeiro as notas, depois a história, entendeu?”. A professora de violino comentou o comportamento da Isadora para fazer a composição e também relatou o acontecido:

(...) foi uma coisa foi engraçada, ela não queria fazer a composição (...) a gente teve esse problema assim, de eu não quero fazer composição, não tô a fim. Ai, muito difícil, Ela teve uma resistência muito grande à composição. E a gente foi trabalhando na aula, eu dei

umas ideias pra ela, e ela foi começando a abrir um pouquinho a mente.

A mãe e professora mencionam que a aluna teve uma resistência em não querer fazer a composição musical, porém percebe-se o incentivo da mãe e da professora de violino para a aluna elaborar a composição. Outra mãe também manifestou essa mesma situação em relação ao Artur e declarou:

(...) não sei se ele te falou, ele não gosta de compor. Ele gosta de interpretar. Ele mesmo disse ao Marcos esse ano. (...) o Felipe sempre o auxiliou, direcionou da seguinte forma: pensa numa coisa, em alguma coisa que te inspire para compor. Então, seja um livro, seja uma história, seja um quadro, seja o futebol, seja o que for... aí você pensa nisso e tenta fazer alguma música sobre aquilo.

A mãe de Artur comentou a mesma resistência do aluno em fazer a composição, explicando que a preferência do aluno é interpretar em vez de elaborar uma peça autoral. Por outro lado a mãe de Lúcia relatou: “Em um dia ela conseguiu, aí ela foi mudando algumas coisas com o Felipe, aperfeiçoando, mudando a dinâmica, mas ela conseguiu pensar e compor praticamente todo em um dia”. Outra mãe narrou como ajudou Patrícia no início da composição:

Primeiro a gente conversou, eu discuti com ela, não só com ela, mas também com o professor, que primeiro a gente tava tentando desenhar o livro na forma musical: quem era ela? Que sons que ela se encontrava? Que sons que ela achava que o cachorro tinha? Eu me lembro de falar pra ela: o ratinho deve ser um som bem agudinho né Patrícia? E queijo Patrícia? O queijo tem som? Então é, o gato você vai fazer intermediário e o cachorro você vai fazer uma coisa mais grave apesar de não ser tão grave, mas aí pra poder marcar os personagens. Então a minha discussão com ela foi assim: quem é mais rápido Patrícia? O gato, o rato ou o cachorro? E aí pra tentar dá pra ela, como ela ia montar as variações dentro da música.

Ao observar o relato da mãe da Patrícia foi possível perceber um intenso diálogo entre mãe e filha nas decisões do som e altura na construção dos personagens da peça autoral. Além disso, a mãe pede para a aluna tomar decisões quanto ao andamento que irá começar na peça, ela detalhou como ajudou a aluna pensar na história: “E imagina no sonho, você tava passeando, era no jardim. Como era esse jardim? Ele era um jardim florido? Ele era calmo? Você vai começar passeando ou começar correndo?”. Os pais de Ivan utilizaram outras maneiras de ajudar o aluno a organizar a história da composição e relataram: “A gente fez pra ele um quadro, tipo Storyboard né, de você montando a

história. Pra que ele conseguisse dar forma, pra não ficar naquela coisa meio abstrata, então tinha um quadrinho, ele ia desenhando, a proposta foi essa” E os pais comentário o motivo em utilizar esse recurso e explicou a sequencia que o aluno utilizou para elaborar a história:

Acho que se não fica muito mais abstrato, tá forte, então você tem que ter uma sequencia. Oh, esse daqui é fraco, forte, esse daqui é cansado, isso aqui é medalha, aqui é alegre, aqui é triste. Na segunda vez ele teve Storyboard, mas foi mais descritivo, não chegou a desenhar. (...) Ele chegou a fazer descritivo, aqui é natação, aqui é cansaço, aqui é cair na piscina, e aí ele fez a sequencia, depois ele pôe isso na cabeça ele transformou nessa música que a gente ouve.

Foi possível perceber como os pais ajudaram os alunos a desenvolver as composições musicais, mesmo nos casos em que os alunos não tinham interesse em fazer as composições. Os pais de Ivan utilizaram o Storyboard, um recurso para desenhar cenas e imagens de histórias. As contribuições podem ser identificadas da seguinte maneira: nos andamentos, nas dinâmicas, acordes e trinados que os pais sugeriram para os alunos. Nesse processo da composição foi percebida a participação da figura do pai em auxiliar e incentivar os alunos com temas e histórias, diferente da performance musical em que a presença da mãe é mais realçada.

4.1.5 O título da peça é?

Durante o processo de composição os alunos explicaram os motivos que os levaram a escolher o título das peças autorais. Os nomes decididos foram: *Casa da Vovó* da Lúcia, *Maratona Aquática* do Ivan, *As Bruxas do Pântano* do Artur, *Once Upon a Dream* de Patrícia e *Cristal* da Isadora. Ao observar os títulos foi possível perceber as variedades de contextos em quem se encontram as peças, como por exemplo: casa de alguém da família, esportes e temas de histórias.

Tabela 24 - Escolha do tema da peça autoral

Artur	É... Me baseei na história de MacBeth que meu pai me contou, e aí eu quis fazer uma música de suspense, eu já tava com essa ideia na cabeça: suspense!
Isadora	Eu sempre quis animal de estimação, mas meus pais nunca quiseram me dar porque eu moro em apartamento. Mas daí, chegou um dia e eu tava em casa, e meu pai chegou com um cachorro. Foi ele quem me deu de presente.
Ivan	Foi meu pai que sugeriu, eu sou ruim pra pegar título, pensar em título, eu tava na formatura, meu pai pensou aí, e não dava mais pra ficar sem.

Lúcia

Porque retrata como são as coisas na casa da minha avó.

Patrícia

Então, era um dever de casa, você tinha que escrever um livro, então eu escrevi é, um livro pequenininho, minha mãe achou lindo, é, e então ela fez com capa dura e tudo. E aí, eu a partir dos anos fui escrevendo de pouquinho em pouquinho as páginas que faltavam, muitas páginas. Aí eu terminei com 11 mil palavras quando eu tinha dez anos. Eu tava, eu acho no quarto ano, eu tava no sexto, eu decidi fazer essa música porque eu comecei, eu realmente gostei, que é mais ou menos o período da minha vida: seis anos, dez anos e depois doze anos.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Os motivos pelas escolhas dos títulos indicam a intenção dos alunos em retratar o cotidiano e histórias de suas vidas e presentes importantes que ganharam. Além disso, encontra-se a presença do pai em ajudar Ivan e Artur nas escolhas do título e tema da peça autoral. Outra situação foi um acontecimento importante na vida de Isadora, como por exemplo: ganhar um cachorro. Já Lúcia contou que a escolha pelo título foi motivada pelo ambiente que ela sente na casa da avó. E Patrícia relacionou a sua composição com um livro que ela escreveu relacionada à uma história do período de sua vida. Assim, as composições oportunizam compreender fatos importantes a respeito dos alunos de violino. Em relação a essas peças autorais apresentadas foram: uma pessoa, no caso, a participação do pai em ajudar na construção da composição, um presente, no caso foi o cachorro, um ambiente familiar representada como Casa da Vovó e a história de um sonho composta por Patrícia. Por meio das peças autorais os alunos expressam suas experiências de seus cotidianos e suas fantasias, seja por um sonho ou temas de histórias que foram significativos para eles.

4.1.6 O Arranjo

Quando as composições estão prontas com as sugestões dos professores de violino, os alunos gravam e enviam os áudios ou vídeos da versão final das músicas para o professor Marcos, responsável pelos arranjos. O papel dele foi transcrever para o papel a melodia e elaborar o acompanhamento do piano. Ele explicou esse segundo processo das peças autorais:

O que eu faço é a parte do piano, eu faço o acompanhamento, o arranjo, faço a partitura da melodia que eles criaram. Eles mandam um vídeo, um áudio deles tocando e eu vou lá e transcrevo aquilo, faço aquilo ir pro papel (...) aí quando eu termino eu passo um áudio pra eles, que é um MIDI, ou um MP3 convertido do programa, aí eles escutam a peça e tenta encaixar o que eles tem em mente, pra ficar mais metricamente correto.

Nesse processo da elaboração da partitura da peça autoral o professor interferiu na composição dos alunos utilizando alguns recursos e contou: “eu às vezes, coloco eles no eixo, no sentido de notas mais longas, ou coloco uma fermata pra deixar uma coisa mais livre, e pra ficar teoricamente organizado”. Além disso, o professor colocou as dinâmicas nas peças e relatou:

Coloco todos, porque, assim, pra ajudá-los no futuro, quando tiverem que olhar a partitura de novo, e pra música ficar mais programática, como é muito, tem muita história, tem muito enredo ali acontecendo, acaba que, é necessário colocar essas dinâmicas na partitura, porque é o que eu escuto.

Ao ouvir as composições dos alunos o professor arranjador registrou as dinâmicas no papel de acordo com o que ele ouvia nos áudios. Ao transcrever as peças para a partitura o professor sistematizou as composições em fórmulas de compasso, mediante isso, constatou a necessidade de escrever na partitura a fermata e nota longa para buscar um padrão de pulso e tonalidade para a música. Em especial o professor relatou o uso da fermata nas peças e de outros recursos:

Uma coisa que eu faço muito: usar fermata, porque eles seguram uma nota, você não sabe se tá no compasso, aí de repente aquela nota em vez de valer 4 tempos, eles fazem cinco e meio aí fico meio solto assim. Então uso o recurso da fermata, às vezes, sempre acontecem de eu ter de mudar de compasso assim, pra poder encaixar, botar ali bonitinho, tudo certinho 4/4 aí tem uns oito compassos daquele jeito, tá bem quadradinho, aí de repente ele faz uma nota de três tempos aí muda, aí ponho um compasso de $\frac{3}{4}$ aí continuo. Então mudança de compasso, estendimento da nota, alongamento da nota eu diria né, e a fermata.

O professor utilizou a fermata para organizar os compassos nas músicas, pois os alunos costumavam colocar notas com durações diferentes no meio da música. Para esta situação, o uso da fermata foi viável em sustentar uma determinada nota ou pausa para auxiliar na forma da música das composições. Ao utilizar a fermata o professor arranjador não interferiu nas ideias dos alunos quanto às durações das notas, ele apenas registrou e organizou isso para a partitura. Porém o professor adicionou em algumas situações notas longas para as composições e explicou que às vezes é necessário fazer alguns cortes nas peças, e esclareceu o motivo:

Claro que a gente sempre corta algumas coisas, ou coloca eles dentro do tempo, porque às vezes eles começam a música num compasso, aí vai mudando durante o decorrer né, vai mudando de compasso, não

segura os tempos, a quantidade necessária pra deixar bem quadrado, entendeu. A gente vai podando nesse sentido. (...) Mas tipo, 80% é o que eles criam mesmo, na hora que vou fazer o arranjo do piano, eu tento encaixar de alguma forma, pra que seja recebido de uma forma suave.

O motivo exposto pelo professor arranjador foi em retirar as várias mudanças de compasso que existiam nas peças. Nesse sentido, o professor arranjador procurou buscar um padrão de compasso a fim de estabelecer uma organização para as composições. O professor ainda esclareceu que a sua interferência foi adicionar as notas longas e organizar os compassos das composições. A dinâmica e a fermata foram os elementos colocados na partitura de acordo com os áudios enviados para o professor arranjador.

O processo de elaboração do arranjo e acompanhamento do piano mostrou-se um trabalho artesanal de muitos cuidados com as ideias que os alunos queriam expressar nas suas composições. Além disso, o recurso das gravações possibilitou ao professor arranjador extrair ao máximo as intenções de dinâmicas e articulações dos alunos. Porém, ao realizar os cortes ele fez um esforço de manter as ideias construídas pelos alunos com o intuito de entregar o trabalho final dos arranjos e acompanhamentos do piano com as características das experiências e histórias deles. Entretanto, alguns alunos manifestaram reações diferentes ao receber as primeiras versões das peças autorais.

4.1.7 Quando as composições voltam para os alunos

Quando os alunos receberam as peças transcritas do áudio para a partitura juntamente com o acompanhamento do piano demonstraram algumas reações. Alguns pais relataram esse acontecimento. A mãe do Artur comentou: “quando voltou a música ele falou assim: “o tio Marcos é o máximo, olha o que ele fez com a minha música, agora a minha música tá legal”. Então para ele só ficou legal depois do arranjo do Marcos. Ele adorou”. Porém, Ivan não gostou do arranjo, e os pais relataram o que o aluno disse:

Algumas negociações foram feitas com o Marcos e Bárbara na parte de arranjo. Inclusive achei legal, a maturidade que vai chegando, dele, na primeira versão que veio de Marcos, ele falou: essa aqui não é a minha música, porque esse aqui não tem, quando ele mandou a partitura. Esse aqui não é tal nota, esse aqui é pra baixo, é pra cima. E com o arranjo que o Marcos fez é, Bárbara não conseguiu materializar, ó isso aqui também não fechava a equação. Ele tinha uma nota a mais e Bárbara uma nota a menos e aí desencontravam e aí eles discutiram.

Ivan demonstrou um desapontamento ao receber o arranjo na primeira versão. Para o aluno a composição não tinha uma nota específica que ele havia colocado e essa nota o professor arranjador possivelmente teria retirado, pois não encaixava com o acompanhamento do piano. Além disso, a música não estava de acordo com que o aluno havia idealizado em sua mente e os professores não conseguiram colocar para o papel e acompanhar no piano. Sobre esse episódio os pais disseram: “e com o arranjo que o Marcos fez é, Bárbara não conseguiu materializar, ó isso aqui também não fechava a equação. Ele tinha uma nota a mais e Bárbara uma nota a menos e aí desconstruíam e aí eles discutiram”. Ao considerar esse acontecimento, foi identificado um momento que o aluno não reconheceu a sua composição que criou. Mediante isso, os professores possuem um desafio em não padronizar as peças dos alunos para que não percam as ideias e a espontaneidade das composições.

Além disso, o pai comentou que achou interessante a maturidade do aluno em lidar com essa situação em demonstrar um vocabulário musical para discutir e trocar ideias da sua composição com os professores Marcos e Bárbara. Nessa continuidade das conversas com os professores, a mãe de Ivan contou que não ajudou muito o aluno na composição, porém percebeu o crescimento do aluno:

Enquanto nós pais, pra sugerir se tá feio, se tá bonito era a expressão dele, e deixar ele construir. O nível musical dele assim hoje é muito mais alto, mesmo eu que estudei pouco, mas estudei, acho que não sei um décimo do que ele sabe de música hoje, no que a gente vê ele conversando com Felipe e com Bárbara, eu não acompanho, eu não consigo acompanhar. Ele fez a música dele e tal, o final foi ele, foi ideia dele. Só pergunta a Felipe se pode, ele perguntou e Felipe gostou da ideia, desse finalzinho de Mario.

Os pais comentaram que não interferiram na composição do aluno, porém notaram o desenvolvimento musical de Ivan pelo seu vocabulário musical que manifestou durante as aulas e ensaios, a ponto da mãe não conseguir acompanhar as informações que foram discutidas pelos professores e aluno. Além disso, eles relaram a decisão do aluno em utilizar um tema do Mário para a parte final da composição. Nesse tópico foi possível identificar em dois alunos reações diferentes ao receberem as peças autorais por meio dos discursos dos pais. Artur aprovou o arranjo, pois combinou com o tema que havia criado, porém Ivan não se agradou da primeira versão da música, pois não estava de acordo com o que tinha pensado, entretanto, o aluno foi capaz de discutir

a respeito da sua composição com o professor arranjador e a pianista em relação à uma nota específica da peça.

