



Universidade de Brasília

INSTITUTO DE ARTES – IDA

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**A MODELAGEM AMPLIADA E AS VARIAÇÕES DE RITMO
COMO ESTRATÉGIAS APLICADAS NO PROCESSO DE
PREPARAÇÃO DO RONDÓ OPUS 59 DE DMITRI KABALEVSKY**

ANA CLÁUDIA CLEMENTE FERREIRA

BRASÍLIA

2019

ANA CLÁUDIA CLEMENTE FERREIRA

**A MODELAGEM AMPLIADA E AS VARIAÇÕES DE RITMO
COMO ESTRATÉGIAS APLICADAS NO PROCESSO DE
PREPARAÇÃO DO RONDÓ OPUS 59 DE DMITRI KABALEVSKY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”, do Instituto de Artes / Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música em contexto

Linha de pesquisa: Processos e Produtos na Criação e Interpretação Musical (linha A)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Junqueira Tarquínio

BRASÍLIA

2019

ANA CLÁUDIA CLEMENTE FERREIRA

**A MODELAGEM AMPLIADA E AS VARIAÇÕES DE RITMO
COMO ESTRATÉGIAS APLICADAS NO PROCESSO DE
PREPARAÇÃO DO RONDÓ OPUS 59 DE DMITRI KABALEVSKY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”, do Instituto de Artes / Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música em contexto

Linha de pesquisa: Processos e Produtos na Criação e Interpretação Musical (linha A)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Junqueira Tarquínio

Banca Examinadora

Prof. Dr. Daniel Junqueira Tarquínio (Orientador/Presidente)

Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Ney Fialkow

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Flávio Santos Pereira

Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Sérgio Nogueira Mendes (suplente)

Universidade de Brasília – UnB

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

CC626m Clemente Ferreira, Ana Cláudia
A MODELAGEM AMPLIADA E AS VARIAÇÕES DE RITMO COMO
ESTRATÉGIAS APLICADAS NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO DO RONDÓ OPUS
59 DE DMITRI KABALEVSKY / Ana Cláudia Clemente Ferreira;
orientador Daniel Junqueira Tarquínio . -- Brasília, 2019.
97 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Modelagem. 2. Modelagem ampliada. 3. Velocidade. 4.
Memorização. 5. Estratégias de estudo do piano. I. Junqueira
Tarquínio , Daniel , orient. II. Título.

Dedico este trabalho a minha primeira professora de piano, Livia Cristina Braga de Sousa.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, meu Deus, pelo cuidado, sustento, saúde e capacitação concedidos.

Ao Prof. Dr. Daniel Tarquínio, pela orientação atenciosa durante todo o curso, pelas aulas de pianos, pela paciência, por todas as conversas enriquecedoras e pelo incentivo constante ao crescimento de minha carreira pianística e acadêmica.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pela concessão do afastamento para estudos que possibilitou maior dedicação ao curso de mestrado.

À Universidade de Brasília e a toda a equipe do Programa de Pós-graduação Música em contexto envolvida na conclusão dessa importante etapa de minha carreira profissional.

À CAPES, pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto.

A todos os professores que fizeram parte de minha formação musical, das fases iniciais até a conclusão deste curso de mestrado.

À querida pianista e professora Lívia Cristina Braga (tia Cris), por sua forma carinhosa e apaixonada de ensinar piano, que tornou a primeira fase de minha formação pianística encantadora, fazendo meu interesse pelo piano se consolidar para a vida toda.

A minha preciosa família, pelo amor e apoio incondicionais, especialmente a meus pais, Carlos e Lourdes, por representarem um porto seguro durante toda minha caminhada profissional, sendo exemplos constantes de força, determinação e fé.

A meus amigos e a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, ajudaram-me durante essa trajetória.

A meus alunos de piano, por inspirarem minha constante busca por atualização e aperfeiçoamento pianístico e pedagógico.

RESUMO

A eficácia do processo de preparação do repertório é essencial para a atuação do intérprete como performer. Este trabalho aborda a utilização de estratégias de estudo no processo de preparação do repertório pianístico e propõe-se a identificar e a compreender os efeitos da aplicação de estratégias selecionadas no aprendizado do repertório. O Rondó opus 59 de D. Kabalevsky foi escolhido como obra de referência para a investigação e as estratégias centrais são a modelagem e a aplicação de variações rítmicas e de acentuação, que foram recursos utilizados com o fim de contribuir no processo de memorização da obra e na aquisição da velocidade de execução. O termo modelagem refere-se ao uso de modelos como referência em um processo de aprendizagem. Na música, essa estratégia de modelagem é utilizada em diversos contextos como forma de ampliação de habilidades musicais, como o aumento de recursos expressivos ao observar interpretações consagradas. Constatando que a forma de modelagem proposta nesta pesquisa suplanta, em determinados aspectos, o conceito de modelagem utilizado convencionalmente, optou-se pelo termo modelagem ampliada para descrever o procedimento utilizado em uma das etapas do processo de estudo. A metodologia utilizada centra-se no planejamento e condução sistemática do processo de estudo desenvolvido para a performance do Rondó. As conclusões da pesquisa apontam para influência positiva da aplicação das estratégias na preparação do repertório selecionado.

Palavras-chave: Modelagem. Modelagem ampliada. Velocidade. Memorização. Estratégias de estudo do piano. Prática Deliberada.

ABSTRACT

The efficiency of the repertoire preparation process is essential to the performer. This paper discusses the use of practice strategies in the piano repertoire preparation process, proposing to identify and understand the results of its implementation on selected repertoire. D. Kabalevsky Rondo opus 59 was chosen as the reference work for this research, with the central strategies being the modeling and application of rhythmic and accentuation variations, using it as a resource to solidify the process of memorizing the piece as well as developing speed in the performance. The term modeling refers to the use of models as the reference in a learning process. In music, the modeling strategy is used in various contexts as a way to expand musical abilities, such as the broadening of expressive tools while observing renowned performances. While noting that the form of modeling proposed in this research surpasses, in certain aspects, the concept of modeling that is commonly used, it was decided that the term to be applied would be expanded modeling, describing the strategy used in one of the practice process phases. The methodology applied focuses on the planning and systematic guidance of the learning process developed for the Rondo performance. The research conclusions indicate positive influence from the strategies implemented on the preparation for the selected repertoire.

Keywords: Modeling. Expanded modeling. Speed. Memorization. Piano practice strategies. Deliberate practice.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Hanon, O Pianista Virtuoso, exercício nº 1 (trecho)	37
Figura 2 - Hanon, O Pianista Virtuoso, variação nº 13	37
Figura 3 - Hanon, O Pianista Virtuoso, variação nº 2	37
Figura 4 - Hanon, O Pianista Virtuoso, variação nº 16	37
Figura 5 - Hanon, O Pianista Virtuoso, escala com acentos e agrupamentos de notas	38
Figura 6 - Cortot, Princípios Racionais da Técnica Pianística, tabela móvel, ritmos	39
Figura 7 - Cortot, 12 estudos de Chopin opus 25. Estudo nº 6, variações rítmicas	39
Figura 8 - Chopin, Estudo opus 25 nº11, c.95-96.....	41
Figura 9 - Chopin, Estudo opus 25 nº 11, c. 5-8.....	42
Figura 10 - Escala com a variação rítmica nº1	42
Figura 11 - Escala com a variação rítmica nº2	42
Figura 12 - Escala final do estudo de Chopin em agrupamentos de 2 em 2 notas ..	43
Figura 13 - Escala final do estudo de Chopin em agrupamentos de 3 em 3 notas ..	43
Figura 14 - Escala final do estudo de Chopin em agrupamentos de 7 em 7 notas .	43
Figura 15 - Variações rítmicas de Cortot para o Estudo opus 25 nº11, comp. 5-8...	44
Figura 16 - Variações rítmicas para o Estudo opus 25 nº11, comp. 5-8	44
Figura 17 - Imagem do aplicativo AnyTune Pro em uso, contendo o arquivo de áudio do Rondó opus 59 de Kabalevsky	63
Figura 18 - Kabalevsky, Rondó opus 59, introdução, c.1-4 (Trecho 1)	68
Figura 19 - Variações selecionadas para o trecho 1	68
Figura 20 – Kabalevsky, Rondó opus 59, c. 41-44 (Trecho 2)	69
Figura 21 - Kabalevsky, Rondó opus 59, c. 41-44, com o dedilhado escolhido	70
Figura 22 - Variações selecionadas para o trecho 2	70
Figura 23 - Kabalevsky, Rondó opus 59, c. 114-120 (Trecho 3)	71
Figura 24 - Variações selecionadas para o trecho 3	71
Figura 25 - Kabalevsky, Rondó opus 59, c.278-289 (Trecho 4)	72
Figura 26 - Variações selecionadas para o trecho 4	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Seção A do Rondó opus 59 de Kabalevsky	54
Tabela 2 - Seção B do Rondó opus 59 de Kabalevsky	56
Tabela 3 - Seção C do Rondó opus 59 de Kabalevsky	57
Tabela 4 - Seção A' do Rondó opus 59 de Kabalevsky	58
Tabela 5 - Seção D do Rondó opus 59 de Kabalevsky	59
Tabela 6 - Resumo da estrutura considerada para a preparação da obra.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	16
1.1 Problematização.....	16
1.2 Objetivos.....	18
1.3 Justificativa	18
1.4 Metodologia.....	19
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA E REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Breve histórico da evolução do piano e da técnica pianística	21
2.2 Uso de recursos tecnológicos no campo musical	25
2.3 A Prática Deliberada	28
2.4 Memorização	30
2.5 Exercícios de variações rítmicas e de acento	35
2.6 Modelagem.....	45
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE PREPARAÇÃO DO RONDÓ: ANÁLISES E REFLEXÕES	50
3.1 Dmitri Kabalevsky: Vida e obra para piano	50
3.2 Rondó opus 59 de Kabalevsky: Análise	52
3.3 A modelagem como estratégia de memorização no processo de preparação do Rondó	60
3.4 As variações rítmicas e de acentos como estratégias aplicadas a trechos selecionados	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXO 1 - Partitura do Rondó opus 59 de Kabalevsky.....	83