4.1.8 Ensaio com a pianista

O processo dos ensaios das composições com a pianista Bárbara aconteceu quando os arranjos do acompanhamento do piano ficaram prontos. Ela descreveu os primeiros ensaios com os alunos:

Nas composições é bem engraçado, porque, eles chegam tipo assim, eu falo, olha, eu posso falar de Bach, quando ele nasceu, onde ele nasceu, qual era o contexto, eu posso falar do Schumann, o que ele tinha, qual era, né, o que eles pensavam, os compositores, tal e tal. Eu pesquisei um pouco a vida de cada um, a gente pesquisa junto. Eu falo assim: o que eu posso falar de você? O que você estava pensando? Eu não sei, você é um compositor contemporâneo. Qual o seu estilo? Ai eles ficam meio assim, acham engraçado, tal e tal. E tem uns que até falam: mais parecido com o tal, com fulano. Mas assim, porque eles lembram alguma coisa.

Os ensaios foram os momentos de interação com a pianista, mas também de discussão e pesquisa das obras dos compositores. Ao trazer as suas composições para ensaiar com Bárbara o diálogo entre aluno e pianista mudaram, nessa ocasião eles iniciaram uma música inédita, na qual, o aluno foi o próprio compositor e o que tocou a sua música. Nos ensaios, a pianista incentivou os alunos a expressarem as suas intenções da peça autoral e os impulsionou a tomar decisões expressivas quanto às suas ideias musicais para a performance da composição. Uma das discussões a pianista detalhou:

Quando tem tempo a gente fala: o que você quer aqui? O que você queria mostrar aqui? E quando a música é bem... Quando a expressão é realmente mais forte, bem pragmática, eles sabem exatamente o que eles querem. Quando a música é uma inspiração eles não entendem. Eu falo “isso tudo bem”. Eu ouvi isso de um pianista, algumas músicas tem uma história real, algumas têm histórias musicais. Então não precisa ter uma história, você precisa entender musicalmente o que ela fala né? Uma história musical.

A pianista relatou alguns momentos dos ensaios: quando eles sabiam o que queriam demonstrar na música e quando eles não sabiam. Nessa perspectiva Bárbara questionou os alunos a construir a sua expressividade musical ao pensar na composição como uma história musical. Nesse sentido a pianista explicou:

Então, quando a gente pensa em história musical, a gente pensa em estrutura musical. Ai eles não sabem que existe uma tônica, uma dominante e tal. Ai escuta, qual acorde é mais forte? O que está acontecendo aqui? Pra onde tá indo essa frase? A gente busca esses caminhos musicais, que a gente trabalha tanto, né?!

Ao mostrar a estrutura musical para os alunos, a pianista trabalhou por meio das sensações dos acordes que eles escutavam e perguntava deles. Além da interação entre a pianista e aluno, a construção da expressividade foi realçada pela busca da personalidade em estimular as ideias musicais dos alunos. Foi possível analisar que o ensaio com a pianista mostrou-se um importante ambiente enriquecedor para a discussão dos elementos da forma musical vinculados às decisões de expressividade dos alunos. Além disso, a pianista destacou a música pragmática relacionada à histórias, imagens e ideias, esses elementos facilitaram os alunos a tomarem decisões de expressividade, ao que eles almejam demonstrar nas suas peças autorais.

4.2 Elementos expressivos na perspectiva das crianças

Após assistirem o vídeo das composições eu iniciava a segunda parte da entrevista perguntando aos alunos sobre o que eles mais gostaram da sua composição musical: “Você gostou da peça que você fez? O que você acha que foi bonito nessa peça?” Ao assistirem a peça autoral os alunos demonstram diferentes reações.

Tabela 25 – O que você achou da sua peça autoral?

Artur	Esse tema de suspense. Eu nunca fiz. Sempre, tentei fazer coisas mais alegres, até uma meio... Eu não gostei da minha composição do livro 1 né. Por que né? Livro 1. Foi uma música que não teve tema, não era alegre, não era triste. Essa foi meio termo, alegre e triste. Que não tava muito coerente ao tema.
Isadora	Nada. É muito simples.
Ivan	Composição bem simplesinha, eu gostei da divisão das partes. Eu achei a música bem simples, bem, não uma, eu acho que podia umas ligaduras em algumas partes, é, acho que ficou meio repetitiva a parte do cansaço, foi só mesmo a corda ré e mais lento. Acho que poderia ter feito alguma coisa diferente.
Lúcia	Eu gostei das cordas duplas. A última parte, na verdade a última parte, porque não é só tédio, é um pouquinho de tristeza porque eles vão embora e acaba a diversão toda. E eles vão ter que amanhecer e ficar com tédio e esperar eles chegarem de novo.
Patrícia	Só que uma coisa que: eu achei que a música ficou sem sentido, começava uma parte no Sol, na corda Sol e já ía pra corda Mi. Assim, ficou muito sem, tinha uma história, só que não tinha uma, assim, era um livro, só que não tinha as palavras assim: é... Era uma vez uma princesa, depois. Não tinha esse depois, não tinha essa palavra de transição. Tava faltando transições né. O trecho acaba outro, trecho acaba outro, faltava uma conexão entre os trechos. (...) assim, eu não

compartilhei isso com nenhum dos adultos, mas também eu não consertei nada.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Nesse momento foi possível identificar os aspectos musicais como cordas duplas, divisão das partes e ligadura. Aspecto relacionado à temática escolhida foi mencionado por um aluno: “Esse tema de suspense. Eu nunca fiz”. Alguns alunos fizeram uma crítica avaliativa de suas peças e demonstraram que não gostaram e contaram: “é muito simples”. Outro aluno refletiu no que ele poderia ter adicionado na sua composição e relatou: “Eu achei a música bem simples, bem, não uma, eu acho que podia umas ligaduras em algumas partes, é, acho que ficou meio repetitiva a parte do cansaço, foi só mesmo a corda ré e mais lento”. Além disso, apareceram elementos associados às suas emoções como: tédio, tristeza, diversão e cansaço. Outra aluna comentou que faltava algo para nas transições dos temas da sua composição.

Os elementos expressivos mais enfatizados na composição pelos alunos foram dinâmica, forma e altura. Foi possível observar o aparecimento de elementos expressivos que não foram mencionados na modalidade da performance.

Tabela 26 - Elementos expressivos da peça autoral

Elementos Expressivos	Frequência
Forma	6
Dinâmica	6
Altura	5
Pizzicato	2
Tonalidade	2
Ligadura	2
Cordas duplas	2
Cromatismo	1
Agógica	1
Surdina	1
Tema do Jogo de Vídeo Game do Super Mário Bros	1
Trinado	1

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Os elementos expressivos diferentes da performance foram: tonalidade, pizzicato, ligadura, cordas duplas, cromatismo, surdina, tema do Jogo do Super Mário Bros e o trinado. Os quais os alunos significaram para alguma situação ou tema da peça autoral. Foi possível analisar que os alunos não mencionaram os elementos técnicos do violino como controle de arco, afinação e vibrato citados na performance.

4.2.1 Forma

A forma foi o elemento mencionado pelos cinco alunos. É possível perceber que ela foi abordada de maneiras diferentes. Dois alunos falaram a quantidade de partes que a peça autoral tinha. Isadora relacionou a forma da peça por meio da emoção e altura, ela descreveu: “Parte alegre é a parte da alegria, e grave a parte que vai na expectativa e volta pra parte alegre”. Já Artur relacionou como uma história de música; Por fim Lúcia e Ivan narraram as partes da sua composição utilizando a dinâmica e as emoções de ansiedade, tédio, agitação, diversão e tristeza. Os alunos relacionaram a forma por meio das emoções, dinâmicas e altura a fim de identificar cada parte de suas peças nas partes, além disso, foi possível perceber que eles usaram essas emoções para significar os trechos das composições.

Tabela 27 – Forma

Artur	Sim, pensei na história, como construir uma história de música né.
Isadora	Parte alegre é a parte da alegria, e grave a parte que vai na expectativa e volta pra parte alegre. É esperando o cachorrinho. É ansiedade. (segunda parte)
Ivan	Três partes. Parte mais grave, mais menor porque é ansiedade, que na hora que tá se preparando.
Lúcia	Pensei primeiro no piano, no tédio, depois um pouquinho agitado porque a minha prima chega e depois tédio de novo porque ela pega o tablete e depois fazer muito agitado porque meus primos chegam e depois fazer um pouquinho de tédio porque eles vão embora e é hora de eu dormir. A última parte, na verdade a última parte, porque não é só tédio, é um pouquinho de tristeza porque eles vão embora e acaba a diversão toda. E eu vou ter que amanhecer e ficar com tédio e esperar eles chegarem de novo.
Patrícia	Então ela tem, em cinco partes. Eu tentei fazer mais assim, grave, um som mais grave, por causa do latido e assim pá pá (aluna articula com a mão direita). Eu fiz médio, eu fiz corda ré e corda lá. Eu tentei fazer mezzo piano. O rato eu fiz Lá pra Mi e eu fiz piano. E o queijo (risos), foi todas as cordas.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Os alunos relacionaram a forma principalmente como uma história separando por partes. Para Lúcia a ideia foi muito relacionada às emoções do tédio e agitado, tristeza e tédio novamente. Ivan pensou nos elementos da altura (grave) e tonalidade (menor) para expressar a ansiedade na sua peça. Da mesma maneira, Isadora expressou a forma por meio das emoções e explicou: “parte a alegre é a parte da alegria, e grave a parte que vai na expectativa e volta para a parte alegre”. E ela explicou a segunda parte da sua peça: “é esperando o cachorrinho. É ansiedade”. Pelas descrições de Ivan e Isadora foi possível identificar que os dois expressaram por meio da altura grave a

ansiedade. Artur baseou-se na história de Macbeth e elaborou uma história de música. Já a composição da Patrícia foi a maior dos alunos com cinco partes. A aluna utilizou os elementos expressivos grave, médio, dinâmica e todas as cordas do violino para descrever cada parte que eram os personagens da sua história, além disso, a aluna não pensou utilizar as emoções para basear sua composição.

4.2.2 Dinâmica

A dinâmica também foi bastante mencionada pelos alunos na composição, porém em menos quantidade em comparação à modalidade da performance. Os alunos utilizaram esse recurso para expressar alguma emoção. Lúcia comentou: “Quando eu acordo que é aquela parte bem piano. (...) Pensei primeiro no piano, no tédio”. Patrícia utilizou o grave e forte para expressar um latido de um cachorro e o piano para representar um rato na sua peça. Ivan relatou que utilizou o crescendo para descrever a expectativa do nadar.

Tabela 28 - Dinâmica

Ivan	A segunda parte é que pula na piscina e nada, nada, nada, aí vai crescendo, uma hora você vai tendo o ritmo.
Lúcia	Quando eu acordo que é aquela parte bem piano, que não dá nem pra aparecer direito. (...) Pensei primeiro no piano, no tédio, depois um pouquinho agitado.
Patrícia	Eu tentei fazer mais assim, grave, um som mais grave, por causa do latido e assim pá pá (aluna articula com a mão direita) Grave e forte. Eu fiz médio, eu fiz corda ré e corda lá, eu tentei fazer <i>mezzo piano</i> [gato] O rato eu fiz Lá pra Mi e eu fiz piano.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Lúcia utilizou a dinâmica *piano* para demonstrar a ação de estar acordando e o sentimento de tédio, e teve a intenção de não mostrar a sonoridade. Patrícia usou os elementos grave e forte para expressar o latido do cachorro e relacionou os personagens de acordo com os sons, como por exemplo: o rato associou ao piano e o gato ao *mezzo piano*. Para Ivan a dinâmica crescendo foi relacionada à ação do nadar. Os alunos utilizaram a dinâmica com a intenção de representar um personagem, mostrar uma ação como o acordar e o nadar e um sentimento de tédio.

4.2.3 Altura

Após a forma e a dinâmica, a altura foi um elemento expressivo bastante mencionado pelos alunos, porém, emergiu das entrevistas sobre as peças autorais e não

houve menção na modalidade da performance. Esse recurso foi utilizado para demonstrar emoção, ação, personagem da história ou tema da composição. Sobre esse aspecto Ivan contou: “parte mais grave, mais menor porque é ansiedade” e adicionou o agudo para a ação do nadar. Outra aluna Patrícia comentou: “Grave e forte. Eu tentei fazer mais assim, grave, um som mais grave, por causa do latido” e Artur explicou que “quis tentar fazer um tema, assim, bem sombrio, com essas partes graves”.

Tabela 29 - Altura

Artur	Delas, doidas, e na hora do voo né, uma coisa assim. E elas rindo, fazendo maldição. Eu acho é, que fica legal a combinação grave e agudo juntos. Quis tentar fazer um tema, assim, bem sombrio, com essas partes graves e muita bagunça de bruxa.
Ivan	Parte mais grave, mais menor porque é ansiedade, que na hora que tá se preparando. Eu peguei, eu fiz notas que me lembrava algo mais agudo, mais rápido... Mais é isso. (o nadar)
Patrícia	Grave e forte. Eu tentei fazer mais assim, grave, um som mais grave, por causa do latido e assim pá, pá (aluna articula com a mão direita).

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Foi possível identificar nos discursos musicais dos alunos alguns vínculos entre altura aos outros elementos como tonalidade menor, agógica e dinâmica. Ivan utilizou o grave e a tonalidade menor para descrever a ansiedade e depois usou o agudo e o ritmo mais rápido para mostrar o momento do nadar na natação. Patrícia utilizou o grave e forte para representar o latido do cachorro e Artur usou grave e agudo para relacionar aos voos das bruxas e dar um caráter sombrio na composição. Os alunos relacionaram a altura à uma sensação de ansiedade e à uma ação como o nadar, voar e o latir do cachorro.

4.2.4 Pizzicato

Este elemento expressivo foi mencionado duas vezes pelo aluno Artur com diferentes finalidades: A primeira ele utilizou como experimentação e contou: Eu tava com essa coisa, esse início na cabeça, então eu toquei esse... ? ... No pizzicato, pra ver seu eu gostava, aí eu fiz uma adaptações do que tava (...). Outra vez ele utilizou, e explicou o significado do pizzicato para a peça:

Hum, eu achei que se eu repetisse aquele final, eu já tinha decidido aí eu quis fazer uma coisa diferente, e com uma terminação, mas, sabe, elas se retirando, saindo de uma forma de suspense no pântano, aí sai aquelas bolhas lá, aquelas fumaças, aí elas vão embora. Tipo elas... Eu não sei, eu pensei mais ou menos em retirada secreta sabe!

Artur não queria repetir o final de acordo com o início da composição, ele decidiu fazer algo diferente, utilizou o pizzicato para mostrar uma terminação diferente para a peça *As Bruxas do Pântano* com um efeito de suspense e secreto que ele imaginou o final da sua composição.

4.2.5 Tonalidade

A tonalidade foi um dos elementos que apareceram nas falas de dois alunos. Artur contou: “Eu sempre penso que notas eu posso fazer pro tema, eu escolho o tema e eu penso nas notas. O tema de tonalidade menor, um tema que combina mais pra mim”. Ele acrescentou: “Ah, menor! Aquelas notas, que dá mais um toque de assombração”. A tonalidade menor foi escolhida pelo aluno para proporcionar uma sensação para o tema escolhido. Já Ivan relacionou tonalidade menor com a ansiedade e explicou: “Parte mais grave, mais menor porque é ansiedade, que na hora que tá se preparando”. Ele relacionou a tonalidade menor para significar a ansiedade na peça. É válido ressaltar que os dois alunos formaram-se em livros diferentes, Ivan realizou recital do livro dois e Artur no livro quatro, ou seja, os alunos são capazes de perceber e decidir por quais tonalidades eles querem compor as suas peças e isso pôde ser identificado na composição do livro dois.

4.2.6 Ligadura

Este elemento foi mencionado por Patrícia: “Eu quis simbolizar assim, é, a ligadura, como uma coisa tava indo atrás da outra... Então era assim (a aluna canta o trecho) não pára, não pára, uma perseguição. Era, continua, continua, é”. A aluna demonstrou a intenção de utilizar a ligadura para criar um efeito de uma constante perseguição na música.

4.2.7 Cromatismo

Foi possível observar na peça *As Bruxas do Pântano*, que o aluno utilizou uma escala cromática descendente que se repete duas vezes na peça e lhe perguntei qual era o significado desse trecho na sua música. Ele explicou: “É mais ou menos é, elas voltando pra caverna, de algum ataque, sei lá!”. Nessa parte o aluno relacionou o efeito de uma escala descendente cromática com o retorno das bruxas da sua história.

4.2.8 Agógica

Na modalidade da performance o andamento foi o elemento bastante enfatizado pelos alunos. Porém nas composições ele foi mencionado por dois alunos. Patrícia relatou o que tinha colocado na sua composição: “Eu botei ligadura, eu botei nota rápida...”. Ivan relatou: “Eu peguei, eu fiz notas que me lembrava algo mais agudo, mais rápido, mais, é isso. (o nadar)”. O aluno demonstrou a decisão de usar notas que tivessem o efeito de mais rápido para expressar o momento da maratona aquática.

4.2.9 Cordas duplas

Duas alunas falaram sobre os motivos que colocaram as cordas duplas nas peças. Lúcia explicou: “porque quando meus primos chegam fica mais agitado do que o normal, fica uma bagunça lá, aí eu quis mostrar as minhas cordas duplas”. Outra foi Patrícia que relatou: “tinha várias coisas, quando todo mundo desapareceu, quando o cachorro ia latindo”. Pelos discursos das alunas foi possível diferentes intenções de usar as cordas duplas. Para Lúcia foi exibir a agitação quando os primos chegam na *Casa da Vovó* e Patrícia usou com vários intuitos como mostrar que todos os personagens sumiram da história e o latido do cachorro. As cordas duplas foram utilizadas com o fim de criar um efeito para as composições das alunas.

4.2.10 Surdina

A surdina foi mencionada pela aluna Lúcia que explicou o motivo: “É pra abafar um pouquinho o som. Eu ia fazer essa parte piano e aí ficou um pouquinho desafinado”. A mãe ainda acrescentou: “(...) aí o Felipe deu a ideia da surdina que dava pra destacar bem, tem um momento, eu não conhecia a bendita surdina e ele deu a ideia da surdina”. Primeiramente a aluna pensou em tocar piano o trecho do tédio, porém não ficou o efeito que ela queria. Nesse episódio foi possível observar que nessa composição a surdina foi utilizada pela primeira vez pela aluna e conhecida pela mãe. Ela foi sugerida pelo professor de violino para aprimorar o efeito do tédio que Lúcia queria demonstrar na sua composição.

4.2.11 Trinado

Ao perguntar sobre o significado do trinado na sua peça autoral Patrícia explicou como retratou um personagem da sua história na música e disse: “Eu acho que era o rato, é...”. Para a aluna o som do rato foi associado ao efeito do trinado.

4.2.12 Tema de um personagem – Jogo de Vídeo Game Super Mário Bros

O tema de um personagem foi algo novo encontrado na composição de Ivan. Quando lhe perguntei sobre o final ele respondeu com risos: “o final (risos) expressão do Mário (risos)”. Ele explicou a sua intenção em utilizar o tema de um personagem de vídeo game na peça: “É bem finalzinho, que eu peguei do Mário, é, que é a parte do jogo do Mário, quando você ganha a fase que a gente ganhou medalha”. Ivan ainda esclareceu: “teve uma época que eu gostava mais, jogava bastante, foi o que me veio a cabeça expressar...”. Ao usar o tema do Mário na sua peça autoral, o aluno utilizou a música.

4.3 Elementos subjetivos e emocionais

Durante a segunda parte da entrevista semiestruturada foi possível identificar a intencionalidade dos alunos em adicionar sentimentos e sensações de suas experiências do cotidiano e histórias que se identificaram por meio dos elementos expressivos. Eles foram encontrados: tédio, agitação, felicidade, alegria, ansiedade, perseguição, tensão, cansaço, alívio, suspense e aterrorizante. Pelos discursos destacados foi possível perceber também que as emoções impulsionaram os alunos a criar uma intenção musical.

Tabela 30 - Que sentimentos você quis expressar na música?

Artur	Bem suspense, aterrorizante! Bruxa, tudo que tem haver com bruxa, dando risada, as vassouras.
Isadora	De alegria e de ansiedade.
Ivan	Porque é ansiedade, que na hora que tá se preparando (primeira parte) Tensão, felicidade de ter conseguido conquistar pelo menos uma medalha, é cansaço. Alívio também, felicidade, alegria.
Lúcia	No início eu quis expressar tédio, depois eu quis expressar agitação, muita agitação e felicidade.
Patrícia	Uma perseguição, uma coisa de criança assim, bebezinha, que tem um gato, um rato, um queijo, um cachorro Eu quis expressar assim, mais ou menos como a minha criação, de como eu era bebezinha mais, eu bem assim, infantil não é a palavra certa, bem é assim saltitante.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Ao observar os discursos dos alunos foi possível identificar que alegria, felicidade, ansiedade foram as emoções mais destacadas nas composições dos alunos. a alegria, agitação, felicidade, alívio, tensão, cansaço, tédio estavam associadas às emoções das próprias experiências dos alunos Além disso, a perseguição, o aterrorizante, suspense foram emoções relacionadas às histórias e temáticas que escolheram Artur e Patrícia. Por outro lado Lúcia, Isadora e Ivan. Ao analisar estes cinco alunos foi possível perceber que a maioria usou as suas próprias emoções para realizar a composição.

4.4 A perspectiva dos professores, arranjador e da pianista sobre as composições dos alunos

Ao final das entrevistas os professores de violino contaram seus pontos de vista sobre as composições dos alunos. O professor Felipe destacou:

O que eu percebo é que, por eles possuírem mais recursos técnicos, as composições, elas vão ganhando mais coloridos, mais timbres, mais contrastes, etc. Então, como nós vimos em composições que alunos usou surdina, os alunos usavam pizzicatos, que os alunos trocaram o ponto de contato do arco para colocar um aspecto, ou um som diferenciado em determinado ponto da peça, que eles passavam, por exemplo: poder utilizar notas mais agudas do instrumento porque já conheciam essa outra região do instrumento e assim por diante. A gente vai vendo com o embasamento técnico, os novos recursos vão sendo utilizados, eles vão se apropriando desses recursos para enriquecer e colocar mais pontos nas próprias composições.

O professor destaca o embasamento técnico que os alunos vão adquirindo no decorrer dos estudos. Foi possível perceber que a composição é o reflexo do que os alunos aprenderam ao utilizar os elementos expressivos nas peças. Nessa modalidade os alunos têm oportunidade de mostrar as suas ideias musicais e decidir os recursos que eles querem mostrar em suas peças. Pela fala do professor de violino é possível destacar os seguintes recursos: surdina, pizzicato, ponto de contato do arco, alturas das notas como o agudo no violino. Outro elemento expressivo bastante evidente nas peças autorais é a exploração da dinâmica e no andamento também. O professor Felipe comentou:

Na parte intuitiva das crianças, o que vai ficando realçado antes da própria partitura escrita. É, dentro desses recursos, a necessidade às vezes da criança de fazer acellerandos, de fazer certos crescendo ou pianos súbitos. Elementos assim, inesperados que vão surgindo e que

quando o próprio professor que transcreve as músicas vai escrever. Ele realmente ver, e precisa buscar esses recursos para descrever essas mudanças ou essas ideias que as crianças vão colocando ali na sua parte mesmo intuitiva. A gente ver acontecendo com muita frequência: acellerandos, rallentandos, dinâmicas pouco é, imprevisíveis, faz tudo parte da criação delas.

É possível perceber que a dinâmica foi o recurso mais enfatizado nas composições dos alunos. Assim, esse dado confere com os discursos dos alunos anteriormente como sendo o elemento mais evidente nas peças autorais. Porém o andamento não foi muito mencionado pelos alunos nas entrevistas sobre a peça autoral. Ainda sobre a perspectiva dos professores, o arranjador observou o desenvolvimento das composições dos alunos:

A criatividade que eles vão desenvolvendo com o passar dos anos. As peças vão ficando maiores, eu acho isso engraçado, interessante. Eles costumam fazer peças curtas quando tão nessa primeira fase, quando o tempo vai passando, forma no livro 2, 3 e 4 as peças vão ficando mais longas entendeu. O tempo fica mais constante, mais bem concebido, quadrado. São essas duas coisas: as peças ficam maiores né, as peças tendem a ficar um pouco mais românticos, é o que eu percebi assim no modo geral, tendem a ficar um pouco mais. Não são todos, mas assim, o que eu percebi dá, de boa parte deles foi isso assim. Uns temas mais envolventes, mais, e as peças ficam maiores, eles gostam de escrever, eles gostam de, vai passando um tempo, eles ficando mais criativos, mais ousados também né, porque eles vão usando recursos que eles nunca usaram. Usam padrão diferente, usa corda dupla, usa articulação diferente, que outras vezes não usaram né, acho bacana.

É possível perceber que as peças ficam um pouco romantizadas na visão do arranjador. Isso é caracterizado pelas escolhas dos temas, estabilização do tempo, peças grandes e o uso das cordas duplas, articulações diferentes e recursos musicais que eles vão aprendendo ao progredir nos livros do Método Suzuki. Quando as composições ficaram prontas, os alunos realizaram ensaios com a pianista. No primeiro ensaio ela comenta com eles como as suas peças ficaram maiores, principalmente quando os alunos se formam no livro quatro.

É bem engraçado que no livro quatro eles ficam contando as páginas! Tipo assim, nossa! Quando eu começo a mostrar a partitura pra eles, nossa tem sete páginas! E tipo assim, eles acham o máximo! Não importa, sabe? Tem uns que não ligam, mas uns ficam assim: minha composição tem tudo isso? (risos). Não sei se também é porque é uma novidade, as músicas ficam muito maiores, então eles querem que a composição seja maior. É muito parecido as composições com a tendência dos livros, assim.

Tanto o arranjador quanto a pianista observaram que as composições ficam grandes no decorrer das formaturas de violino. Para eles isso foi desencadeado de quando eles vão se formando nos livros, pois vão adquirindo recursos técnicos para elaborar as suas composições. O professor arranjador acrescentou: “No meu ponto de vista, eles aprendem coisas novas, por causa das habilidades que eles conquistam nos livros e eles tentam experimentar isso de uma forma mais livre e mais criativa. Então é como se eles quisessem colocar tudo que eles aprenderam aqui o tempo todo numa música só”. Além disso, a pianista Bárbara fez a seguinte observação:

Assim, a coisa que eu mais me surpreendo em palco, acho que não é nem assim a expressividade, é a concentração. Às vezes a criança é super desconcentrada, ai como no palco é uma situação diferente eles se concentram muito mais. E de certa forma, acertam muito mais.

Ao observar os alunos no palco, a pianista percebe uma notável concentração dos alunos em estarem se apresentando. E detalhou algumas diferenças de comportamento do aluno ao tocar o repertório Suzuki e a sua peça autoral, e relatou:

O que eu acho superinteressante é como eles se sentem muito, mas muito mais a vontade nas peças deles. É libertador, pra maioria tocar a peça deles. Até em recital, você vê o aluno tocando muito bem, afinado, tal e tal. Mas quando ele toca a peça dele, essa é minha peça! Uma diferença, não sei se você já teve essa oportunidade de sentir isso, e eles são incríveis.

Para a pianista, o fato de poder tocar as suas próprias composições recheadas de ideias e emoções torna a composição algo muito pessoal e especial para os alunos. Isso refletiu na maneira que eles tocaram as suas peças. Para o professor de violino é inevitável a diferença das performances do repertório Suzuki e das composições. Ele descreveu:

Porque, existe outro nível de propriedade musical, cada nota de uma composição que a criança coloca. Ela sabe de onde surgiu, como foi aquela construção, o que aquilo significa pra ela, o que representa. Então, a ideia interna da música pra criança, do sentido, do que significa, é claríssimo. Por ela ter essa clareza, ela consegue fazer com que os outros percebam que ali existe algo diferente. Como toca, como coloca o som, como respira no tocar, como se move, como o tempo que sente da música.

É possível perceber na fala do professor de violino que os alunos possuem uma liberdade de escolha dos gestos musicais, cada nota, frase, dinâmica, articulação possui

um significado de sentimentos para o aluno. Os professores entrevistados observaram a construção das decisões expressivas dos alunos no decorrer das formaturas ao adicionarem a cada recital novos elementos expressivos que aprenderam e foram importantes para os alunos. Além disso, os professores perceberam a mudança de comportamento dos alunos ao tocarem as suas peças autorais, pois estão tocando algo que eles sabem como foi pensado e construído.

4.5 Foi fácil tocar a sua composição?

Ao final da entrevista perguntei aos alunos se foi fácil tocar as suas composições. E todos afirmaram com muita autoconfiança em suas respostas. Foi possível ainda perceber nas respostas dos alunos os motivos apresentados.

Tabela 31 - Foi fácil tocar a sua composição?

Artur

Foi mais fácil do que... Todas, eu acho, porque é uma coisa minha, que eu sei tocar. E eu me sinto confortável de tocar. Porque saiu da minha mente, eu tentei fazer uma coisa, que... Não foi difícil de tocar, de elaborar também.

Isadora

Foi fácil! Porque é uma música simples.

Ivan

Foi! Porque não era muito complicado ela, eu não conseguia pensar em algo mais difícil. A música em si, não tinha que fazer, não sei se, não tinha nada muito complicado, não tinha que usar nota difícil, não tinha que mudar arcada, não tinha, nada demais.

Lúcia

Foi. Porque foi uma música que eu ensaiei muito e eu já tava com ela na cabeça há um tempo já.

Patrícia

Foi, porque, assim, era a minha composição, eu sabia como tocar ela certo. Não tinha: eu esqueci uma ligadura, eu fiz essa nota errada. Porque já assim, eu já sabia a música. Eu sabia o que ia acontecer na história.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Lúcia destacou os ensaios com a pianista e contou: “eu já tava com ela na cabeça há um tempo já...”. E Artur comentou: “Porque saiu da minha mente”. Foi possível perceber que os alunos indicaram de onde veio as suas ideias pra fazer as suas composições. Além disso, alguns apresentaram algumas reflexões sobre o processo de fazer a composição, Artur destacou: “Não foi difícil de tocar, de elaborar também” e Ivan relatou algumas dificuldades que na sua composição não precisaria considerar:

Eu não conseguia pensar em algo mais difícil. A música em si, não tinha que fazer, não sei se, não tinha nada muito complicado, não tinha que usar nota difícil, não tinha que mudar arcada, não tinha, nada demais.

Para Ivan a sua composição era fácil de tocar porque ele não precisou elaborar algo dificultoso para ele, o aluno descreveu dificuldades que possivelmente ele teve nas suas outras peças do recital, algumas delas ele citou: nota difícil de tocar e o movimento do arco. Na sua peça o aluno criou algo que ele poderia tocar com facilidade técnica e musical. Artur salientou que foi uma das composições mais fáceis que ele já tinha feito e destacou: “E eu me sinto confortável de tocar”. Já para Isadora a sua música foi fácil porque a sua estrutura musical era simples. Outro aspecto observado em alguns alunos foram como falaram de suas peças sendo algo individual, Artur expressou: “porque é uma coisa minha, que eu sei tocar”, Patrícia da mesma forma afirmou: “porque, assim, era a minha composição, eu sabia como tocar ela certo”.