INTRODUÇÃO

Meu interesse por música começou cedo. Em minha primeira infância, havia dois principais contextos de vivência musical. O primeiro era em casa, ouvindo discos de diversos estilos musicais, cantando junto com familiares, brincando com minhas irmãs de imitar performances musicais de vídeos ou programas televisivos e também tocando em um pequeno pianinho de madeira, que era um dos meus brinquedos favoritos, com o qual descobri, ainda cedo, que era possível reproduzir as melodias de minhas canções preferidas.

O segundo contexto era a igreja local, onde havia diversas atividades musicais em grupo, como o momento de louvor, quando a congregação cantava sob a condução de um regente, as apresentações do coral em datas festivas, as atividades musicais para crianças em aulas ou momentos recreativos e também o coral infantojuvenil, do qual eu fazia parte. Assim, a programação habitual da igreja me proporcionou experiências musicais constantes, além da oportunidade de conhecer de perto alguns instrumentos musicais como o violão e o órgão eletrônico, que eram os principais instrumentos utilizados nas celebrações.

Percebendo meu interesse especial pelo pianinho de brinquedo e reconhecendo as melodias que eu tocava nele ao brincar, minha mãe decidiu me matricular em aulas de música. Assim, aos 5 anos de idade, comecei a estudar em uma escola de música local chamada Consonante, em Três Corações (MG), minha cidade natal. Inicialmente, tive aulas de piano com a professora Lívia Braga e de flauta doce e musicalização infantil com a professora Rosemary Bernardes (em memória), mas segui algum tempo depois somente com o piano.

O aprendizado nessa primeira fase era prazeroso e divertido. Eu me interessava muito por tocar e gostava das aulas de piano. Lembro-me de não ter restrições com relação ao repertório. Havia livros tradicionais de iniciação ao piano, mas também materiais de música popular, com leitura de cifras e abertura para o estudo de diversos estilos. Olhando para trás, considero que essa fase foi essencial para o fortalecimento de meu vínculo com o piano e motivação para seguir buscando aperfeiçoamento. No segundo ano de estudo, eu e minhas irmãs, que também estavam estudando na mesma escola, ganhamos um piano acústico vertical. Antes disso, tínhamos apenas um teclado de quatro oitavas para praticar. Usufruímos do

piano nos três anos seguintes, quando ele precisou ser vendido em virtude da vinda de minha família para Brasília.

Após a mudança, tive os estudos de piano interrompidos e segui mantendo a prática musical individual no teclado, tocando as músicas que havia aprendido e tirando outras de ouvido. Fiz alguns meses de aulas particulares e, aos 16 anos, ingressei no curso de piano erudito do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, onde, hoje, atuo como professora. Ao longo da formação na escola, recebi orientações mais voltadas ao desenvolvimento da habilidade técnica e da leitura da notação musical tradicional, mas mantive o antigo hábito de ouvir gravações e tirar músicas de ouvido.

Na época, eu não pensava no quanto essa prática favoreceria a percepção musical. Utilizava esse método de modo intuitivo, e não me ocorria buscar a partitura de todas as músicas que eu desejava aprender, afinal tirar de ouvido era um processo mais rápido do que a minha leitura em fase iniciante. Se houvesse essa intenção de recorrer à partitura, não seria algo tão simples como nos dias de hoje, pois o acesso a materiais de estudo de piano era um pouco mais restrito, os valores para conseguir materiais eram altos, o acesso à internet e a materiais disponibilizados nela era limitado.

Algum tempo depois, já em nível intermediário, fui orientada a não ouvir as peças do repertório antes e durante o estudo, pois a professora, à época, percebeu que eu praticamente não lia a partitura. Ao ouvir, assimilava o ritmo e a melodia, então tocava um pouco de ouvido e só fazia uso da notação musical de forma complementar às características musicais identificadas durante a escuta. Essa professora atribuiu a esse hábito de ouvir as peças anteriormente a razão de minha leitura musical ficar aquém do desejado para o nível técnico em que eu me encontrava, e, por esse motivo, orientou-me a não escutar gravações durante a fase de preparação das peças.

Mais tarde, já em etapa profissionalizante na universidade, recebi novamente a mesma orientação. Apesar de nesse período já ter resolvido a questão da leitura de notação musical tradicional, a finalidade do conselho de não ouvir era desenvolver a habilidade para criar minha própria interpretação do texto musical.

Ainda hoje, essa é uma recomendação muito comum feita por muitos professores de piano. Em uma experiência realizada por Stefanie Freitas, em sua pesquisa de doutorado que abordou ferramentas de estudo para piano, um estudante universitário, quando entrevistado, fez o seguinte comentário: “[Meu professor] me

recomenda não escutar gravações quando estou estudando uma peça porque vai influenciar minha performance” (FREITAS, 2013, p. 53). Esse não é um caso isolado, e essa sugestão é frequente e tem seus fundamentos. Para um pianista clássico, a capacidade de extrair a música diretamente da partitura e interpretar o texto musical de forma coerente com o estilo, com as indicações do compositor e com qualidade técnica interpretativa é essencial, pois as partituras são o principal registro da obra original nesse contexto.

Assim, considerando os benefícios prováveis de evitar escutar as obras durante o estudo para a conquista de capacidades importantes em minha formação, acolhi as recomendações nesse sentido e, ao longo dos anos, fui perdendo o hábito de colocar a escuta do repertório como indispensável ao seu desenvolvimento.

Quando me tornei professora de piano, já na era do *Youtube* e *smartphones*, tornou-se cada vez mais frequente alunos não só ouvirem todas as peças durante a fase inicial de estudo das obras, mas também chegarem à aula com propostas de execução do repertório já iniciadas, mesmo alunos iniciantes com pouca habilidade de percepção ou leitura musical, devido ao acesso a conteúdos em sites da internet e em aplicativos, em que podem ouvir as peças, assistir a vídeos, compreender o ritmo e identificar as notas musicais.

Em muitos casos, observei que essa prática levou a resultados deficientes, com muitos equívocos técnicos e musicalmente pobres, por vezes pela falta de compreensão musical do aluno, que resumia sua busca apenas a descobrir “que tecla do piano apertar”, deixando de lado fatores como qualidade sonora, adequação dos movimentos para a execução da peça escolhida, fraseado, enfim, ignorando as questões técnicas, musicais e interpretativas.

Muitas vezes, o resultado insuficiente se devia à inadequação da escolha do repertório específico para a fase de desenvolvimento daquele aluno, ou a orientações equivocadas nas fontes utilizadas. Em decorrência desses resultados desfavoráveis, quando se opta por dar continuidade ao estudo da peça, torna-se necessário um processo de reconstrução, que tende a ser mais laborioso do que um estudo já iniciado com princípios técnico-interpretativos apropriados.

Contudo, observei também, ao longo do tempo, que ainda nos casos em que o resultado não era satisfatório, havia algo rico no processo de aprendizado por meio do acesso a modelos, como a curiosidade, a busca por autonomia, a persistência, o desenvolvimento da percepção musical e a motivação do aluno em aprender.

Percebendo isso, nunca me opus a essa prática de aprendizagem via internet, busco apenas auxiliar na seleção de boas fontes e orientar que os alunos invistam na ampliação de suas referências, do senso crítico e na capacidade de discernir e selecionar fontes de qualidade. Para o estudante ressalto também a importância de não se restringir a essa prática, mas sempre associar o conhecimento adquirido ao desenvolvimento da capacidade auditiva, ao avanço técnico e musical e ao estudo da notação tradicional, que é essencial para o estudo do piano de tradição clássica. Enfatizo a importância da escuta de gravações de intérpretes consagrados, da presença em concertos, da prática musical em conjunto, entre outras atividades que proporcionam ampliação do conhecimento referente ao mundo musical, ao piano, ao repertório, aos períodos, aos estilos interpretativos e às sonoridades.

Diante do alavancado avanço tecnológico, sobretudo da internet, computador, notebooks, tablete e celular, urge como demanda escolar, lidar com estes recursos em sala de aula. Notadamente, esta discussão tem afluído debates, polêmicas e pesquisas em torno da complexidade comunicativa através destes recursos, e de sua implicação nos ditames pedagógicos. (SILVA, 2016, p. 9)

Em caso de vídeos, oriento aos alunos que observem não somente quais notas estão sendo tocadas, que é o procedimento mais comum entre os iniciantes, mas também a pensar na qualidade do som, verificando a maneira de tocar, os movimentos que levam a determinados resultados sonoros, ampliando a capacidade de escuta, avaliação e utilização adequada das informações obtidas. Como cita Kochevitsky (2016, p. 23), ao “operar as teclas do piano de forma eficiente”, o pianista depende principalmente de suas ideias artísticas, então, a habilidade de imitar apropriadamente deve ser lapidada progressivamente. Essa prática, comum entre os alunos atualmente, especialmente aos iniciantes, demonstra a constante busca por modelos e a naturalidade da imitação como recurso de aprendizagem.

Diante de minha prática como musicista e da minha experiência como professora de piano, considero a investigação dos processos de preparação do repertório profundamente importante, e o meu processo de preparação de uma das obras selecionadas como parte do repertório do curso de mestrado me chamou especial atenção pela presença de algumas ferramentas específicas utilizadas como estratégias de aprendizagem. Foram duas principais estratégias percebidas como

centrais nesse processo: a modelagem e a aplicação de variações rítmicas e de acentuação.

A primeira refere-se à utilização de um modelo como referência que, no caso, foi uma gravação de áudio, retomando o antigo hábito de recorrer à escuta durante o desenvolvimento das peças musicais, porém, dessa vez, de forma deliberada, buscando efeitos específicos e conscientes no processo de aprendizagem. Essa prática encaixa-se no conceito de modelagem. Algumas formas dessa estratégia são amplamente utilizadas, como o papel do professor como modelo na aula de instrumento, ao tocar passagens ou peças como forma de demonstrar ao aluno como realizá-las. O processo de modelagem utilizado especificamente neste trabalho, porém, foge em diversos aspectos ao seu uso mais tradicional, portanto, buscou-se aprofundamento a respeito do tipo de modelagem utilizado, sua aplicação e seus efeitos no desenvolvimento do repertório selecionado para estudo.

A segunda prática identificada como fundamental nesse caso, a aplicação de variações rítmicas, de acentos e de articulações, embora seja utilizada tradicionalmente por diversos pianistas e pedagogos, não é uma unanimidade e a investigação sobre seus efeitos permanece relevante.

Esses procedimentos foram associados ao desenvolvimento da leitura, da memorização e da aquisição da velocidade durante meu processo de estudo para a execução do Rondó opus 59 de D. Kabalevsky. Portanto, considerou-se relevante buscar aprofundamento sobre o papel dessas estratégias, tema principal desta dissertação, estruturada da seguinte forma:

- 1) Capítulo 1: Contextualização da pesquisa, apresentando a problematização, os objetivos, a justificativa e a metodologia
- 2) Capítulo 2: Revisão da literatura e referencial teórico
- 3) Capítulo 3: O processo de preparação do Rondó: análise, reflexões e discussão dos resultados do processo de preparação da obra pela literatura abordada e por minhas percepções do processo.
- 4) Considerações finais
- 5) Referências
- 6) Anexos

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 Problematização

O processo de preparação de um repertório a ser executado por um pianista pode envolver diversas etapas: escolha das peças na vasta literatura pianística, adequação ao nível de desenvolvimento do executante, tempo de prática individual, planejamento de metas e expectativas, dentre outras. Cabe ao pianista, individualmente ou sob orientação de um professor, encontrar as melhores estratégias para superar as dificuldades encontradas a fim de alcançar um resultado com a qualidade almejada.

Para Wenstein e Mayer (1986 apud JORGENSEN, 2004, p. 85, tradução nossa), estratégias de aprendizagem “são pensamentos e comportamentos utilizados pelos músicos durante a prática, as quais influenciam o estado motivacional e afetivo, ou o modo como eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades”.

Vale salientar que existe extensa bibliografia e métodos de piano recomendando práticas para as etapas de desenvolvimento do repertório. Nesse sentido, Heinrich Neuhaus (1973, p. 90) comenta sobre o princípio de estudar lento e forte como benéfico à aquisição da segurança, prática que se tornou mais essencial com a crescente demanda que os compositores e, conseqüentemente, os *performers*, passaram a fazer com relação à intensidade sonora nas obras para piano. Neuhaus cita, como exemplo, o Concerto número 3, de Rachmaninov, e outras obras que evidenciam a importância dos exercícios de força na formação pianística.

Luca Chiantore (2001, p. 569), por sua vez, comenta que observar grandes intérpretes nos faz lembrar da variedade de opções que se abrem diante de nós e da impossibilidade de falar de um sistema de estudo universalmente válido. Ressalta, porém, que procedimentos, que podem ser de grande utilidade a um jovem estudante, nem sempre terão sentido na prática diária para o instrumentista maduro. O estudo de mão separadas, por exemplo, tem suas vantagens enfatizadas desde o Renascimento, porém à medida que nos aproximamos da execução do tipo profissional, semelhantes sugestões tendem a perder seu sentido.

O estudo de cada parte permite focar com eficácia alguns fenômenos, mas deixa em segundo plano os problemas de coordenação, o estudo de visualizar a localização, os precisos pontos de referência. E podemos estender esta mesma reflexão a outro costume muito conhecido, o de renunciar o uso do pedal durante a aprendizagem de uma obra. (CHIANTORE, 2001, p. 569, tradução nossa)

Como se pode depreender dessas informações, a literatura pianística, quanto ao desenvolvimento do repertório e suas respectivas estratégias, é bastante ampla, e tem caminhado lado a lado à modernização do instrumento. Na atualidade, há uma variedade de recursos para esse desenvolvimento que facilitam a prática musical do pianista, seja ele amador ou profissional; estudante ou professor.

Paula e Borges (2004, p. 31) entendem que “não há dúvida de que o fazer musical exige do instrumentista capacitação específica, demandando que, durante sua formação, sejam adquiridas diversas habilidades que o qualificam para o exercício da performance”.

A decisão de ingresso no curso de mestrado na linha voltada ao estudo da performance musical foi fruto de uma busca por ampliação e aperfeiçoamento dessas capacidades essenciais do performer, e uma das principais tarefas durante o curso foi a preparação de um repertório novo a ser apresentado em um recital. A seleção das obras foi feita juntamente com o orientador deste trabalho, com o objetivo de ampliar meu repertório em termos de relevância e estilo. Uma das obras escolhidas por mim foi o Rondó em Lá menor, opus 59, de Dmitri Kabalevsky.

Após minucioso processo de leitura, estudo, memorização e lapidação, essa obra foi executada em público, conforme definia o programa do curso, e o conjunto de procedimentos desse processo de preparação resultou nesta pesquisa a fim de responder o seguinte questionamento: Como as estratégias aplicadas contribuíram para o desenvolvimento da leitura, da memorização e da aquisição da velocidade no Rondó opus 59 de Kabalevsky?

Assim, nesta dissertação, demonstrarei pontos essenciais desse percurso, ou seja, do processo de preparação dessa peça, ao abordar o estudo com estratégias tradicionalmente recomendadas, como a aplicação de variações de ritmo e de acento, e o uso da modelagem, que nada mais é que o estabelecimento de modelos a serem seguidos como referência. Neste trabalho, além do termo modelagem utilizado de

forma geral, utiliza-se também os termos modelagem convencional e modelagem ampliada. Modelagem convencional refere-se ao procedimento mais compatível com as formas de modelagem encontradas na bibliografia, detalhadamente descritas ao longo do texto, que são um parâmetro para o entendimento do termo modelagem ampliada, no qual se aplicou determinados recursos e procedimentos adicionais.

1.2 Objetivos

Ao verificar os princípios que fundamentam os procedimentos e os resultados observados no processo de estudo da obra de Kabalevsky, o objetivo deste trabalho é compreender as contribuições da aplicação das estratégias para desenvolvimento da leitura, da memorização, da aquisição da velocidade e do aperfeiçoamento dos aspectos interpretativos e performáticos da obra musical citada.

1.3 Justificativa

O estudo do desenvolvimento de habilidades motoras está presente na pedagogia pianística desde a criação do piano e vem se desenvolvendo desde então, ao longo dos anos, mas não se pode dizer que é um campo esgotado, pois, como argumenta Luca Chiantore, a atividade dos concertistas modernos e a evolução dos distintos instrumentos demonstraram que nunca existiu uma única forma de tocar, mas várias e muito diferentes entre si (CHIANTORE, 2001, p. 13).

Se há tantas formas de tocar, há também diversas formas de se estudar, já que a maneira de tocar é reflexo de um tipo de estudo. Portanto, cabe buscar aprofundamento tanto nas estratégias já recomendadas pela tradição oral e na bibliografia quanto buscar novos procedimentos, a fim de se consolidar um caminho, muitas vezes personalizado, que se mostre eficaz para o desenvolvimento de uma performance musical de excelência.