Ao analisar as respostas de todos os alunos foi possível identificar que todos tocaram suas peças com autoconfiança, sobre esse aspecto o professor de violino relatou: “existe outro nível de propriedade musical, cada nota de uma composição que a criança coloca. Ela sabe de onde surgiu, como foi aquela construção, o que aquilo significa pra ela, o que representa”. Ao elaborarem e tocarem as suas peças, os alunos possuem a oportunidade de manifestar as suas experiências e histórias, pois ao falarem de suas composições eles sabem o motivo de suas decisões expressivas de altura, forma, dinâmica e outros elementos expressivos para elaborar as suas histórias musicais.

Ao observar as discussões dos alunos sobre a modalidade da composição, foi possível identificar que eles basearam-se principalmente nas suas próprias emoções para assim decidir quais elementos expressivos irão usar para representar a sua história musical. A composição musical promoveu uma autoconfiança nos alunos, pois as suas peças autorais apresentavam muitos elementos significativos para eles: emoções, histórias e experiências. Esses aspectos contribuíram para uma performance superior e motivaram as decisões expressivas dos alunos.

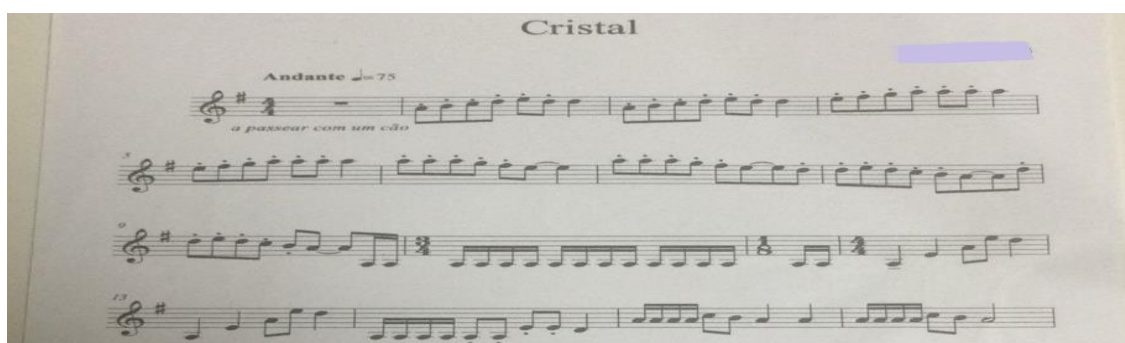
4.6 Análises das peças autorais

A seguir foi realizada uma análise das composições dos alunos, destacando as decisões expressivas que foram significativas para eles. Além disso, foram utilizadas como parâmetro a Teoria Espiral de Swanwick (2016).

4.6.1 Peça autoral da aluna Isadora – *Cristal*

A peça apresenta uma estrutura padrão dos gestos musicais formados por escalas ascendentes e descendentes. Além disso, a peça possui alguns padrões rítmicos e síncopas. Sobre este aspecto Swanwick (2016) ressalta a mudança qualitativa do *Pessoal* para o *Vernáculo*, em que a imitação consiste na transformação do pessoal para o coletivo compartilhado, ou seja, ocorre um padrão de frases e ritmos nas composições. Além disso, foi possível analisar que a aluna usou as variações A e D do livro um do Método Suzuki. Swanwick (2016) destaca o trabalho de Bunting que chama essa ocorrência de “a comum linguagem da música”, em que os gestos musicais métricos são adquiridos das músicas aprendidas e são inseridas nas composições musicais.

Figura 7 - Primeira e segunda parte da composição *Cristal*



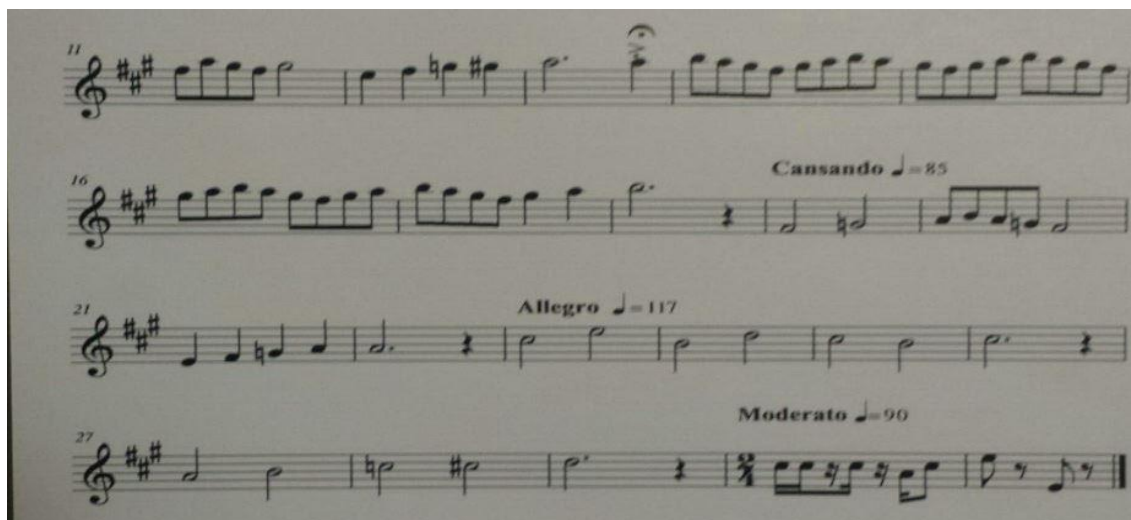
A peça possui três trechos em que a própria aluna definiu: “parte alegre é a parte da alegria, e grave a parte que vai na expectativa e volta pra parte alegre”, apresentando a forma A B A (ANEXO, I) com padrões rítmicos definidos nos trechos. E explicou o segundo trecho: “é esperando o cachorrinho”. Assim, a aluna utilizou as suas próprias emoções em relação à cachorrinha para construir a forma da música.

4.6.2 Peça autoral do aluno Ivan - *Maratona Aquática*

A composição do aluno possui uma ilustração de uma história baseada na participação de Ivan em uma maratona aquática com seu pai. A peça não possui um padrão na forma musical como foi observado na composição de Isadora. E sim vários acontecimentos e sentimentos vivenciados por Ivan durante a sua experiência. Na modalidade da performance o andamento foi o elemento bastante enfatizado pelos alunos. Porém nas composições esse elemento expressivo foi mencionado por Ivan: “Eu

peguei, eu fiz notas que me lembrava algo mais agudo, mais rápido, mais, é isso. (o nadar)”. O aluno demonstrou a decisão de usar a altura e a agógica para demonstrar o momento da natação.

Figura 8 - Trecho da composição *Maratona Aquática*



Foi possível perceber contrastes na agógica da peça demonstrando as ações da história que Ivan quis destacar. As notas repetidas nas colcheias indicam o momento da maratona aquática e Ivan explicou: “expressar alívio um pouco, porque aí não tem, é só nadar, não tem preocupação, só tentar fazer o seu melhor”. Foi possível observar o modo *Vernacular* e uma tendência para o *Especulativo*, pois Ivan foi capaz de descrever as suas intenções para as três partes da música baseados nos seus sentimentos e a ação do nadar. No trecho *Cansado* Ivan utilizou o mesmo gesto musical anteriormente (ANEXO J), porém demonstrou por meio da alteração da agógica outra intencionalidade. Além disso, Ivan colocou ao final de sua peça o tema de um jogo e explicou o significado: “é bem finalzinho, que eu peguei do Mário, é, que é a parte do jogo do Mário, quando você ganha a fase que a gente ganhou medalha”. Ivan ainda contou: “teve uma época que eu gostava mais, jogava bastante, foi o que me veio a cabeça expressar”.

4.6.3 Peça autoral da aluna Lúcia - *Casa da Vovó*

Uma das principais intenções de Lúcia para esta peça foi mostrar as sensações e sentimentos que teve ao passar as férias na casa da avó, a aluna detalhou: “No início eu quis expressar tédio, depois eu quis expressar agitação, muita agitação e felicidade”. No

decorrer da peça foi possível identificar essas sensações expressas por Lúcia devido ao contraste de caráter que a composição demonstra. A aluna explicou cada trecho:

Pensei primeiro no piano, no tédio, depois um pouquinho agitado porque a minha prima chega e depois tédio de novo porque ela pega o tablete e depois fazer muito agitado porque meus primos chegam e depois fazer um pouquinho de tédio porque eles vão embora e é hora de eu dormir. A última parte, na verdade a última parte, porque não é só tédio, é um pouquinho de tristeza porque eles vão embora e acaba a diversão toda. E eu vou ter que amanhecer e ficar com tédio e esperar eles chegarem de novo.

Foi possível analisar dois temas principais na peça o Tranquilo que representou o tédio que Lúcia sentiu por estar sozinha na casa da avó e ela contou: “quando eu acordo que é aquela parte bem piano, que não dá nem pra aparecer direito”. A aluna demonstrou o acordar e o tédio por meio da dinâmica e o Presto que simbolizou a agitação e felicidade devido à chegada dos primos na casa avó.

Figura 9 - Trecho da composição *Casa da vovó*

The musical score for 'Casa da vovó' is presented in two systems. The first system begins with a tempo marking of 'Tranquilo' (♩ = 60) and the instruction 'Sordina'. It features a piano (p) section followed by a forte (f) section with triplets. The second system starts with 'Presto' and 'Sem sordina' (f), followed by a 'Tranquilo' (♩ = 60) section with 'Sordina' (mf) and triplets, and ends with a 'Presto' section (f) without sordina.

Foi possível identificar uma elaboração aprimorada do gesto musical no segundo e terceiro compasso que representou o tédio para a aluna. Essa frase se repete no decorrer da peça, pois essa sensação foi várias vezes mencionada por Lúcia na entrevista. Na composição a aluna utilizou o mesmo dedilhado desse mesmo trecho musical, porém em diferentes cordas do violino. A surdina foi outro elemento utilizado para modificar o timbre do violino com o intuito de reforçar a sensação de tédio que a

aluna queria demonstrar na sua peça e sugerido pelo professor de violino. No trecho do Presto Lúcia fez uma grande escala descendente e ascendente explorando todas as cordas do violino e quando repete o Presto ela utilizou cordas duplas para expressar novamente a agitação, porém com as cordas duplas. Sobre isso Lúcia explicou “quando meus primos chegam fica mais agitado do que o normal, fica uma bagunça lá, aí eu quis mostrar as minhas cordas duplas”. Assim, foi possível identificar o *Especulativo*, caracterizado pela experimentação de novos elementos à melodia por meio do contraste do motivo estabelecido (SWANWICK, 2016). Nesse trecho a aluna destacou a presença da prima com uma escala e novamente ela repetiu a escala com outro efeito significativo por meio das cordas duplas demonstrando a chegada e bagunça dos primos.

4.6.4 Peça autoral do aluno Artur – *As Bruxas do Pântano*

A música possui gestos musicais que se repetem de várias maneiras utilizando as notas Sol, Sol, Mi, Ré e Fá# e possui contrastes nos andamentos como Largo e Animado. Além disso, o aluno demonstrou a intenção de elaborar uma peça com caráter de suspense e detalhou: “Eu acho é, que fica legal a combinação grave e agudo juntos. Quis tentar fazer um tema, assim, bem sombrio, com essas partes graves, e muita bagunça de bruxa”. Artur destacou a decisão de explorar a altura na sua composição. Além disso, ele explicou que utilizou o pizzicato ao final da música e aos poucos foi diminuindo até o final. Para o aluno esse trecho tinha o seguinte significado:

Hum, eu achei que se eu repetisse aquele final, eu já tinha decidido aí eu quis fazer uma coisa diferente, e com uma terminação, mas, sabe, elas se retirando, saindo de uma forma de suspense no pântano, aí sai aquelas bolhas lá, aquelas fumaças, aí elas vão embora. Tipo elas... Eu não sei, eu pensei mais ou menos em retirada secreta sabe!

Foi possível observar a intenção de Artur em elaborar algo diferente para a sua peça com o intuito de demonstrar o suspense e a ideia de retirada dos personagens da composição. Sobre esse aspecto a composição do aluno demonstrou o modo *Idiomático*. De acordo com Swanwick (2016) a consciência da estrutura musical pelo aluno é observada por meio da preocupação em modificar os finais de frases ou das peças.

Figura 10 - Composição *As Bruxas do Pântano*

The musical score for 'As Bruxas do Pântano' is presented in five staves of music. The first staff begins with a 'Largo' tempo marking and a metronome marking of 65. The second staff continues the piece. The third staff introduces an 'Animado' tempo marking with a metronome marking of 100 and includes a 'dim.' (diminuendo) instruction. The fourth staff features a complex structure with alternating 'Largo' (65) and 'Animado' (100) sections, marked with 'tempo I' and 'dim.'. The fifth staff concludes the piece with a 'pizz.' (pizzicato) marking and a return to 'a tempo'.

O pizzicato foi um recurso usado na composição, pois, o aluno decidiu fazer de maneira diferente o final da sua peça com a intenção de criar um efeito de suspense e secreto, como ele disse. Também foi possível verificar nos compassos seis e sete da peça a utilização do terceiro dedo das notas Ré para o Sol na transição da corda Mi para a corda Lá, que também significa a mudança da frase musical na peça. Para essa análise foi possível compreender o significado de confortável na fala do aluno ao dizer: “eu me sinto confortável de tocar. Porque saiu da minha mente, eu tentei fazer uma coisa, que... Não fosse difícil de tocar, de elaborar também” (Artur).

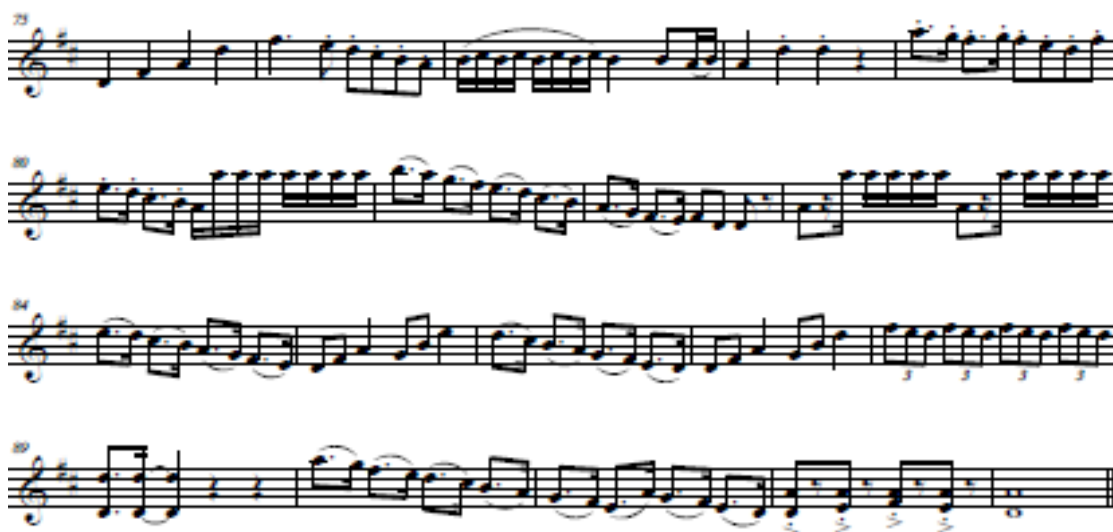
4.6.5 Peça autoral da aluna Patrícia - *Once Upon a Dream*

A composição foi baseada em uma história que a própria aluna escreveu dos seis aos dez anos de idade. Foi possível observar riquezas de gestos musicais que a aluna quis representar cinco personagens da sua peça: ela mesma, o cachorro, o gato, o rato e o queijo. Patrícia explicou a sua intenção principal para a composição:

Uma perseguição, uma coisa de criança assim, bebezinha, que tem um gato, um rato, um queijo, um cachorro. Eu quis expressar assim, mais ou menos como a minha criação, de como eu era bebezinha mais, eu bem assim, infantil não é a palavra certa, bem é assim saltitante.