Os procedimentos de estudo de música, por sua vez, são influenciados também pelo contexto tecnológico, no qual a internet e seu conjunto de serviços de transporte de informação, pesquisa e armazenamento modificaram a sociedade contemporânea

ao ofertar serviços e facilitar a vida dos usuários. Nessa dinâmica, um leque de serviços, aplicativos e documentos também são produzidos para os interessados na prática musical. Tratando-se especificamente da prática do piano, há uma oferta considerável de produtos e serviços no mercado virtual, o qual não para de crescer.

Dessa forma, entende-se que o estudo de estratégias é de grande relevância para a performance musical, pois a execução bem-sucedida se relaciona diretamente com a eficácia do procedimento de estudo. As estratégias analisadas nesta pesquisa concentram-se principalmente àquelas voltadas ao aperfeiçoamento motor e à memorização. Os processos empregados por músicos para memorizar, como cita Freitas (2013), são uma das vertentes mais atuais de pesquisa e diz respeito à prática deliberada (FREITAS, 2013), podendo trazer grande colaboração aos performers, afinal a performance de memória é uma tradição valorizada entre os solistas, sendo o domínio dessa habilidade de grande relevância para o músico profissional.

Este trabalho pretende trazer esclarecimento sobre aplicação das estratégias selecionadas para o desenvolvimento da leitura, da memorização e da aquisição da velocidade, ao verificar os princípios que fundamentam os procedimentos e os resultados observados no processo de estudo da obra Rondó em Lá menor opus 59, de Kabalevsky.

Por fim, ao considerar ainda a aplicação das estratégias em benefício do desenvolvimento de outras capacidades musicais, em outros contextos e em outras fases do aprendizado pianístico, tanto no estudo individual quanto no ensino, julgou-se pertinente a investigação do tema que poderá contribuir com a crescente área de pesquisa em performance musical no país.

1.4 Metodologia

A Metodologia empregada nesta pesquisa centra-se na sistematização do processo de preparação da execução do Rondó de Kabalevsky, desenvolvido nas seguintes etapas:

- 1) Contato inicial com a obra: Familiarização, reconhecimento e catalogação de elementos técnicos e interpretativos a serem trabalhados.

- 2) Seleção da modelagem e das variações rítmicas e de acentuação como estratégias centrais no desenvolvimento da peça.
- 3) Pesquisa na literatura acerca da performance musical, de conceitos relacionados a processos de preparação de repertório e das estratégias utilizadas.
- 4) Análise e reflexões sobre o processo de preparação do Rondó de Kabalevsky considerando bases teóricas, as atividades vivenciadas e minhas considerações.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA E REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação de estratégias de estudo para piano é o tema central deste trabalho que tem como foco o uso de variações rítmicas, de acento e a prática da modelagem, questões relacionadas ao que tradicionalmente tratamos como técnica pianística e memorização. Para abordar o tema é importante ter uma compreensão mais ampla de assuntos correlatos, como a história do piano, a evolução de tecnologias que influenciaram o campo musical, a prática deliberada, a memorização, o uso de estratégias de estudo, bem como da bibliografia tradicionalmente utilizada como referência para tais assuntos.

Após a revisão de literatura, o material principal foi encontrado nos trabalhos de Alfred Cortot (1928); Charles Hanon (1929); George Kochevitsky (1967); Heinrich Neuhaus (1973); Ericsson, Tesch-Romer e Kramp (1993); Chaffin, Imreh e Crawford (2002); Chaffin e colaboradores (2003); Chaffin, Demos e Crawford (2009); Chaffin, Logan e Begosh (2012) e Stefanie Freitas (2013).

2.1 Breve histórico da evolução do piano e da técnica pianística

A evolução da maneira de tocar é apaixonante precisamente porque o que impulsionou os grandes artistas a seguirem em frente foi a inquietação, a curiosidade, a procura incessante de novos recursos para nos falarem de mundos sonoros desconhecidos até então. (CHIANTORE, 2001, p. 20, tradução nossa)

O piano é um instrumento secular. A fabricação do primeiro modelo do instrumento é comumente atribuída a Bartolomeo Cristofori, no ano de 1709. Desse primeiro modelo até aqueles semelhantes aos atuais, houve um longo processo de ajustes e aperfeiçoamento, sendo que o século XIX foi o período em que ocorreram as maiores mudanças. Entre as principais modificações ocorridas ao longo do tempo estão o aumento da capacidade sonora, o recurso de dupla repetição e também o peso das teclas, que nos primeiros instrumentos era menor, mais próximo ao peso das teclas do cravo, e, ao decorrer dos anos, foi consideravelmente aumentado.

Quanto a esse aumento do peso surgiram relatos negativos indicando que isso tornava a prática do instrumento mais cansativa para o intérprete.

Embora as diferenças entre o piano e os demais instrumentos de teclado da época sejam notáveis desde a época de sua fabricação, a pedagogia, o estudo da técnica e os métodos de piano se desenvolveram primeiramente fundamentados em técnicas para cravo e clavicórdio. Em sua obra *A arte de tocar piano*, George A. Kochevitsky (2016, p. 4) comenta que apesar da evidente distinção entre o piano e os outros instrumentos de teclado, essa diferença foi desconsiderada de modo que "os princípios de tocar o cravo – extrema economia de movimento e trabalho ativo dos dedos isolados – foram mantidos por muito tempo".

"Inicialmente a técnica do pianoforte foi considerada dependente inteiramente da agilidade dos dedos" (KOCHEVITSKY, 2016, p. 4). Esse é um conceito técnico característico da chamada escola dos dedos, concepção que atribui aos movimentos dos dedos toda a execução da obra musical. Entre os principais representantes dessa escola estão Muzio Clementi, Karl Czerny, Johann Nepomuk Hummel, Hanon, Jean Louis Adam, Isidor Phillip, Sigmund Lebert e Ludwig Stark. Kochevitsky (2016, p. 6) aponta o método *Introdução à Arte de Tocar Pianoforte*, de Clementi, como um dos primeiros métodos de piano, visto que os anteriores consideravam principalmente o cravo e o clavicórdio, discutindo o piano como questão secundária.

A pedagogia do piano nos primeiros cem anos da sua existência foi construída sobre três princípios comumente conhecidos: (1) apenas os dedos devem ser usados; conseqüentemente, as partes superiores do braço devem permanecer imóveis. (2) A formação técnica é um procedimento puramente mecânico, exigindo muitas horas de prática diária. (3) O professor é a autoridade absoluta. (KOCHEVITSKY, 2016, p. 5)

A escola dos dedos caracterizava-se pelo foco na mecânica, valorizando a prática de repetições exaustivas e excessiva quantidade de estudo diário. Nessa época, os casos de problemas como dores e lesões causadas pela prática do piano tornaram-se mais frequentes, dada a sobrecarga de esforço e tensão sobre os dedos. O próprio "Clementi interrompeu sua carreira de virtuoso precocemente devido a dores insuportáveis" (MELO, 2019, p. 34).

A respeito dessa abordagem técnica e dos métodos de exercícios construídos a partir dela, como o método *O Pianista Virtuoso*, de Hanon (1929), Chiantore levanta

a seguinte questão: “Com esses exercícios tão mecânicos se preparava um jovem para a Sonata de Liszt e os Concertos de Brahms?” (CHIANTORE, 2001, p. 580, tradução nossa).

Essa forma de ensino do piano, embasada em princípios cravísticos, seguiu predominante até o final do século XIX. Posicionamentos mais modernos que buscavam realmente considerar as características específicas do piano, sem tratá-lo como um tipo de cravo, começaram a surgir de maneira mais expressiva somente no século XX. George Kochevitsky organiza as principais tendências da técnica pianística em três principais vertentes: A citada escola dos dedos, a escola anatomofisiológica, em concordância com o termo utilizado por Grigori Kogan, e a escola psicomotora.

A escola anatomofisiológica embasava-se principalmente na utilização do peso de braço e do relaxamento, e tem entre os principais representantes Ludwig Breithaupt, que defendia o braço solto e pesado como o princípio mais importante da técnica pianística. No entanto, a ideia de tocar com peso não era totalmente nova; Adolph Marx, Adolf Kullak, Ludwig Deppe e outros já tinham falado sobre isso (KOCHEVITSKY, 2016, p. 14). Essa escola ironizava as ideias defendidas pela escola dos dedos, de se tocar apenas com os dedos isolados e fixando as partes superiores dos braços. Deppe atribuía aos exercícios repetitivos exaustivos e às intermináveis horas de estudo, característicos daquela escola, os frequentes casos de doenças ocupacionais entre os pianistas (MELO, 2019, p. 44). A ideia do relaxamento trouxe consigo questionamentos e confusões quanto a sua aplicação. Passou a ser considerada por muitos como a responsável pela fraqueza e frouxidão dos movimentos.

A escola psicomotora propõe uma abordagem da técnica sistemática e amparada por fundamentos de caráter científico. Reforça a relação entre a atividade dos dedos e dos braços, a integração de movimentos, a alternância entre contração e relaxamento e propõe uma completa utilização de todo o aparato pianístico, com inúmeras combinações de peso, balanço e força muscular. Ressalta a importância de fatores mentais, regulação dos processos nervosos e formação da imagem sonora antes da execução. Entre seus principais representantes estão Otto Ortmann e Arnold Schultz.

É importante realçarmos que as ideias defendidas por cada uma dessas escolas não se limitam à época de seu surgimento, mas sobrevivem, de forma mais ou menos intensa, até os nossos dias. (OLIVEIRA FILHO, 2015, p. 38).

Houve grande evolução também no repertório de piano. Assim como os tratados pedagógicos, as primeiras obras eram, na verdade, escritas como se fossem para cravo e clavicórdio. Quando os compositores, como Clemente e, em seguida, Beethoven, começaram a escrever obras específicas para o piano, considerando cuidadosamente seus recursos e riqueza de possibilidades, notou-se que essas peças requeriam do intérprete um esforço cada vez maior para aprimorar suas possibilidades musicais e uma busca constante por um brilhantismo técnico que possibilitaria executar com primor as composições que estavam surgindo.

Da mesma maneira, também as últimas sonatas de Haydn, as primeiras sonatas de Mozart e de Clementi e a quase totalidade das peças para teclado de Beethoven já passam a ter características idiomáticas próprias do fortepiano, ou mesmo ser dedicadas exclusivamente a esse instrumento. (OLIVEIRA FILHO, 2015, p. 23)

O piano fornece tantas possibilidades que os compositores começaram a explorá-las incessantemente em suas obras. Composições que exigem do intérprete grande agilidade e destreza, comumente chamadas obras virtuosísticas, começaram a ganhar cada vez mais força no cenário musical. Há registros inclusive da realização de duelos musicais, como o ocorrido entre Wolfgang Amadeus Mozart e Muzio Clementi, em Viena, na corte de José II, em que cada um improvisava sobre suas próprias composições (CHIANTORE, 2001, p. 144, tradução nossa).

É possível observar o auge dessa tendência pelo virtuosismo no período romântico, ao analisar as obras de Chopin e de Liszt. Nesse período se fortaleceu a ideia da busca pelo aprimoramento de técnicas para padrões específicos, como oitavas, trinados, notas duplas, entre outros, comumente presentes nas composições da época. Sobre essa perspectiva de estudo, partindo de elementos da técnica, Kochevitsky comenta:

A maioria dos pianistas sucumbiu à tentação. O desenvolvimento da técnica avançou tomando-se cada detalhe separadamente e treinando-o para o cúmulo da perfeição. Então apareceram pianistas que se especializaram em um tipo particular de técnica: Dreyschock

era famoso por suas oitavas, Willmers por seus trinados, Steibelt por seus trêmulos. (KOCHEVITSKY, 2016, p. 7)

Todo esse histórico estabeleceu tradições que refletem ainda hoje no estudo e no ensino do piano. As opções de livros, métodos, estratégias de estudo e peças escolhidas para guiar a formação de estudantes são inúmeras, assim como a forma de abordá-las. Chiantore comenta que “as fórmulas mais desconcertantes convivem com as mais geniais intuições tendo uma única e obstinada pretensão: achar a técnica ideal” (CHIANTORE, 2001, p. 578).

Apesar de ser um assunto antigo, as metodologias de ensino de piano, e especificamente do ensino da técnica, ainda são objeto de intensas discussões, tanto entre pianistas, quanto entre os demais profissionais que estudam a fisiologia humana aplicada à performance pianística. (OLIVEIRA FILHO, 2015, p. 13)

Partindo do princípio de que não há uma técnica ideal universal que se aplique a todo o repertório e a todo intérprete, cabe a cada pianista buscar a ampliação de seus conhecimentos sobre os recursos disponíveis para a melhor realização musical, não somente por meio de aulas, mas também por meio de escuta, pesquisa, literatura do assunto e, principalmente, na prática consciente e deliberada, sempre reavaliando os resultados a fim de encontrar as soluções mais eficazes para cada caso.

2.2 Uso de recursos tecnológicos no campo musical

Assim como o piano, a pedagogia pianística e os recursos técnico-expressivos de execução, que tiveram grande evolução nos últimos séculos, houve também grande avanço das tecnologias de comunicação. Esse fato influencia sobre aspectos relacionados a modificações no campo musical, portanto deve ser considerado.

No século XVIII, as comunicações a distância eram feitas principalmente por meio escrito; não existia ainda o recurso de gravação e transmissão de áudio ou vídeo. Houve um longo caminho até que os meios de comunicação em massa chegassem ao patamar atual. No Brasil, o primeiro jornal foi publicado no ano 1808. O rádio, inventado por volta de 1896, teve sua primeira transmissão oficial no país em 1922 e

na década de 1940 o setor radiofônico já era forte e bastante profissionalizado (CALABRE, 2003, p. 3).

Posteriormente veio a televisão, inventada na década de 1920 e lançada, no Brasil, no ano de 1950. Por fim, surgiu a internet em 1969, mas que ficou restrita aos meios acadêmicos e científicos durante vários anos, tendo seu uso liberado para fins comerciais nos Estados Unidos da América somente em 1987 e, no Brasil, em 1995.

Desde então, a difusão da rede de internet começou a crescer no país, inicialmente por meio de empresas de provedores de internet; o acesso se tornou cada vez mais amplo com a popularização dos computadores e, mais tarde, de outros dispositivos, como os smartphones. Sites e plataformas de distribuição digital tornaram o acesso a conteúdos de áudio e vídeo ainda mais rápido e diversificado.

O site *Youtube*, por exemplo, criado no ano de 2005 e lançado no Brasil em 2007, com sua crescente quantidade de conteúdo musical disponibilizado, tornou-se uma rica fonte de conhecimento para músicos amadores, estudantes e até mesmo profissionais, com conteúdos informativos da área, como videoaulas e diversos materiais para a escuta que antes da internet dependiam especialmente da aquisição de discos, fitas, CDs ou da transmissão em programações de rádio ou televisão, de forma que a disponibilidade deixava a desejar com relação ao número de opções e acessibilidade. Modernamente se tem acesso a uma imensa variedade de conteúdo para a apreciação musical.

Outra importante atividade para o desenvolvimento musical é assistir a concertos de qualidade. No Brasil, embora haja grandes músicos e orquestras, a frequência e acessibilidade das apresentações ainda são fatores limitantes, e a ocorrência de apresentações de concertistas renomados internacionalmente é baixa no país.

Na área do piano, recitais de concertistas consagrados não acontecem regularmente e quando ocorrem, restringem-se principalmente a algumas grandes cidades e nem sempre em condições acessíveis para o público em geral. Kochevitsky (2016, p. 26) comenta sobre a importância de ouvir a grandes pianistas, ressaltando que não só influencia milagrosamente a musicalidade de um aluno, mas seu âmbito motor também, o que demonstra sua visão com relação a importância de modelos como referência na formação do pianista.

Ir a grandes concertos com frequência não reflete a realidade cultural brasileira. Já o acesso a gravações, embora claramente não tenham o mesmo efeito de uma

performance ao vivo, atualmente, é fácil, ilimitado e possibilita assistir habitualmente a gravações de grandes performances de músicos renomados. A acessibilidade da última década é maior do que nunca e pode ser ricamente aproveitada em favor do aprendizado para inúmeras áreas de conhecimento, inclusive o campo musical.

Também podemos ressaltar como a música reproduzida tem mudado radicalmente a maneira como escutamos música. Ouvimos gravações em condições acústicas frequentemente discutíveis, raramente num volume sonoro constante e nunca com a concentração que manteríamos numa sala de concertos, porém temos acesso a uma quantidade de música que nem o mesmíssimo Frederico de Prússia haveria sonhado. (CHIANTORE, 2001, p. 563, tradução nossa)

Os recitais de música também foram influenciados pelo avanço tecnológico. Enquanto em um passado não muito distante a única forma de apreciação de um recital era presencialmente, ao longo dos anos foram surgindo as gravações, transmissão via rádio e televisão e, atualmente, qualquer apresentação pode ser transmitida para um amplo público, transpondo os limites de localização e de investimento financeiro, pois basta um *smartphone* e sinal de internet para fazer a transmissão, que não terá a qualidade de uma gravação feita por profissionais do ramo, mas que possibilita um alcance de público muito mais amplo do que em épocas anteriores.

Pode-se notar também o aumento da variedade de tipos de recitais. Cada audição tem uma proposta, uma concepção a ser compartilhada com o público, e são predominantes as apresentações tradicionais. Porém, há cada vez mais ocorrências de concertos que combinam a performance musical tradicional ao uso de recursos tecnológicos como áudio, vídeo, incluindo até momentos interativos entre esses recursos e a música em execução. As possibilidades trazidas pela tecnologia tendem a modificar o efeito da performance sobre o público, proporcionando uma experiência de apreciação musical diferenciada.

Os livros de iniciação ao piano são outro exemplo de como os avanços tecnológicos influenciam o meio musical. Enquanto antigamente as peças musicais e conteúdos informativos desses livros restringiam-se ao recurso gráfico, atualmente encontra-se grande quantidade de métodos de iniciação ao piano e até de níveis mais avançados acompanhados de um CD ou *link* para acesso a mídias contendo as obras propostas pelo livro, com modelos sonoros para a execução e áudios de

acompanhamento para que o estudante possa praticar dentro de um contexto musical proposto. Esse material complementar de mídia tende a favorecer o estudo individual, auxiliando na percepção auditiva, rítmica e proporcionando uma prática mais autônoma e musical para o estudante.