Cada personagem foi demonstrado pelos elementos expressivos: altura, dinâmica, ligadura, trinado e as cordas duplas ao final. Foi possível observar várias mudanças de compassos durante a peça com o intuito de demonstrar os personagens e a perseguição, a qual Patrícia explicou: “Eu quis simbolizar assim, é, a ligadura, como uma coisa tava indo atrás da outra... Então era assim (a aluna canta o trecho) não pára, não pára, uma perseguição. Era, continua, continua, é”.

Figura 11 - Trecho da composição *Once upon a dream*



Durante a música e ao final da peça Patrícia usou muitas ligaduras para demonstrar a perseguição entre os personagens: cachorro, gato, rato e o queijo, os quais cada um corria atrás do outro. Foi possível observar o *Especulativo* caracterizado pela exploração das estruturas musicais por meio dos gestos musicais para demonstrar os personagens da peça. Patrícia fez uma observação sobre a sua composição e contou:

(...) eu achei que a música ficou sem sentido, começava uma parte no Sol, na corda Sol e já ía pra corda Mi. Assim, ficou muito sem, tinha uma história, só que não tinha uma, assim, era um livro, só que não tinha as palavras assim: é... Era uma vez uma princesa, depois. Não tinha esse depois, não tinha essa palavra de transição. Tava faltando transições né. O trecho acaba outro, trecho acaba outro, faltava uma conexão entre os trechos. (...) assim, eu não compartilhei isso com nenhum dos adultos, mas também eu não consertei nada.

A aluna avaliou a sua composição e identificou algumas correções que poderiam ser feitas na peça. Patrícia contou que ainda faltava uma transição entre os trechos musicais da sua história. No entanto, Patrícia não comunicou isso ao professor e mãe. Assim, as composições dos alunos demonstraram muitas decisões expressivas diferentes

da performance do repertório Suzuki. Ao elaborar e tocar as suas próprias peças os alunos não demonstraram preocupação com o controle do arco, vibrato e afinação, elementos relacionados à técnica do violino. Por outro lado, os alunos realizaram decisões expressivas por meio de outros elementos expressivos para significar os seus sentimentos, histórias e vivências. Os resultados demonstraram os níveis *Vernacular*, *Especulativo* e *Idiomático* na Teoria Espiral. Os quais indicaram que os alunos demonstraram uma tendência para a camada da Forma, formada pelos modos *Especulativo* e *Idiomático*. Sobre esse aspecto, os alunos narraram as suas experimentações em como elaborar o caráter da peça, transformando-a em uma história musical a partir de suas experiências pessoais.

4.7 Discussão das informações

A dinâmica e agógica foram decisões expressivas que estavam na performance e composição musical, porém tiveram diferentes intencionalidades. Foi possível observar que na performance os alunos realizaram as dinâmicas com o intuito de aprimorar a peça por meio de suas próprias emoções, diferentemente nas composições esse elemento expressivo foi usado para demonstrar sonhos, histórias, esporte, vivências de férias e emoções dos próprios alunos. No repertório Suzuki os alunos relacionaram a agógica ao desafio, diversão e emoção. No entanto, nas peças autorais ela foi demonstrada para expressar um efeito rápido como, por exemplo: o momento da Maratona Aquática do Ivan.

Além disso, foi possível analisar diferentes decisões expressivas na Performance e Composição. No repertório Suzuki os alunos demonstraram atenção quanto ao controle do arco, afinação e o vibrato que foram os elementos relacionados à técnica do violino. Diante disso França (2000) destaca que as decisões expressivas ocorrem quando o aluno pode controlar os elementos técnicos do instrumento juntamente com peças que eles possam manifestar habilidades técnicas e expressivas. Outros elementos como o improviso e o movimento corporal foram enfatizados por eles como importantes no momento do recital como uma resolução de um problema e uma maneira de se expressar com a música por meio do corpo.

Na composição os alunos destacaram outros elementos expressivos: pizzicato, tonalidade, ligadura, cromatismo, cordas duplas, trinado e o tema de Vídeo Game do jogo do Super Mário Bros. Essas decisões expressivas foram relacionadas com o intuito

de demonstrar um personagem, o caráter da peça, uma ação e uma emoção nas peças autorais. França e Swanwick (2000, p. 10) ressaltam que o ato de compor e tocar as suas próprias peças “os alunos têm que descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical”. Assim, os alunos demonstraram controle técnico do violino ao tomarem decisões expressivas conscientes dos elementos expressivos dinâmica, agógica, pizzicato, tonalidade, ligadura, cromatismo e cordas duplas, pois foram elementos eficazes para tocar na composição. Outro elemento foi a adição de um tema de jogo de vídeo game do Super Mário Bros, de acordo com Swanwick (2016) esse contexto é comum em que os alunos adicionem nas composições trechos de músicas por meio de frases ou padrões métricos que aprenderam.

A elaboração das peças autorais proporcionou aos alunos construir a expressividade musical por meio das conversas com os pais, professores de violino e pianista. Algumas mães sugeriram dinâmicas, acordes, andamentos, trinados nas composições dos alunos. Por outro lado, foi possível observar a atuação do pai em ajudar os alunos principalmente na escolha do tema, histórias e conversas sobre a composição. Diferente da performance, na qual a participação da mãe foi predominante em auxiliar os alunos implicitamente sobre a projeção sonora por meio da postura e concentração, sendo a sonoridade um dos aspectos principais para a construção da expressividade musical (SWANWICK, 2016). A voz do professor de violino foi percebida em propor um tema, uma forma musical para a peça ao trabalhar com contrastes de frases de acordo com a história ou tema. Outro momento importante foram os ensaios com a pianista, pois os alunos manifestaram verbalmente as suas intenções das peças autorais e demonstraram as suas decisões expressivas no que eles queriam comunicar.

A composição proporcionou aos alunos a experimentação de ritmos, frases musicais e conhecer outros recursos disponíveis para compor a peça autoral como, por exemplo: a surdina. Foi possível observar que todos os alunos utilizaram o recurso dos gravadores de áudio, vídeo e a memorização para registro, porém Ivan e Lúcia demonstraram a iniciativa de escrever as notas, no entanto não obtiveram êxito por não terem uma familiaridade com os símbolos da partitura. Sobre esse aspecto, de que maneira o processo da elaboração da composição poderia promover uma abertura para a escrita e leitura musical dos alunos do projeto de extensão? Foi possível observar que as decisões expressivas na performance e composição musical foram realizadas conscientemente pelos alunos de violino, pois demonstraram as suas intenções para a

performance principalmente na escolha da dinâmica e agógica da peça movidos pelas suas próprias emoções. Sobre esse aspecto, Swanwick (2003, p.62) ressalta:

A expressão musical é trabalhada através de materiais como som, intervalos melódicos (saltos ou passos), formas de frase, velocidade, taxa de aceleração ou retardamento, grau de suavidade ou destacamento, acentuação, medidor e texturas densas ou sobressalentes. Embora seja possível conhecer esses elementos simplesmente como um ouvinte, é importante que os alunos explorem e lidem com essas coisas por si, fazendo escolhas na performance e na composição, bem como identificá-los nos músicas. (SWANWICK, 1994, p. 131)

Na composição os alunos demonstraram suas decisões expressivas quanto à escolha dos elementos expressivos para o caráter da peça, contrastes de agógica, melodia, e saltos melódicos. Além disso, foi possível analisar a preocupação dos alunos com o controle do arco, vibrato e afinação na performance, diferentemente na composições esses elementos não foram mencionados pelos alunos, pois eles demonstraram atenção com dinâmica, altura, tonalidade, agógica e manifestaram habilidade técnica por meio do pizzicato, cordas duplas e trinado com o intuito de expressar seus sentimentos, histórias e vivências. Esses resultados estão em consonância com as proposições de Swanwick e França (2002, p. 33) que destacam:

Ao executar suas próprias composições, os alunos estão tocando algo tecnicamente apropriado e expressando seu próprio pensamento musical, com suas formas, expressividade e significados: eles têm a oportunidade de ‘falar’ por eles mesmos. Não é surpreendente que, em vários casos, os alunos tenham tocado suas composições de uma maneira mais sensível e musicalmente mais consistente do que as peças de seu repertório tradicional.

As peças autorais oportunizaram fomentar principalmente a autoconfiança nos alunos, pois todos afirmaram que foi fácil tocar as suas peças e foram capazes de tomar decisões expressivas sobre os elementos expressivos que queriam utilizar para comunicar as suas próprias emoções, sentimentos, intenções e experiências por meio da sua própria história musical. As decisões expressivas apresentadas na performance e composição estão de acordo com Swanwick (2003, p. 62) que ressalta: “O caráter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmicas e na articulação”.

Foi possível perceber as diferenças de níveis na Teoria Espiral na performance e composição dos alunos. No repertório Suzuki os resultados indicaram o *Manipulativo*, *Pessoal* e *Especulativo* e na composição mostraram *Vernacular*, *Especulativo*, *Idiomático*. A performance do repertório Suzuki mostrou-se consistente, porém alguns alunos demonstraram preocupação com a técnica do violino, por outro lado na composição essa atenção com a manipulação do instrumento desapareceu, e a atitude e espontaneidade dos alunos em tocar as suas próprias peças foi evidente, pois eles sabiam o significado de cada gesto musical na música. Os resultados apresentados utilizando o parâmetro da Teoria Espiral estão de acordo com França (2000) que percebeu maior compreensão musical no aprimoramento das performances nas composições dos alunos, os quais manifestaram a expressividade musical por meio de consistentes frases expressivas. Nas pesquisas de França e Swanwick (2002) a performance mostrou-se menos efetiva em relação à compreensão musical dos alunos, porém apresentou elementos técnicos do instrumento para que os alunos elaborassem as composições. Assim, houve uma interação entre a performance e composição dos alunos de violino. Além disso, a composição foi uma oportunidade de construção da expressividade musical para os alunos tomarem decisões expressivas com elementos que eles possuem habilidades técnicas para tocar no violino juntamente com pais e professores.

Sendo assim, esta dissertação acrescenta como contribuição o conceito de expressividade musical em decisões expressivas autoformativas, pois as entrevistas propiciaram momentos de reflexão das performances dos alunos. Além disso, o processo da composição favoreceu principalmente a construção da expressividade por meio das emoções relatadas pelas crianças: alegria, agitação, felicidade, alívio, tensão, cansaço e tédio relacionados às suas histórias pessoais. Desse modo, é importante que os professores possuam um olhar sobre como as crianças se apropriam dos elementos expressivos de uma peça musical e a composição musical como um elemento importante na construção de decisões expressivas autoformativas na aprendizagem. Assim, apresento algumas questões para reflexão: como inserir as crianças nessa relação significativa no fazer musical por meio da composição musical? Como o professor promove experiências que oportunizem decisões expressivas autoformativas no processo de aprendizagem? Além disso, como o professor pode fazer a transição no ensino de um repertório dado do currículo para uma relação mais criativa da peça autoral?

CONCLUSÕES

A presente dissertação trouxe importantes contribuições ao fornecer informações relacionadas à expressividade musical na aprendizagem do violino com crianças no contexto brasileiro. Ao observar a literatura apresentada nesta dissertação, foi possível perceber que a temática expressividade musical é bastante atual e desenvolve discussões na área da Performance. Além disso, verifica-se notável interesse da área da Psicologia da Música em buscar soluções para desmitificar a expressividade no ensino e na aprendizagem de instrumentos musicais. Na educação Musical, Keith Swanwick (2016) trata o caráter expressivo como decisões expressivas nas experiências musicais de performance e de composição musical, as quais os alunos podem vivenciar.

Sendo assim, este trabalho apresentou algumas questões: como a expressividade musical é construída por meio dos elementos expressivos e decisões expressivas na performance do violino da criança? E, assim, surgiram as demais questões que geraram os objetivos específicos desta pesquisa: quais as decisões expressivas mais utilizadas na performance de uma peça de repertório violinístico e na peça autoral?; Quais as diferenças de decisões expressivas que os alunos realizam na performance e na peça autoral? De que maneira alunos e pais compreendem a expressividade musical?; Como professores de violino abordam a expressividade musical nas aulas?; Como é manifesta a compreensão musical dos alunos de violino na performance de acordo com a Teoria Espiral?

Os resultados indicaram que a expressividade musical pode ser construída por vários fatores que desencadeiam na performance e na composição musical. Os alunos tomaram decisões expressivas relacionadas principalmente à dinâmica e à agógica. Outros elementos expressivos, como o improviso e o movimento corporal, foram mencionados no repertório Suzuki. Nas peças autorais, as decisões expressivas foram dinâmica e altura. A forma musical foi uma influência do professor de violino ao abordar destacar para os alunos os gestos musicais que os alunos criavam.

Os resultados mostram que houve diferenças de decisões expressivas nas duas atividades. Na performance, houve uma preocupação com elementos técnicos do violino relacionados ao controle do arco, à afinação e ao vibrato. Por outro lado, na composição, esses elementos não foram comentados pelos alunos, pois suas decisões foram relacionadas à dinâmica, altura, tonalidade, agógica, pizzicato, ligadura, trinado, cordas duplas, surdina e ao tema do Super Mário Bros. Ou seja, nas composições, os

alunos deram importância aos elementos expressivos que eles possuem habilidade de tocar, de maneira consistente, nas suas peças. Sobre esse aspecto, foi possível concluir que, na composição musical, os alunos conseguiram alcançar maiores níveis de compreensão musical, pois a técnica não foi uma barreira para eles tocarem e manifestarem a expressividade musical. Eles demonstraram o que queriam expressar nas suas peças e todos afirmaram que tocar a composição foi acessível e fácil, já que eles sabiam o que iria acontecer nas suas histórias musicais e o significado de cada nota da sua composição.

Foi possível observar que a compreensão de expressividade musical dos alunos está carregada de subjetividade, relacionada ao comunicar os seus próprios sentimentos e emoções; porém, para outros alunos, ela foi associada ao movimento corporal, à expressão facial e agógica. Para os pais, a expressividade musical foi de acordo com o olhar deles para seus filhos. Alguns destacaram o movimento corporal como um elemento importante; para outros, foi a emoção ou os elementos expressivos relacionados à personalidade de cada criança, que são projetados nos recitais. Além disso, a participação dos pais na construção da expressividade musical das crianças foi associada a lembrar das orientações dos professores, como, por exemplo: controle do arco, escalas, afinação e agógica. Ainda, foi possível notar distintas participações dos pais: na performance, a figura da mãe foi destacada nos estudos diários e para aconselhar os alunos quanto à concentração e à postura. Ou seja, elas influenciaram implicitamente na projeção sonora. Na composição, o pai foi participante na elaboração das peças autorais, por meio de sugestões de histórias e de temas.

Os professores de violino apresentaram seus próprios conceitos de expressividade musical e destacaram o ato de comunicar estados emocionais, bem como a importância de o aluno mostrar a sua personalidade na peça musical. Além disso, foi possível identificar estratégias de ensino da expressividade, como histórias, imagens, instrução verbal relacionada às frases musicais, dinâmicas e o modelo aural. Esses resultados foram observados nas entrevistas com os alunos, uma vez que eles expressaram decisões expressivas quanto aos elementos expressivos e relataram as suas próprias críticas ao assistirem às suas performances. Ademais, os professores abordaram a postura e a qualidade sonora na iniciação do violino como elementos importantes para a expressividade musical dos alunos.

Foi possível identificar algumas lacunas que emergiram dos resultados desta pesquisa, uma delas a decisão expressiva de improvisar como um processo criativo que

favoreceu a manifestação da expressividade musical no recital. Esse achado é um indicativo para futuros estudos, no sentido de investigar a improvisação musical como um recurso viável para a construção da expressividade musical na aprendizagem de instrumentos musicais.

Os resultados demonstraram que a expressividade musical está sendo construída a cada etapa do recital de formatura, pois essas são experiências significativas para que os alunos construam a expressividade musical por meio de suas decisões expressivas e influências de pais e de professores. Essas foram influências importantes, como as conversas que estimularam os alunos a se expressarem verbalmente e a construírem a expressividade musical de maneira consciente na performance e na composição. As entrevistas com os alunos proporcionaram a eles expressar críticas, preferências, observações, experiências de palco, decisões expressivas e a refletirem quanto à performance do repertório Suzuki e da peça autoral. Por meio disso, foi válido investigar que a construção da expressividade musical dos alunos está carregada de suas próprias emoções, as quais direcionam como eles querem destacar os elementos expressivos.

Desse modo, as pequenas histórias proporcionaram aos alunos que realizassem uma recordação de suas performances por meio da gravação do vídeo, pois as entrevistas foram autoformativas para os alunos expressarem as suas próprias decisões expressivas. Sobre esse aspecto, este trabalho traz como contribuição compreensões sobre a construção da expressividade musical na aprendizagem do violino por meio das decisões expressivas autoformativas na perspectiva da criança, pois foram reconhecidas as particularidades expressivas das suas vidas musicais na aprendizagem do violino.

Sendo assim, esta pesquisa oportunizou-me como pesquisadora a esclarecer minha compreensão sobre o tema expressividade musical, que durante algum tempo eu atribuí muitos mitos à esse elemento subjetivo. Ao realizar as entrevistas com alunos e pais, percebi frases e diálogos que fizeram parte da minha caminhada musical no violino e, agora, pude compreender os significados. Além disso, este trabalho fez-me reconstruir de maneira mais consciente a minha própria prática do violino, não deixando de lado as minhas emoções, pois é isso que nos faz humanos, a capacidade de comunicar as nossas intenções, atribuindo um significado ao som.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. de D.; FLEITH de S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. revista e ampliada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

BARBOSA, Karla J. *Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical: estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/FELIPE/Downloads/disserta_o_de_mestrado___karla_jaber_barbosa%20(5).pdf>. Acesso em 17 abr. 2017.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BENETTI JR., Alfonso. *Expressividade e performance pianística*. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/12360>. Acesso em 16 jan. 2016.

BENETTI JR., Alfonso. Expressividade e performance: estratégias práticas aplicadas por pianistas profissionais na preparação de repertório. *OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM*, v. 19, n. 2, p. 147-170, Dez. 2013. ISSN 1517-7017. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/120>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BENETTI JR., Alfonso. Expressividade e performance musical: Tendências conceituais segundo a abordagem de pianistas de excelência. *Anais do I Performa (International Conference on Performance Studies)*. Porto Alegre, 2013.

BORÉM, Fausto e RAY, S. Pesquisa em Performace Musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. *Anais do II SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*. Rio de Janeiro. p. 121- 168, 2012. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2607>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRENNER, B.; STRAND, K. A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, 61 (1), p. 80 –96, 2013.

BROOMHEAD, P. Shaping Expressive Performance: A problem - solving Approach. *Music Educators Journal*, 2005.

BOGDAN, R. C. et al. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CARRETERO, Mario. *Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist*. São Paulo: Artmed, 1997.

CARROLO, Ana José Pinto. *Respirando em Conjunto: Uma Nova Estratégia para o Ensino da Expressividade Aplicada a Alunos de Iniciação de Piano*. Dissertação. (Mestrado em Música) – Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3794/1/Projecto_Educativo.pdf>. Acesso em 19 jan. 2016.

- CAREGNATO, C. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 5, n. 1, p. 128–146, 2013. Disponível em: <<http://www2.marília.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3179/2490>>. Acesso em 19 abr. 2017.
- CHAIB, F. Três perspectivas gestuais para uma performance percussiva : técnica , interpretativa e expressiva. *Per Musi - Revista Acadêmica de Música*, n. 27, p. 159–181, 2013.
- CLARKE, E. Processos cognitivos na performance musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, v. 1, p. 61–77, 1999. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3121/1/ART_EricClarke_1999.pdf>. Acesso em 19 jan. 2017.
- COLE, Ronda. Ask Experts Expression Musical. *American Suzuki Journal*, 2010. Disponível em: <<https://suzukiassociation.org/news/ask-experts-12-musicality/>>. Acesso em 21 jan. 2017.
- CRUZEIRO, Regiane Lopes. *O Movimento Corporal na prática pedagógica do Violino: Um estudo com professores de adolescentes iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4485/000457146.pdf?sequence=1/>>. Acesso em 20 jun. 2016
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity*. New York, 1996.
- DEL BEN, L. M. *A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/130872>>. Acesso em 10 fev. 2017.
- Dicionário Michaeli (2016).
- DOS SANTOS e HACKBARTH, I Encontro brasileiro de professores e alunos Suzuki. *American Suzuki Journal* 44.3, 2016. Disponível em: <<https://suzukiassociation.org/news/i-brazilian-meeting-suzuki-teachers-students/>>. Acesso em 08 abr. 2017.
- DOS SANTOS, Regina Antunes. *A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical*. In: ILARI, B. S. & ARAÚJO, R. C. de. (Orgs.), *Mentes em Música* Curitiba: Ed. UFPR, 2013, p. 91-110.
- DOURADO, H. A. *Dicionário de termos e expressões da música*, 2004.
- ELLIOTT, D.J. (2005) ‘Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for Music Education’, *Educational Philosophy and Theory* 37: 93–103.

FERIGATO, Arícia. *A Expressividade musical na construção da performance de harpistas experts: características, recursos e estratégias*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19248/1/2015_AriciaMarquesFerigato.pdf>. Acesso em 08 dez. 2016.

FRANÇA, C. C. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 10, n. 102, 2004. Disponível em: <http://musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/10/num10_cap_02.pdf>. Acesso em 19 mar. 2017.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação, performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. 13 (21), p. 5-41. *Revista em Pauta* n. 21, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>>. Acesso em 03 abr. 2016.

FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, p. 52–62, 2000. Disponível em: <http://musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/01/num01_cap_05.pdf>. Acesso em 03 ago. 2016.

FREIRE, R. D. Como será que eu afino? A relação entre sistemas de afinação e parâmetros de afinação na performance musical. *Revista Música Hodie*, v. 16, n. 2, p. 133–144, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/45333>>. Acesso em 10 jun. 2017.

FREIRE, Vanda B. (org). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.

GABRIELSSON, A. Music performance. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* San Diego, CA: Academic Press, 2nd ed., pp. 502–602, 1999.

GARCEZ, A; DUARTE, R; EISENBERG, Zena. *Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>>. Acesso em 03 set. 2016.

GERLING, Cristina C. & SANTOS, Regina A. T. dos. *As conexões entre música e emoção sob perspectivas psicológicas, filosóficas e estéticas*. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de & RAMOS, Danilo (Orgs). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

GERLING, C. C. Reflexões sobre interpretações musicais de estudantes de piano e a comunicação de emoções. *Revista Música Hodie*, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/4561/12302>>. Acesso em 12 mai. 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 edição ed. São Paulo, 2002.

GROSSI, C. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. *DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, 2004. Disponível em: <

<http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/viewFile/4033/3594>>. Acesso em 03 mar. 2017.

GROVE, G. *The Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford University Press, Disponível em: < <http://www.oxfordmusiconline.com/public/>>. Acesso em 09 jun. 2017.

HOLANDA, R. F. de O. *Expressividade Musical na Bossa Nova: Análise e Síntese de Microandamento e Microdinâmica*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

HONORATO, A. et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 29., 2006, Caxambu. *Anais...*, Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: < http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/a_video_gravacao_como_registro.pdf>. Acesso em 03 mai. 2017.

JUSLIN, P. N. What does music express? Basic emotions and beyond. *Frontiers in Psychology*, v. 4, n. September, p. 1–14, 2013.

JUSLIN, P. N. Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance. *Psychology of Music*, v. 31, n. 3, p. 273–302, 2003.

KARLSSON, J.; JUSLIN, P. N. Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, v. 36, p. 309–334, 2008.

KAKIZAKI, Valter E. *Aspectos gerais e técnicos do violino/viola sob a perspectiva de Carl Flesch e Ivan Galamian – suas influências na era digital*. Dissertação (Mestrado em Música)- Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285225/1/Kakizaki_ValterEiji_M.pdf >. Acesso em 03 ago. 2016.

KNELLER, G. F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1978.

KENNEDY, Michael. *Dicionário Oxford de Música*, 1994.

LAKATOS E. M. e MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAUKKA, P. Instrumental music teacher's views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, v. 6, n. 1, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEHMANN, A. C., SLOBODA, J. A., AND WOODY, R. H. *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York, 2007.

LEONIDO, L. Da Expressão E Expressividade Geral À Música em Particular. Sinfonia virtual. *Tu revista de música y reflexión musical*, 2007. Disponível em: <

http://www.sinfoniavirtual.com/revista/003/expressao_e_expressividade_musica.php>. Acesso em 24 abr. 2016.

LINDSTROM, E. et al. “Expressivity comes from within your soul”: A questionnaire study of music students’ perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, v. 20, n. 1, p. 23–47, 2003.

LOUREIRO, Maurício. A pesquisa empírica em expressividade musical: métodos e modelos de representação e extração de informação de conteúdo expressivo musical. *Opus*, ano 12, n.12. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000176&pid=S1517-7599201200020001100021&lng=en>. Acesso em 09 dez. 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil 279f*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina:eduel, 2003. p.11-25. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf>. Acesso em 09 set. 2016.

MATEUS, M. *Gestualidade e expressão musical*. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Comunicação e Artes, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/1267>>. Acesso em 11 nov. 2016.

MEISSNER, H. Instrumental teachers instructional strategies for facilitating childrens learning of expressive music performance: An exploratory study. *International Journal of Music Education*, 2016.

MOREIRA, Luís Rafael de Pinho. *Emoções no Ensino Instrumental: Aplicação da teoria de Juslin*. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Comunicação e Artes, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12264/1/Tese.pdf>>. Acesso em 05 de nov. 2015

NASCIMENTO, Reginaldo Marcos do. *Contribuições da cognição musical para o aprendizado da expressividade pianística de Cesar Camargo Mariano: Um estudo experimental*. Dissertação. (Mestrado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://grumeufpr.files.wordpress.com/2013/03/reginaldonascimento_dissertac3a7c3a3o_mestrado_versaofinal_b_dan-fev2015.pdf>. Acesso em 20 jan. 2016.

PERSSON, R. S. *The Subjectivity of Musical Performance: An Exploratory Music - Psychological Real World Enquiry Into the Determinants and Education of Musical Reality*. [s.l.] University of Huddersfield, 1993.

PIAGET, J. Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, n. 2, v. 3, p. 176-86, 1964.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. *Metodologia do trabalho científico: métodos*

e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 edição ed. Novo Hamburgo, 2013.

SANTOS, Álvaro Henrique Siqueira Campos. *O planejamento da expressividade na música contemporânea*. Dissertação. (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/874/simple-search?query=expressividade>>. Acesso em 08 dez. 2015.

RANDEL, Don Michael. *The Harvard Dictionary of Music*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 2003.

SALLES, Mariana I. *Arcadas e golpes de arcos: a questão da técnica violinística no Brasil: proposta de definição e classificação de arcadas e golpes de arco*. 2ª ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

SCOGGIN, Gláucia B. A pedagogia e a performance dos instrumentos de cordas no Brasil. *Per Musi*, v. 7, p. 25–36, 2003. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/07/num07_cap_02.pdf>. Acesso em 10 mar. 2017.

SHAFFER, David R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Tradução Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SLOBODA, A. G. W. V. Z. E J. Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: An exploratory investigation. *Psychology of Music*, v. 35, 2010.

SLOBODA, J. A. *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford[Oxfordshire]: New York: Clarendon Press, 1985.

SWANWICK, K. *A Developing Discourse in Music Education: The selected works of Keith Swanwick*. New York: Routledge, 2016.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Musical Knowledge : Intuition, analysis and music education (1)*. London, US: Routledge, 2002. ProQuest ebrary. Web. 10 ago. 2002.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é Amor*. 3.ed. Santa Maria: Pallotti, 2008.

TOSSINI, R. B. *Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17555>>. Acesso em 08 mai. 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

YOKOY DE SOUZA, T. et al. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Revista de Psicologia*, v. 20 – n. 2, p. 357-376, Jul./Dez. 2008.

WEICHSELBAUM, A. S. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 9, 13 maio 2014.

WOODY, R. H. The Effect of Various Instructional Conditions on Expressive Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, v. 54, n. 1, p. 21–36, 2006.

WOODY, R. H. Learning Expressivity in Music Performance: An Exploratory Study. *Research Studies in Music Education*, v. 14, n. 1, p. 14–23, 2000.

ZUMPANO, Nivia Gasparini. *Os parâmetros expressivos na execução ao cravo e suas abordagens: um estudo sobre a expressividade cravística*. Tese. (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000918624&fd=y>>. Acesso em 20 jan. 2016

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e Esclarecido - TCLE**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO****Departamento de Música*****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE***

O (a) Senhor(a) e seu filho(a) estão sendo convidados a participar da pesquisa “Construção da expressividade musical na aprendizagem do violino: um estudo com crianças de dez e onze anos” de responsabilidade de Juliana Souza Lima Verde aluna de mestrado, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar como os alunos como os alunos realizam estratégias para se expressar na performance musical e também como os pais compreendem a expressividade musical. Além disso, existem poucos trabalhos que tratam sobre esta temática, principalmente com alunos (as) nesta faixa etária. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O (a) senhor(a) e seu(u) filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista com os participantes em que vocês assistirão vídeos do último recital de formatura de violino realizado(a) pelo seu(u) filho(a). Primeiramente será realizada a entrevista com seu filho(a) em que este escolherá uma peça do repertório apresentado em sua última formatura de violino para assistir no momento da entrevista. Após isso, seu filho(a) irá responder algumas perguntas sobre o que ele achou de sua performance e que estratégias ele (a) fez para se expressar no violino. Além disso, o aluno(a) assistirá a sua performance da composição de sua peça autoral e responderá algumas perguntas de como foi o processo de fazer a composição.

Após a entrevista com seu(u) filho(a), o(a) senhor(a) será chamado para assistir um vídeo da última formatura do recital de violino e escolherá uma peça que lhe chamou mais atenção à respeito sobre a expressividade de seu(u) filho(a), e responderá algumas perguntas relacionadas à expressividade musical. Após esse momento, o(a) senhor(a) assistirá também outro vídeo da composição de seu(u) filho(a) e responderá algumas perguntas relacionadas à temática expressividade musical. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

A identidade dos participantes não será divulgada. A entrevista será aplicada numa sala do Departamento de Música na UnB em uma data a ser combinada. O tempo estimado para a pesquisa é de 20 minutos.

As entrevistas serão realizadas separadamente do(a) senhor(a) e seu filho(a). Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são apenas a inibição e/ou timidez do(a) aluno(a) para a execução da entrevista. Para minimizar estes efeitos os pais poderão estar presentes na entrevista e assim acompanhar seu(ua) filho(a). Se você e seu(ua) filho(a) aceitarem participar, estarão contribuindo para fornecer dados para identificar como alunos (as) de violino realizam decisões de expressividade musical e assim resultem em maneiras eficientes de abordar a expressividade nas aulas de violino para alunos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília - UnB podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o (a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: **Juliana Souza Lima Verde** no telefone XXXX e pelo e-mail: XXXXX ou para o **Ricardo Dourado Freire** (orientador) no telefone XXXX, ambos da Universidade de Brasília, em qualquer horário, podendo ainda, se necessário, ligar a cobrar.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de [explicitar a forma de devolução dos resultados aos participantes - quando couber], podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Nome / assinatura do responsável

Pesquisador Responsável
Nome / assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B– Termo Assentimento Livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

Departamento de Música

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa da Juliana Souza Lima Verde, estudante da UnB, sobre decisões para se expressar em sua performance musical. A pesquisa não será demorada e, se você aceitar participar, sua tarefa será apenas escolher uma peça do seu último recital de formatura do violino e assistir a gravação e depois você irá responder algumas perguntas. A entrevista será gravada em um gravador de áudio e vídeo. O título da pesquisa é: “Construção da expressividade musical na aprendizagem do violino: um estudo com crianças de dez e onze anos” sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Souza Lima Verde. Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber como você realizou estratégias de expressividade para tocar violino em seu recital de formatura e como você fez a sua composição de peça autoral. Você tocou da maneira que seu professor ensinou? Você tocou a música do seu jeito? Como você pensou em fazer a sua composição? Por que você escolheu o título para sua peça autoral? Existe uma história?