Encontra-se atualmente, disponibilizados na internet, vídeos de álbuns completos para piano, de diversos autores e níveis, o que amplia as fontes de consulta do estudante, fazendo que o processo de aprendizado se torne cada vez mais diversificado, concentrando-se de forma menos exclusiva na figura do professor.

Cabe ressaltar que a atuação do professor, mesmo envolto a tantos recursos tecnológicos, ainda se faz necessária, especialmente quando o objetivo do estudante é o desenvolvimento de habilidades em nível de excelência. O acompanhamento de um especialista no processo de aprendizado favorece a efetividade e a consistência da prática, o que potencializa seus resultados. Segundo Sloboda, pesquisas históricas sugerem que muitos prodígios de piano tinham tutores e treinadores que monitoravam e supervisionavam suas atividades práticas diariamente (SLOBODA, 2000, p. 400).

2.3 A Prática Deliberada

Além de profundo conhecimento do repertório, dos estilos e das possibilidades do instrumento, é fundamental a qualidade do tempo dedicado ao estudo. O tipo de estudo dos performers atuais se diferencia consideravelmente da prática dos performers do passado.

Quanto a questões culturais da prática musical, Sloboda (2000, p. 399) faz as seguintes considerações:

- 1) Nos séculos anteriores, os intérpretes eram comumente os próprios compositores das obras, enquanto que, atualmente, a maioria dos músicos se apresenta com um programa formado por uma seleção de obras compostas por outros compositores.
- 2) O tempo de preparação para a performance era mais curto, muitas vezes incluindo leitura à primeira vista ou improvisação nas apresentações, enquanto que, na época atual, esse processo de preparação é feito em um período

estendido, que pode levar meses ou até anos em busca de uma performance perfeitamente ensaiada e memorizada.

- 3) Há diferenças também quanto a especialização, que no passado era comumente mais ampla, de forma que o músico abrangia inúmeras atividades profissionais, como tocar, compor, reger e ensinar. Nos dias de hoje, há a tendência de alta especialização em uma atividade profissional exclusiva, com foco em um único instrumento ou função.
- 4) A prática era mais informal, com o início aos estudos do instrumento mais tardio. Com o tempo, a idade de iniciação ao instrumento torna-se cada vez mais precoce e planejada, com sua prática guiada por um professor.

Essas mudanças das características da prática musical no decorrer dos anos aproximaram os processos de estudo comuns dos dias atuais ao tipo de prática descrita por Anders Ericsson como prática deliberada (ERICSSON; TESCH-ROMER; KRAMP, 1993). Ericsson trouxe grande conhecimento do assunto após pesquisas observando indivíduos considerados *experts* em suas áreas.

Após extensa pesquisa, Ericsson constata que todos aqueles que alcançaram a expertise em uma determinada área tinham quatro principais características comuns: objetivo, motivação, *feedback* e repetição (ERICSSON; TESCH-ROMER; KRAMP, 1993). A combinação desses quatro elementos caracteriza o tipo de prática chamada deliberada, que se diferencia da prática espontânea ou informal.

A respeito dos quatro pilares da prática deliberada, que são fundamentais para o alcance de uma performance *expert*, a motivação é indispensável, pois dela depende a consistência do processo e a manutenção dos esforços direcionados para o aprimoramento da habilidade. O objetivo da tarefa deve ser claro, específico, e cada procedimento deve ser escolhido estrategicamente para o alcance da meta estabelecida. O *feedback* deve vir de um especialista na área, além do *feedback* pessoal, que depende da capacidade crítica para a autoavaliação constante, o que proporcionará uma prática consciente e eficaz. A repetição é essencial e deve ser, necessariamente, informada de sua finalidade, sempre proporcionando refinamento gradual do resultado. À respeito desse assunto, o pesquisador Diogo Goulart Navia comenta:

Trata-se apenas da habilidade de evitar as estratégias fracas e construir resoluções corretas para os problemas. A prática deliberada poderia ainda refinar o aumento das capacidades de generalização e discriminação promovendo maior habilidade na resolução das questões. (NAVIA, 2013, p. 34)

O conceito de prática deliberada (ERICSSON; TESCH-ROMER; KRAMP, 1993) é condizente com o processo de aprendizagem investigado neste trabalho, que foi direcionado ao alcance e ao aperfeiçoamento de habilidades por meio de estudo consciente, com estratégias selecionadas deliberadamente em busca do aprimoramento das capacidades relativas à performance da obra escolhida.

2.4 Memorização

A qualidade de uma performance musical pode ser influenciada por diversos fatores, estando entre eles a questão da memorização. O termo memória pode ser entendido como a capacidade mental que permite ao indivíduo entender e reter diferentes unidades de informação por meio de percepção sensorial (HERRERA; CREMADES, 2014), e o processo de memorização é interligado ao ato de aprender. Para Sousa e Salgado, “O aprendizado ou a aquisição de memória podem ser vistos como sinônimos, pois só se pode gravar aquilo que foi aprendido. Da mesma forma, só podemos gravar e posteriormente lembrar aquilo que aprendemos” (2015, p. 144).

A memorização pode ocorrer de modo desprezioso, como consequência das repetições de uma informação. É muito comum decorarmos diversas coisas sem nos darmos conta. Normalmente não seria encarado com grande surpresa flagrar-se cantando uma música que nem se tinha consciência de estar memorizada, ou percorrendo caminhos gravados, lembrando nomes, decorando receitas, etc., pois o processo de memorização ocorre a todo o tempo, de forma espontânea e natural, para a mente humana.

Para um músico profissional, porém, a memorização é um aspecto de grande importância, portanto é recomendado ir além da memorização eventual e espontânea e trabalhar essa habilidade deliberadamente, para que ela se consolide, tornando-se um elemento seguro que irá compor sua performance. Para conduzir o processo de memorização deliberadamente é importante conhecer os tipos de memória

relacionados à prática musical e desenvolver mecanismos para trabalhar cada uma delas.

Roger Chaffin tem relevante e atual pesquisa sobre a memorização aplicada ao campo musical. As memórias auditiva, motora, visual, emocional, narrativa e linguística são citadas por ele como as mais relevantes para o aprendizado musical em seu trabalho *A memória e a execução musical*, que foi a principal fonte utilizada nesta pesquisa referente ao tema memorização (CHAFFIN; LOGAN; BEGOSH, 2012).

A memória auditiva possibilita recordar uma obra musical ouvindo internamente, conduzindo o músico durante a execução sobre o caminho que virá a seguir.

A história da música ocidental está repleta de relatos de músicos que afirmaram ser capazes de ouvir obras inteiras em suas mentes (DEUTSCHAND PIERCE, 1992). Estudos psicológicos confirmam essa habilidade em pessoas com ou sem o treino musical e começaram a especificar a maneira pela qual as informações auditivas são armazenadas. (HALPEM, 1992 apud CHAFFIN; LOGAN; BEGOSH, 2012, p. 230)

A memória motora ou cinestésica é classificada como um tipo de memória implícita, pois depende da execução para ser acessada. É também frágil, pois é construída por encadeamento associativo, em que um movimento conduz ao próximo, de forma seriada. Se houver algum imprevisto que interrompa ou modifique a sequência, há grande risco de se perder o caminho traçado por essa memória.

Em uma apresentação musical, o executante estaria vulnerável diante de uma falha da memória motora que, se for a única ou principal base de memorização, pode levá-lo à necessidade de retornar ao início da peça para conseguir prosseguir. Isso ocorre quando não há outro tipo de memória bem trabalhada para recuperar a sequência. Daniela Gerber reforça esse alerta, acrescentando que “memorizar uma música utilizando somente a memória cinestésica torna o aprendizado frágil no momento da execução, porque o torna vulnerável a interferências tanto externa como interna, essa proveniente da instabilidade emocional” (GERBER, 2012, p. 9).

Embora frágil, o desenvolvimento da memória motora é de fundamental importância para a automatização e liberdade nos movimentos, portanto, é necessário trabalhá-la com atenção, porém associando-a a outros tipos de memória.

A memória visual para o pianista se manifesta de duas formas principais. A memória da imagem da partitura e a memória visual das mãos sobre o teclado. A memória da partitura possibilitaria ao pianista, enquanto toca de memória, ler essa partitura mental como um guia, embora não seja garantidamente certa, pois a imagem mental é passível de interpretações e distorções.

A troca de edições de partitura geralmente causa desconforto ao músico ao ler a peça pelo deslocamento de compassos, mudanças do tipo de grafia e outras características, o que demonstra o uso constante da memória visual como elemento importante durante o estudo. Também a memória visual das mãos no teclado auxilia no direcionamento e posicionamento das mãos.

A memória emocional pode funcionar como um guia na execução decor. A emoção trazida ou despertada por cada trecho pode ajudar a alicerçar outras informações, levando o músico a memorizar e a resgatar o conteúdo memorizado mais rapidamente, o que aumenta a eficácia da memorização.