Se você aceitar participar, vai nos ajudar saber como os alunos estão realizando estratégias para se expressar no violino e assim irá auxiliar os professores de violino a desenvolverem mais estratégias para ensinar habilidades expressivas. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita numa sala do departamento de Música da UnB, com crianças de 7 a 12 anos de idade em uma data a ser combinada. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os vídeos e áudios também não serão divulgados, cujo uso será feito somente pelo pesquisador para análise dos dados. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa ela será divulgada através de uma dissertação de mestrado, que ficará disponível online através do site <<http://www.ppgmusicaemcontexto.unb.br/en/>>.

Se você tiver qualquer dúvida sobre esta pesquisa, pode ligar para: **Juliana Souza Lima Verde** no telefone XXXX e pelo e-mail: XXXXX ou para o **Ricardo Dourado Freire (orientador)** no telefone XXXX, ambos da **Universidade de Brasília**, e se precisar, pode ligar a cobrar.

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
 Nome e assinatura

**APÊNDICE C - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO**

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Construção da expressividade musical na aprendizagem do violino: um estudo com crianças de dez e onze anos”, sob responsabilidade da Juliana Souza Lima Verde vinculado(a) ao Programa de Pós Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília – UnB.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizada apenas para análise e avaliação da sua execução musical por parte da equipe de pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do (a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o (a) participante.

Nome e Assinatura do (a) pesquisador

Assinatura do (a) participante / responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada sobre a modalidade da performance dos alunos de violino sobre a peça escolhida do repertório Suzuki

1. Você gostou de se ver tocando?
2. O que você achou mais bonito na música?
3. Você tocou do jeito que o professor te ensinou?
4. Você gostaria de ter tocado diferente esta peça? Se sim ou não, por que?
5. O que você mais gosta de fazer no violino nesta peça? Por que?
6. A peça pede algo diferente?
7. Você sentiu algum sentimento ao tocar esta peça?
8. Você criou na hora?
9. Como você fez isso? (depois vai pro específico)
10. Nessa peça, você fez algo diferente que você tinha treinado?
11. Na hora, você pensou fazer algo diferente? Como?
12. Houve uma parte da música que você quis mostrar ou destacar mais? Se, sim, como você fez isso?
13. Seus pais falaram alguma coisa que você poderia melhorar na peça? Como som, articulação? Afinação?
14. Você queria comunicar alguma emoção nesta peça?
15. Você tinha intenção de comunicar algo?
16. O que é expressividade musical pra você?

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista semiestruturada dos alunos de violino sobre a modalidade da composição musical

1. Você gostou da sua composição?
2. Existe uma história para esta composição?
3. Por que você escolheu este título?
4. O que você fez de bonito na composição?
5. Que sentimento você quis expressar nesta peça?
6. Alguém te ajudou com ideias?
7. Como surgiram as primeiras frases da sua composição? Você pensou primeiro no som ou na história?
8. Quanto tempo você demorou em criar a composição?
9. Foi fácil tocar no violino? Alguma parte difícil?

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista semiestruturada dos pais na modalidade da performance e composição musical dos alunos

1. O que é para vocês expressividade musical?
2. Vocês ajudaram o aluno a pensar em como se expressar no momento do recital?
Como?
3. Vocês ajudaram os alunos nas composições musicais?
4. Vocês deram ideias para os alunos? Quais foram?

APÊNDICE G - Roteiro da entrevista semiestruturada dos professores de violino nas modalidades da performance e composição musical dos alunos

1. O que é expressividade musical para você?
2. Como vocês abordam a expressividade musical nas aulas de violino?
3. Quais os elementos expressivos que vocês enfatizam mais nas aulas?
4. Como o Método Suzuki aborda a expressividade musical?
5. Se o aluno gosta de tocar a peça rápido, você interfere no gosto pessoal do aluno?
6. Como vocês auxiliaram os alunos de violino na elaboração das composições musicais?

APÊNDICE H - Roteiro da entrevista semiestruturada do professor arranjador

1. Qual o teu papel nesse processo das composições dos alunos?
2. O que eles trazem de elementos expressivos nas peças?
3. No momento de transcrever para o papel, você adiciona elementos expressivos nas peças dos alunos?
4. O que você observa de decisões expressivas nas composições? O que mais te chama atenção?

APÊNDICE I - Roteiro da entrevista semiestruturada com a pianista nas modalidades de performance e da composição musical

1. O que é expressividade musical para você?
2. Como você aborda a expressividade musical nos ensaios dos alunos?
3. Como você discute a expressividade musical nas composições musicais com os alunos?

**APÊNDICE J– Tabela dos Elementos Expressivos na escolha de peça do repertório
Suzuki**

Afinação	Dinâmica	Agógica	Vibrato	Controle do Arco	Improviso
Gostei, mas eu acho que em alguns lugares eu desafinei um pouquinho na corda mi, eu tive a impressão que tava alta demais. (Lúcia)	Eu queria tocar forte, algumas partes piano mesmo. (Lúcia)	Eu queria ter tocado mais rápido. (...) Ah, sei lá, eu gosto muito de tocar rápido, todas as coisas eu gosto de tocar rápido. (Lúcia)	...eu faço bastante vibrato porque o tio Felipe não pára de pedir vibrato. Aí eu me acostumei aí, mas ainda ele pede bastante. (Artur)	Eu tentei fazer uns pulos do arco no início (...) para se expressar que essa música é alegre? Eu tento balançar, pular um pouco o arco. mostrar, gente essa parte é triste. L: Eu uso mais arco. (Lúcia)	Eu errei uma nota, aí a gente teve que mudar, a gente teve que improvisar, mudar um trecho todo. (Patrícia)
O que foi bonito [na música]? Que I – As notas, achei afinadas, ? o som achei bonito também, acho que só isso. (Ivan)	Quando tá feliz você acaba tocando um pouquinho mais forte, prefere tocar uma música agitada, pelo menos eu. (Lúcia)	Eu tentei fazer uns pulos do arco [acorde] no início, tocar ela forte, um pouco mais rápido. (Lúcia)	Eu gosto, nas notas que eu acho boas, porque tem algumas músicas que o tio Felipe manda fazer vibrato em todas as notas e eu não gosto disso. Eu acho que não fica, não faz sentido. Você tá ligando nota (ligadura) e vibrando, é difícil! Porque você tá, é ligadura rápida, você tá vibrando..eu acho que não faz sentido. Eu não gosto, mas quando tá tocando uma música que chega numa nota, que tem aquela coisa, então você vibra né! Porque muitas pessoas falam que eu tenho um vibrato muito bom! Vários professores de MasterClass que eu fiz, apreciam o meu vibrato, aí eu né! Acho que fica bom, já que todo mundo gosta, aí eu tento botar bastante!(Artur)	Quando eu gosto de uma música eu toco com emoção (sorrisos). Eu tento tocar melhor ela, eu tento fazer o arco bom, com as notas, tocar piano, forte pra fazer o contraste. Deixar a música mais bonita! Mais dura, com as notas, com o arco também [expressar ansiedade] (Ivan)	É...(aluna fica pensativa), foi (a aluna começa a cantar o trecho, articulando com a mãos) e o XXX teve que fazer uma oitava acima. (risos) J- Isso foi na hora aí? Foi (risos e sorrisos), foi legal! (Patrícia)

APÊNDICE J – Tabela dos Elementos Expressivos na escolha de peça do repertório Suzuki

Afinação	Dinâmica	Agógica	Controle do Arco
<p>Essa parte você mostrar melhor ela? Afinada? Que mais?</p> <p>I – Afinada, no ritmo? Sem pular nota, em geral é isso! (Ivan)</p>	<p>a sonata de Handel do livro 6, é, tem 2 movimentos mais lentos, o Primeiro e o terceiro. Eu toco piano e eu tento não mexer com alegria. (Artur)</p>	<p>Quais são essas partes mais marcantes?</p> <p>– As partes mais rápidas na música. (Isadora)</p>	<p>Em algumas partes eu fechava os olhos em outras eu olhava pro arco, pra mão ou pro infinito. (Isadora)</p>
	<p>Você tem que tá bem entrosado, olhando pro seu colega, tem que, tem que fazer as dinâmicas, tem que... assim..Você tem que caprichar no que você tá fazendo. Mas do que você faria sozinho, eu acho. (Artur)</p>	<p>Só o fato de tocar mais rápido mesmo que aí eu toquei. (Lúcia)</p>	<p>Pra partitura, eu sei que eu devia olhar pra mão ou pro arco, ou pro violino mesmo, ou pro professor, no caso não tinha professor. Mas eu preferir olhar muito pra partitura né, porque a gente mais ou menos tinha acabado de aprender aquela música, mais ou menos. (Patrícia)</p>
	<p>A gente fez: um faz mais forte, outro faz mais fraco. Um faz mais fraco, outro faz mais forte. Ficou muito legal! Eu adoro essa música! (Patrícia)</p>	<p>Sim, na verdade eu toquei um pouquinho mais devagar que o andamento normal porque essa música é muito rápida, mas ele [professor] queria que eu tocasse mais devagar.</p> <p>J: E aí você tocou... mais rápido. (Lúcia)</p>	<p>Eu tava bem concentrado nos dedilhados e nas arcadas né. (Artur)</p>
	<p>Assim, a gente tentou seguir a dinâmica, mas nem sempre a gente seguiu a dinâmica, era mais o que nos levava pra dinâmica. A gente não prestou muita atenção na dinâmica. Tio Felipe falou: você faz fraco, você faz forte, você faz fraco, você faz forte. Mas as vezes nosso piano era mezzo forte, mezzo piano, não era assim, exatamente piano ou exatamente forte, ficava sempre mais ou menos. (Patrícia)</p>	<p>Quando tá feliz você acaba tocando um pouquinho mais forte, prefere tocar uma música agitada, pelo menos eu.</p> <p>J: Você prefere tocar músicas mais agitadas?</p> <p>: Sim. (muitos sorrisos) Tinha uma música no livro 2 que eu tocava muito rápido. (Lúcia)</p>	

APÊNDICE J – Tabela dos Elementos Expressivos na escolha da peça do repertório Suzuki

Dinâmica	Agógica
<p>Assim, a gente tentou seguir a dinâmica, mas nem sempre a gente seguiu a dinâmica, era mais o que nos levava pra dinâmica. A gente não prestou muita atenção na dinâmica. Tio Felipe falou: você faz fraco, você faz forte, você faz fraco, você faz forte. Mas as vezes nosso piano era Mezzo forte, mezzo piano, não era assim , exatamente piano ou exatamente forte, ficava sempre mais ou menos. (Patrícia)</p>	<p>Quando tá feliz você acaba tocando um pouquinho mais forte, prefere tocar uma música agitada, pelo menos eu.</p> <p>J: Você prefere tocar músicas mais agitadas?</p> <p>Sim. (muitos sorrisos) Tinha uma música no livro 2 que eu tocava muito rápido. (Lúcia)</p>
<p>É que ela começa lenta e vai aumentando...diminui.(Isadora)</p>	<p>Eu tento balançar, pular um pouco o arco, tocar mais rápido. (Lúcia)</p>
<p>A gente respirava bastante pra sinalizar, olha eu vou começar esse aqui então, por favor, você vem aqui um pouquinho mais baixo ou um pouquinho mais alto. (Patrícia)</p>	<p>Eu uso mais arco, toco mais devagar, eu acabo fazendo uma cara também. (Lúcia)</p>
<p>J: Do que você mais gostou em se ver tocando?</p> <p>– Da dinâmica</p> <p>– Que aspecto da dinâmica?</p> <p>– Dos crescentes mais, diferentes do piano. (Isadora)</p>	<p>Por que vc gosta de tocar essa música?</p> <p>I – Eu gosto ué, ela é legal tem uma parte mais rápido, uma parte mais devagar.</p> <p>Qual a parte mais rápida?</p> <p>(o aluno solfeja um trecho da música e articula como se tivesse tocando violino) É divertida! Eu gosto!</p> <p>E a parte devagar?</p> <p>(O aluno solfeja o início da peça) Não que seja devagar, mas é mais lento. (Ivan)</p>
<p>Teve alguma parte da música que você quis destacar? Fazer mais bonito ainda...</p> <p>Não, eu acho que a parte do crescendo. (Isadora)</p>	<p>A parte da escala que sobe, eu gosto, eu tento tocar ela de um jeito rápido, mas não tão rápido, deixar as notas claras. Essa parte assim, quando começa essa música, eu tinha muita dificuldade, porque às vezes eu comia uma nota ou outra. Eu sempre focava nela até conseguir tocar ela todas as notas de um jeito bonitinho. Que era o meu principal foco nessa música, tocar essa parte melhor. (Ivan)</p>

APÊNDICE K – Tabela dos Elementos Expressivos na Composição Musical

Pizzicato	Tonalidade	Forma	Cromatismo	Altura	Tema do Mário
Eu tava com essa coisa, esse inicio na cabeça, então eu toquei esse ?.....no pizzicato, pra ver seu eu gostava, aí eu fiz uma adaptações do que tava, aí eu.. (Artur)	Eu sempre pensou que notas eu posso fazer pro tema, eu escolho o tema e eu penso nas notas. O tema de tonalidade menor, um tema que combina mais pra mim. Ah, menor! Aquelas notas, que dá mais um toque de assombração. (Artur)	Sim, pensei na história, como construir uma história de música né. (Artur)	É mais ou menos é, elas voltando pra caverna, de algum ataque, sei lá! (Artur)	Delas, doidas, e na hora do vôo ne, uma coisa assim. E elas rindo, fazendo maldição. Eu acho é, que fica legal a combinação grave e agudo juntas. Quis tentar fazer um tema, assim, bem sombrio, com essas partes graves, e muito bagunça de bruxa. (Artur)	É bem finalzinho, que eu peguei do Mário, é, que é a parte do jogo do Mário, quando você ganha a fase que a gente ganhou medalha. (Ivan)
Hum, eu achei que se eu repetisse aquele final, eu já tinha decidido, aí eu quis fazer uma coisa diferente, e com uma terminação, mas, sabe, elas se retirando, saindo de uma forma de suspense no pântano, aí sai aquelas bolhas lá, aquelas fumaças, aí elas vão embora. Tipo elas...Eu não sei, eu pensei mais ou menos em retirada secreta sabe! (Artur)	Parte mais grave, mais menor porque é ansiedade, que na hora que tá se preparando. (Ivan)	Parte alegre é a parte da alegria, e grave a parte que vai na expectativa e volta pra parte alegre.(Isadora)		Eu tentei fazer mais assim, grave, um som mais grave, por causa do latido e assim pá pá (aluna articula com a mão direita). (Patrícia)	
	A gente fez: um faz mais forte, outro faz mais fraco. Um faz mais fraco, outro faz mais forte. Ficou muito legal! Eu adoro essa música! (Patrícia)	Então ela tem, em 5 partes. (Patrícia)		Grave e forte. (Patrícia)	
		3 Partes. Parte mais grave, mais menor porque é ansiedade, que na hora que tá se preparando. (Ivan)		Parte mais grave, mais menor porque é ansiedade, que na hora que tá se preparando. (Ivan)	

**APÊNDICE K – Tabela dos Elementos Expressivos na Composição Musical dos
alunos de violino**

Forma	Altura	Dinâmica
<p>Pensei primeiro no piano, no tédio, depois um pouquinho agitado porque a minha prima chega e depois tédio de novo porque ela pega o tablete e depois fazer muito agitado porque meus primos chegam e depois fazer um pouquinho de tédio porque eles vão embora e é hora de eu dormir.</p> <p>A última parte, na verdade a última parte, porque não é só tédio, é um pouquinho de tristeza porque eles vão embora e acaba a diversão toda. E eu vou ter que amanhecer e ficar com tédio e esperar eles chegarem de novo. (Lúcia)</p>	<p>Eu peguei, eu fiz notas que me lembrava algo mais agudo, mais rápido, mais, é isso. (o nadar). (Ivan)</p>	<p>Quando eu acordo que é aquela parte bem <i>piano</i>, que não dá nem pra aparecer direito. (...) Pensei primeiro no <i>piano</i>, no tédio, depois um pouquinho agitado. (Lúcia)</p>
		<p>Grave e forte. Eu fiz médio, eu fiz corda ré e corda lá. , eu tentei fazer <i>mezzo piano</i>. O rato eu fiz Lá pra Mi e eu fiz <i>piano</i>. (Patrícia)</p>
		<p>A segunda parte é que pula na piscina e nada, nada, nada, aí vai <i>crescendo</i>, uma hora você vai tendo o ritmo. (Ivan)</p>

APÊNDICE L – Definição dos termos musicais que emergiram das entrevistas semiestruturadas na modalidade da performance

Vibrato Segundo o *Grove Dictionary of Music and Musicians*, o vibrato vem do latim, que significa vibrare. Na língua inglesa “to shake” é traduzido como agitar. O vibrato é uma oscilação do som ou intensidade com andamentos variados. Ele é executado através do movimento dos dedos sobre a corda para trás e para frente, ajudado pelo pulso e de vez em quando pelo antebraço. O vibrato é muito utilizado em instrumentos de cordas como violino, viola, violão, violoncelo entre outros.