A memória narrativa refere-se a maneira como o cérebro organiza eventos e sequências para memorizar uma narração, um enredo, ao organizar os fatos, encontrar pontos de apoio e identificar uma hierarquia entre episódios. Não se restringe apenas a eventos descritíveis em palavras. Pode ter elementos como fotografias, momentos e outros tipos de memória como parte de uma sequência narrativa.

O equivalente à memória narrativa para o campo musical, segundo Chaffin, seria a memória estrutural (CHAFFIN; LOGAN; BEGOSH, 2012, p. 234). A análise e compreensão da estrutura daria ao músico base semelhante a que um enredo ou roteiro daria para o ator. A consciência da estrutura da obra musical pode funcionar como um guia para a execução da obra de memória.

A memória linguística refere-se a instruções propositais dadas ao cérebro durante a performance. Essas instruções, de modo geral, embora nem sempre manifestas espontaneamente em palavras, poderiam ser escritas de forma semelhante a um manual de funcionamento daquela obra. O intérprete já conhece a “montagem” da peça, então cria orientações a respeito de sequências, pontos que requerem mais atenção de acordo com a condução necessária para o alcance de uma performance bem-sucedida. Pensamentos como “o final dessa frase é diferente na segunda vez”, “cuidado com a transição para a mudança de caráter” podem auxiliar o intérprete quanto à eficácia e segurança da memorização.

A memória de conteúdo endereçável consiste em estabelecer pontos específicos para direcionar a memória, como se fossem endereços, novos pontos de partida dentro de uma grande sequência. Essa estratégia pode auxiliar em casos de falhas de sequência, pois o cérebro já tem a opção treinada de recomeçar em diversos pontos, o que evita a necessidade de, em uma perda de sequência, ter que voltar do início.

A memória *expert* em uma determinada área pode ser conquistada pelo próprio conhecimento acumulado em nível de excelência e pelas informações armazenadas de forma esquematizada, o que possibilita melhor organização de conteúdos para a memorização. O tempo de prática também é citado por Chaffin como parte relevante no processo de memorização *expert*.

As façanhas dos memorizadores *expert* podem ser explicadas em três princípios: codificação significativa de novo material, a utilização de uma estrutura de recuperação bem aprendida e uma prática prolongada para diminuir o tempo necessário para a recuperação da memória de longo prazo. (ERICSSON; KINRSCH apud CHAFFIN; LOGAN; BEGOSH, 2012, p. 237).

A respeito da memorização musical, Cristina Gerling e Regina Santos comentam que há evidências indicando que "artistas experientes abordam a memorização no início do processo de aprendizagem e planejam estratégias de memorização que incluem procedimentos projetados individualmente (GERLING; SANTOS, 2017, p. 61). São diversas as possibilidades de procedimentos, entre eles tocar a peça iniciando em diferentes pontos, cantar uma voz enquanto toca a outra e também a análise da música longe do instrumento, o que visa a segurança do conteúdo memorizado e sua consolidação em uma memória de longo prazo.

O estabelecimento de uma memória duradoura depende da importância do fato, da repetição e da forma como foi codificada. Após uma longa fase de consolidação da informação, recentemente adquirida, ela pode ser progressivamente estabilizada, tornando-se resistente a eventos nocivos ou agentes amnésicos. Essas memórias podem ainda ser extintas por desuso ou substituídas por novas habilidades. (SOUSA; SALGADO, 2015, p. 149)

Para Roger Chaffin e colaboradores (CHAFFIN et al., 2003, p. 469), o pianista precisa considerar as seguintes dimensões da composição durante o aprendizado do

repertório. Abordar essas dimensões é estratégia importante para a condução bem-sucedida de uma performance memorizada:

- *Dimensões básicas:* Elementos da peça musical que requerem atenção simplesmente para tocar as notas, padrões familiares como escalas, arpejos, acordes, ritmos, decisões sobre dedilhados não usuais e partes de provável dificuldade técnica.
- *Dimensões interpretativas:* Contemplam elementos como fraseado, dinâmica, tempo, pedal, agógica, articulação, sonoridade e entonação, revelando o caráter da peça.
- *Dimensões estruturais:* Abrangem os aspectos da estrutura formal da obra, como as transições entre as partes, frases, subseções, períodos ou sequências de elementos que formam um sentido musical. Verifica-se também nessa dimensão a identificação de trechos semelhantes, destacando comparativamente pequenas diferenças e também estabelecendo pontos de recomeço, estratégia importante em caso de imprevistos durante a performance.
- *Dimensões expressivas:* Referem-se a características do fazer musical que envolvem os sentimentos, emoções e ambientes escolhidos pelo intérprete ou indicados pelo compositor na partitura.

Essas dimensões, quando trabalhadas conscientemente durante o período de prática, formam os guias de execução, que Chaffin, Demos e Crawford (2009, p. 109) definem como "os marcos de uma peça musical que um músico pensa durante a performance". Os guias, que são preparados durante a prática, fornecem um mapa mental que permite ao artista monitorar a música no decorrer da performance e se recuperar de erros e lapsos de memória (CHAFFIN; DEMOS; CRAWFORD, 2009, p. 109).

2.5 Exercícios de variações rítmicas e de acento

Cada peça musical tem suas características estruturais e demandas técnicas específicas para sua realização. Ao estudar uma nova peça, o pianista irá identificar quais habilidades serão requeridas por aquela obra. Ao iniciar o estudo da Sonata opus 13 n. 8, a chamada Sonata Patética de Ludwig van Beethoven, por exemplo, o pianista poderá notar a importância da destreza para o trêmulo de oitavas da mão esquerda. Já com relação à Rapsódia Húngara n. 2, de Franz Liszt, entre diversos outros elementos, provavelmente observará que os saltos da mão esquerda exigirão grande agilidade. Para interpretar a sonata K141, de Domenico Scarlatti, em Ré menor, é evidente a necessidade de dominar a técnica de notas repetidas.

A peça escolhida para estudo pode ser uma obra de fácil realização, se o pianista já consolidou as capacidades necessárias à execução desta em seu estudo prévio, mas, em muitos casos, pode trazer novas dificuldades e desafios. Ao identificar essas dificuldades no repertório, é necessário buscar soluções para adquirir ou aprimorar a habilidade indispensável para aquele contexto musical. O uso de exercícios de técnica, praticados de forma pura - separado da obra musical - ou aplicados ao repertório, é uma das estratégias possíveis na busca por aprimoramento da execução. Essa estratégia, porém, assim como diversas questões relativas à performance pianística, não é unanimidade.

Se para uns o desenvolvimento da técnica deve ser feito à parte do repertório, nomeadamente através dos exercícios técnicos e também de ginástica, para outros esta deve ser sempre desenvolvida no contexto musical, através de obras que contenham os objetivos pretendidos. (LEITE, 2012, p. 3)

Em um levantamento acerca do assunto, Oliveira Filho (2015, p. 48), em sua dissertação de mestrado, traz os seguintes dados: entre os pianistas pesquisados, constam na lista de favoráveis ao uso de exercícios, por exemplo, Sergei Rachmaninoff (1873-1943) e Nelson Freire (1944). Ferruccio Busoni (1866-1924) é listado com favorável com ressalvas. Entre os desfavoráveis estão nomes como Egon Petri (1881-1962) e Martha Argerich (1941), entre outros.

Os exercícios de técnica pura, devido a essa proposta isolada do discurso musical, acabaram por ser caracterizados como “anti-musicais” por um grande número de pianistas, ou mesmo prejudiciais ao desenvolvimento de dimensões estéticas e interpretativas do estudante. Tais rotulações, no entanto, não são fruto do material em si, mas da forma como eles são trabalhados, isto é, das visões a nível pedagógico, técnico e científico dos músicos que decidem abordá-los. (OLIVEIRA FILHO, 2015, p. 18)

A disparidade é também evidente entre pianistas reconhecidos por suas atuações pedagógicas. Em seu trabalho *Sobre o (des)uso dos exercícios na técnica pianística*, Alves Leite (2012) lista nomes de importantes pedagogos ao demonstrar o posicionamento deles com relação ao assunto. Seu trabalho indica que tanto os favoráveis, como Isabelle Vengerova (1877-1956), Thomas Perceval Fielden (1883-1974) e Sumiko Mikimoto, quanto os contrários, como György Sándor (1912-2005), Thobias Augustus Matthay (1858-1945), Abby Whiteside (1881-1956), têm fortes fundamentos que embasam suas posições, e há resultados bem-sucedidos na prática pedagógica de ambos, apesar das diferentes concepções de técnica e ensino.

Isso demonstra que os caminhos para se alcançar uma performance de excelência podem variar pois há inúmeras possibilidades. Dessa forma, um dos grandes desafios do intérprete, senão o maior, é encontrar, entres tantas abordagens possíveis, uma que se mostre eficaz e atenda a sua demanda particular de aprimoramento técnico e musical.

A autora deste trabalho considera o uso de exercícios elemento benéfico no caminho da construção de uma performance bem-sucedida, ressaltando a importância de cuidadosa análise quanto à escolha dos exercícios e as formas de realizá-los. Seleciona como exercícios para aplicação no processo de estudo do Rondó opus 59 de Kabalevsky as variações de ritmo e de acentuação, e utiliza como bibliográfica de referência o trabalho de Neuhaus (1973) e reformulações de princípios presentes nos métodos de Charles Louis Hanon e Alfred Cortot, que estão entre os principais métodos que se destacaram na história da pedagogia do piano.