Dinâmica é uma indicação na partitura sobre a variação do som em notas, frases musicais ou parte da música. Elas são simbolizadas por exemplo: pianíssimo (*pp*), piano (*p*) caracterizada por sons suaves e o forte (*f*) e fortíssimo (*ff*) relacionados aos sons fortes. Ainda possui outros tipos de variações de dinâmicas que indicam as possibilidades da variação do som. Além disso, existe os sinais de *crescendos* e *diminuendo* na música que indicam o aumento ou a diminuição gradativa do som (GEROU, 1996).

Agógica Esse termo possui origem no grego que significa conduzir e levar. Essa palavra foi introduzida pelo musicólogo alemão Hugo Riemann em 1884. Agógica na música significa possibilidades de andamentos para uma determinada frase musical que podem ser identificados como *rallentando*, *acellerandos*, *rubatos*, *pausa* e *acentuações* (KENNEDY, 1994).

Controle do Arco O arco é a peça de fundamental importância na sonoridade, “pois sem o arco, para os instrumentos de corda friccionada, não há som, e o som é nossa principal ferramenta de trabalho” (SALLES, 2004, p. 19). A autora considera necessário esclarecer a diferença entre dois termos arcadas e golpes de arco. As arcadas são “o ato de ir e vir, a direção do movimento do arco” (SALLES, 2004, p. 20). Além disso, o arco propicia os golpes de arco como o *staccato*, *legato*, *martelé* e *détaché* que favorecem vários tipos de articulação do som e sonoridades particulares (SALLES, 2004). A produção sonora está relacionada diretamente com a técnica da mão direita, pois essa é responsável pela vibração das cordas, peso do braço e o ponto de contato

com a corda, essa é considerada fundamental para a qualidade do som (KAKIZAKI, 2014).

Movimento corporal é a capacidade de comunicar algo intencional ou não por meio da movimentação do corpo abrangendo mãos e braços. Renomados violinistas Flesch (1924), Havas (1961) e Galamian (1962) enfatizaram a importância do movimento correto na performance para a expressividade musical e esboçaram possibilidades de movimentos e equilíbrio do corpo para o ensino de instrumentos a fim de eliminar barreiras físicas e psicológicas no músico (CRUZEIRO, 2005).

Improvisação É um processo criativo que pode ser realizado de distintas maneiras. Na Educação Musical vários pesquisadores abordam a improvisação como um ato intuitivo, de exploração livre dos sons, como improvisação mais complexa fundamentada na forma e harmonia da música. Essa habilidade é ressaltada como importante atividade para que os alunos desenvolvam suas próprias ideias musicais. Além disso, uma das abordagens apresenta a improvisação como performance consciente, um dos autores Kratus (1991) analisa que um indivíduo consegue improvisar pois é capaz de planejar e tocar os sons intencionalmente (TOSSINI, 2015).

**APÊNDICE M – Definição dos termos musicais que emergiram das entrevistas
semiestruturadas na modalidade da composição musical**

Fermata – É uma indicação usada na partitura que tem a função de prolongar a duração do som ou das pausas por mais tempo. A fermata não possui uma duração definida, ou seja, depende das decisões do intérprete (GROVE, 2016).

Trinado – É um ornamento de oscilação rápida de duas notas realizado pela mão esquerda. A duração do trinado é igual a duração da nota (GROVE, 2016).

Pizzicato – É uma maneira de tocar instrumentos de arcos como violino, viola, violoncelo e contrabaixo beliscando ou dedilhando as cordas com os dedos (DOURADO, 2004).

Ligadura – É um símbolo representado por uma linha curvada, utilizada para ligar duas ou mais notas musicais (KENNEDY, 1994).

Forma musical – É a organização da estrutura da composição, ela pode ser definida binária, ternária e quaternária (KENNEDY, 1994).

Tonalidade – Na música ocidental, a tonalidade é um elemento importante para a composição musical. Ela é um sistema de escalas maiores e menores que possuem uma referência tonal, em que é baseada na tônica (primeira nota da escala) (GROVE, 2016).

Surdina – Esse termo é de origem italiana *com surdin*. É uma peça usada nos instrumentos de cordas e metais para abafar o som ou para alterar o som do instrumento. A surdina em si não é um elemento expressivo, porém o seu recurso favorece uma mudança no timbre do instrumento (DOURADO, 2004).

Cromatismo – Uso de notas de uma escala de 12 semitons. Na música ela pode ser usada como uma sequência de notas de semitons criando uma tensão melódica e harmônica (DOURADO, 2004).

Altura – Refere-se à uma vibração de um som que depende da velocidade das vibrações. Se a frequência sonora for rápida, ela produzirá um som agudo, se a frequência for lenta, produzirá um som grave (KENNEDY, 1994).

ANEXOS

ANEXO A – Peças do livro 2 do Método Suzuki

CONTENTS

	Study Points for Volume 2	4
1	Chorus from “Judas Maccabaeus”, G. F. Handel	7
2	Musette, J. S. Bach	7
3	Hunters’ Chorus, C. M. von Weber	8
4	Long, Long Ago, T. H. Bayly	9
5	Waltz, J. Brahms	10
6	Bourrée, G. F. Handel	11
7	The Two Grenadiers, R. Schumann	12
8	Theme from “Witches’ Dance”, N. Paganini	13
9	Gavotte from “Mignon”, A. Thomas	14
10	Gavotte, J. B. Lully	16
11	Minuet in G, L. van Beethoven	18
12	Minuet, L. Boccherini	19

ANEXO B – Peças do livro 3 do Método Suzuki

CONTENTS

1	Gavotte, P. Martini	8
2	Minuet, J.S. Bach10
3	Gavotte in G Minor, J.S. Bach12
4	Humoresque, A. Dvořák14
5	Gavotte, J. Becker16
6	Gavotte in D Major, J.S. Bach18
7	Bourrée, J.S. Bach20

ANEXO C – Peças do livro 4 do Método Suzuki

CONTENTS

1	Concerto No. 2, 3rd Movement, F. Seitz	8
2	Concerto No. 5, 1st Movement, F. Seitz	10
3	Concerto No. 5, 3rd Movement, F. Seitz	12
	Lullaby, F. Schubert (Tonalization)	14
	Lullaby, J. Brahms (Tonalization)	14
4	Concerto in A Minor, 1st Movement, A. Vivaldi	15
5	Concerto in A Minor, 3rd Movement, A. Vivaldi	18
6	Concerto for Two Violins, 1st Movement, Violin II, J.S. Bach	21
	Trill Study	23
	Position Game	24

ANEXO D - Peça escolhida por Isadora

6

II

Bourrée
ブーレ

G. F. Handel

ヘンデル

Allegretto

p *espressivo*

5 *mf* *p* *espressivo*

10 *mf* *mf*

15 *mf* *mf*

20 *p* *p*

25 *pp*

30 *f* *mf*

35 *p*

40 *p*

45 *pp* *f* *rit.*

ANEXO E – Peça escolhida por Ivan

10

Gavotte

ガボット

Allegretto

J. B. Lully

リュリ

grazioso
mf

4

8

12

16

20

24

poco rit

a tempo ma più agitato



ANEXO F – Peça escolhida por Lúcia

18

6

Gavotte in D Major

ガボット (ニ長調)

Gavotte I

Allegro

J. S. Bach

Musical score for Gavotte I in D Major by J.S. Bach. The score is written in treble clef with a key signature of two sharps (D major) and a common time signature. It consists of seven staves of music. The first staff begins with a forte (*f*) dynamic and includes fingering numbers (0, 3, 1, 1, 2, 0, 0, 1, 0, 4, 2, 3, 2, 1, 0, 1, 3) and accents. The second staff continues with a forte (*f*) dynamic and includes a trill (*tr*) and a second ending bracket (2). The third staff features a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a repeat sign. The fourth staff is marked piano (*p*). The fifth staff is marked forte (*f*). The sixth staff is marked piano (*p*) and includes a trill (*tr*). The seventh staff concludes with a forte (*f*) dynamic, a trill (*tr*), and the word "Fine".

Gavotte II

Musical score for Gavotte II, featuring eight staves of music. The score includes various dynamics and techniques:

- Staff 1: *ff* (fortissimo) and *p* (piano).
- Staff 2: *ff* and *p*.
- Staff 3: *f marc.* (f marcato).
- Staff 4: *f* and *p*.
- Staff 5: *f*, *f*, *p*, and *cresc.* (crescendo).
- Staff 6: *f* and *p*.
- Staff 7: *f* and *p*.
- Staff 8: *f*, *tr* (trill), and *D. C. Gavotte I*.

The score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). It includes numerous fingering numbers (0-4) and articulation marks such as accents and slurs.

ANEXO G – Peça escolhida por Artur

7

Concerto for Two Violins

1st Movement

ビバーチェ

「二つのバイオリンのための協奏曲」から
第1バイオリン

Violin I

Vivace J.S. Bach
バッハ

f *Tutti*

f *Solo* *mf* *p*

24

Musical score for page 24, featuring eight staves of music. The score includes various annotations and markings:

- Staff 1: Treble clef, key signature of one flat, 4/4 time signature. Contains complex rhythmic patterns with slurs and accents.
- Staff 2: Treble clef, key signature of one flat, 4/4 time signature. Contains complex rhythmic patterns with slurs and accents. Ends with a forte (*f*) dynamic marking.
- Staff 3: Treble clef, key signature of one flat, 4/4 time signature. Starts with a forte (*f*) dynamic marking and a fermata over the first measure. Contains complex rhythmic patterns with slurs and accents.
- Staff 4: Treble clef, key signature of one flat, 4/4 time signature. Starts with a piano (*p*) dynamic marking. Contains complex rhythmic patterns with slurs and accents.
- Staff 5: Treble clef, key signature of one flat, 4/4 time signature. Contains complex rhythmic patterns with slurs and accents. Includes a fermata over the first measure and a forte (*f*) dynamic marking.
- Staff 6: Treble clef, key signature of one flat, 4/4 time signature. Contains complex rhythmic patterns with slurs and accents.
- Staff 7: Treble clef, key signature of one flat, 4/4 time signature. Contains complex rhythmic patterns with slurs and accents.
- Staff 8: Treble clef, key signature of one flat, 4/4 time signature. Starts with a forte (*f*) dynamic marking and the instruction "Tutti". Contains complex rhythmic patterns with slurs and accents. Ends with a fermata over the final measure.

ANEXO H – Peça escolhida por Patrícia

2

Douze petits Duos. (Nº 1-6.)

(1^{re} Position.)

Duo 1.

F. Mázas, Op. 38.

Revus et doigtés par Jos. Bloch.

Allegro maestoso.

Violino primo.

Violino secondo.

f

f

p

f

p dolce

cresc.

cresc.

f

p

cresc.

f

This page of musical notation is for piano and consists of seven systems, each with a treble and bass staff. The music is characterized by dynamic contrasts and expressive markings.

- System 1:** Starts with a forte (*f*) dynamic. The right hand features a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a rhythmic accompaniment.
- System 2:** The right hand begins with a *p dolce* marking, indicating a softer, more lyrical passage. The left hand continues with its accompaniment.
- System 3:** Features a *cresc.* (crescendo) marking in the right hand, leading to a forte (*f*) dynamic. The left hand has a steady accompaniment.
- System 4:** Continues the melodic development in the right hand with various articulations and slurs.
- System 5:** Shows a dynamic shift from *f* to *p* in the right hand, with a *p* marking in the left hand.
- System 6:** Includes multiple *cresc.* markings and dynamic changes between *f* and *p* in both hands.
- System 7:** Concludes with a *tr* (trill) marking in the right hand and a final *f* dynamic.

ANEXO I – Peça autoral da aluna Isadora

Cristal

Andante $\text{♩} = 75$

a passear com um cão

5

9

13

17

21

ANEXO J – Peça autoral do aluno Ivan

Maratona Aquática

Allegro ♩ = 117

5

11

16

Cansando ♩ = 85

21

Allegro ♩ = 117

27

Moderato ♩ = 90

ANEXO K – Peça autoral de Lúcia – Casa da Vovó

Tranquilo ♩ = 60
Sordina

p *f*

5

8 **Presto**
Sem sordina
f

13 **Tranquilo** ♩ = 60
Sordina
mf

18 *rit.* **Presto**
Sem sordina
f

23

28 *rall.* **Tranquilo** ♩ = 60
Sordina

33 *rit.*

ANEXO L – Peça autoral de Artur – As Bruxas do Pântano

The musical score is written for a single melodic line in a treble clef, with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It consists of five staves of music, each with a measure number at the beginning.

- Staff 1:** Starts at measure 1. Tempo: **Largo** (♩ = 65). The music begins with a whole rest, followed by a series of eighth notes with accents and slurs.
- Staff 2:** Starts at measure 6. Continues the melodic line with eighth notes and slurs.
- Staff 3:** Starts at measure 11. Tempo: **Animado** (♩ = 100). The music changes to a more rhythmic pattern with sixteenth notes and slurs. It ends with a *dim.* (diminuendo) marking.
- Staff 4:** Starts at measure 15. It features three tempo changes: **Largo** (♩ = 65) *tempo I*, **Animado** (♩ = 100), and **Largo** (♩ = 65) *tempo I*. The middle section contains a dense sixteenth-note passage. It ends with a *dim.* marking.
- Staff 5:** Starts at measure 19. It begins with a *pizz.* (pizzicato) marking. The tempo is **a tempo**. The music returns to a melodic line with eighth notes and accents, ending with a double bar line.

ANEXO M – Peça autoral de Patrícia – Once Upon a Dream

Allegro ♩ = 125



Allegro mod. ♩ = 100



Moderato ♩ = 90



Jocoso ♩ = 65



2

Once Upon a Dream