A aplicação de variações é uma prática conhecida na pedagogia pianística. Trata-se de alterar a execução padrão de um exercício ou obra musical ao modificar diferentes aspectos, como dinâmica, ritmo, acentuação ou sonoridade, de acordo com a finalidade da prática.

Diversos pedagogos, ao longo da história do piano, abordaram o uso de variações em suas obras. Charles-Louis Hanon (1819-1900), no prefácio de seu

famoso método *O Pianista Virtuoso*, traz uma lista com vinte e duas variantes, descrevendo-as como "variações propostas para a prática de ritmo e exercício da articulação dos dedos e do punho, que podem ser aplicadas aos primeiros 35 exercícios do livro *O Pianista Virtuoso*" (HANON, 1929, p. 2, tradução nossa). Utiliza o padrão do exercício número 1 (Fig. 1) para demonstrar como seria a aplicação de cada variação. As variações propostas por ele são principalmente com relação ao ritmo (Fig. 2), articulações (Fig. 3) e acentuações (Fig. 4), conforme exemplificam as figuras a seguir.

Figura 1 - Hanon, *O Pianista Virtuoso*, exercício nº 1 (trecho)



Figura 2 - Hanon, *O Pianista Virtuoso*, variação nº 13



Figura 3 - Hanon, *O Pianista Virtuoso*, variação nº 2



Figura 4 - Hanon, *O Pianista Virtuoso*, variação nº 16



Hanon também aconselha o estudo das escalas com acentuações, agrupando cada vez notas mais em um mesmo impulso, conforme a figura abaixo:

Figura 5 - Hanon, O Pianista Virtuoso, escala com acentos e agrupamentos de notas

Uma oitava com uma nota por tempo



Dois oitavas com duas notas por tempo



Três oitavas com três notas por tempo



Quatro oitavas com quatro notas por tempo



Quatro oitavas com sete notas por tempo



Embora as variações de Hanon sejam formuladas para a prática dos próprios exercícios do livro *O Pianista Virtuoso*, neste trabalho selecionou-se variações a serem aplicadas diretamente em trechos do repertório estudado.

Sabe-se que Johannes Brahms (1833-1897) também recomendava a aplicação de variações rítmicas como estratégia para o aprimoramento técnico, como demonstra o relato citado por George Bozarth (apud MARUM FILHO, 2007, p. 5) da aluna de Brahms, Florence May, que declara que Brahms tinha o hábito de circundar passagens difíceis e fazê-la praticar não como estava escrito, mas com outros acentos e com várias figuras de ritmos diversos. F. May acrescenta que, quando tocava as passagens novamente, as dificuldades estavam consideravelmente menores e frequentemente desapareciam, apontando para a eficácia da estratégia em sua prática.

Alfred Cortot (1877-1962), pianista e maestro franco-suíço, músico influente do século XX, publicou, em 1928, o método para piano chamado *Princípios Racionais da Técnica Pianística*, no qual organiza os problemas de execução pianística em cinco categorias, que são: 1) Igualdade, independência e mobilidade dos dedos; 2)

Passagem do polegar (escala-arpejo); 3) Notas duplas e técnica polifônica; 4) Extensões; 5) Técnica de punho, execução dos acordes. Seu método sistemático propõe exercícios para o tratamento de cada um desses tipos de dificuldade. Vem acompanhado da chamada tabela móvel, que descreve os tipos de variações propostos e cada exercício traz, na lateral, códigos que indicam quais dessas variações serão aplicadas. Entre os códigos aparecem a letra "H", que se refere a variações de harmonia; a letra "D", que indica variações de dedilhados, e a letra "R", indicando que o exercício deve ser executado com variantes rítmicas. A figura abaixo (Fig. 6) mostra as variações rítmicas trazidas na tabela móvel, exemplificadas sobre o exercício 1.

Figura 6 - Cortot, Princípios Racionais da Técnica Pianística, tabela móvel, ritmos

Imagem dos diferentes ritmos, que serão utilizados para o estudo das fórmulas dos exercícios precedidos pela letra R



Modelo de combinação rítmica para o estudo do exemplo retirado do exercício N° 1b (Série B, capítulo 1).



Também os dedilhados, os ritmos, as bases harmônicas de cada exercício podem ser renovados indefinidamente, seguindo as indicações do quadro móvel, ao qual esses sinais se referem. (CORTOT, 1928, p. 9)

Em sua edição dos estudos de Chopin, Cortot (1958, p. 41) recomenda diversas variações a serem aplicadas para a prática das obras, como é o caso do estudo opus 25, n. 6, de terças. Para esse estudo, recomenda as seguintes variantes para aplicação na parte superior das escalas cromáticas:

Figura 7 - Cortot, 12 estudos de Chopin opus 25. Estudo n° 6, variações rítmicas



A respeito do uso de exercícios de variações rítmicas, G. Kochevitsky considera como prática favorável no desenvolvimento da precisão do tempo.

Assim, usar numerosas e diversas variantes rítmicas em escalas e exercícios, criadas a partir de situações musicais reais, é um bom meio para dominar a precisão do tempo. Quanto maior a variedade de combinações rítmicas, melhor. A alteração constante de padrões rítmicos ajuda a obter a flexibilidade necessária dos processos nervosos pertinentes. (KOCHEVITSKY, 2016, p. 60)

Marun Filho (2007, p. 4) entende que “estudar uma passagem específica com variações rítmicas pode ser um procedimento bastante útil para o aprendizado de qualquer obra ou mesmo dos próprios exercícios”.

Segundo Alves Leite, o uso das acentuações como estratégia de estudo e ensino é parte da prática pedagógica de inúmeros pianistas, como Isabelle Afanasievna Vengerova (1877-1956), que recomenda a prática, fundamentada por parâmetros como a produção do som e os tipos de movimentos a serem realizados. Entre os critérios de produção sonora de Vengerova estão, por exemplo, o toque não percussivo, e com relação aos movimentos, enfatiza a importância do movimento vertical do punho, da preparação da ponta do dedo na tecla, entre outros princípios (LEITE, 2012, p.17).

Ana Brasil e Afonso Galvão, em pesquisa realizada sobre mecanismos de estudo utilizados por dez músicos considerados *experts* em suas áreas, entre pianistas e cravistas brasileiros, obtiveram dados que revelam a utilização de variações rítmicas e de acentuação pelos integrantes do grupo. O grupo destacou itens referentes a estratégias de estudo, a procedimentos técnicos e a habilidades cognitivas a serem desenvolvidas para uma performance de alta qualidade e, entre as estratégias, citou-se a aplicação de variações rítmicas (BRASIL; GALVÃO, 2015, p. 124), que, para os participantes, são um mecanismo importante para o estudo de passagens difíceis. Acrescentou-se também a prática de estudar com variações de acentuação como um procedimento com o qual “o dedo ‘fixa’ a nota e raramente esquece, uma vez que o dedilhado ‘ganha força” (BRASIL; GALVÃO, 2015, p. 126).

Diversos pesquisadores e pedagogos têm apontado para benefícios das variações no estudo, inclusive pesquisa¹ desenvolvida pela autora deste trabalho juntamente com seu orientador, durante o curso de mestrado. A pesquisa teve por finalidade analisar o processo de aquisição de velocidade de execução. Para tal,

¹ O relato da pesquisa e o artigo correspondente foram expostos em seção de comunicações do X Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ, em agosto de 2019.

selecionou-se como referência o Estudo Opus 25 n.11 de Chopin, que aborda diversos padrões técnicos em andamento rápido.

Os dois pesquisadores (FERREIRA e TARQUÍNIO, *no prelo*) convidaram a participar deste experimento alunos da disciplina Laboratório de Performance-piano, que acontece semanalmente, em grupo, com duração de duas horas e pertencente ao currículo de todos os estudantes do curso de bacharelado em música, na habilitação piano, da Universidade de Brasília. No decorrer do segundo semestre letivo de 2018, entre as atividades da disciplina, que tem por objetivo o aperfeiçoamento da performance pianística e a preparação para recitais, realizou-se a pesquisa sobre aquisição de velocidade, com um grupo de seis alunos convidados.

A investigação fundamentou-se nos pilares da prática deliberada, assegurando-se da motivação dos participantes, definindo tarefas com objetivo claro, verificando se os participantes teriam disponibilidade e condições para repetição diária por um tempo determinado de 20 minutos e garantindo-se *feedbacks* frequentes, que ocorreram semanalmente nas aulas. Foram abordados na atividade os seguintes trechos do estudo:

Figura 8 - Chopin, Estudo opus 25 nº11, c.95-96.



Figura 9 - Chopin, Estudo opus 25 nº 11, c. 5-8.

Allegro con brio (M.S. Original = $\text{♩} = 69$)

Para o estudo de cada trecho foram selecionadas variações rítmicas a serem aplicadas. A velocidade inicial de cada participante foi registrada, uma meta de andamento foi estabelecida e, então, foi dado um período de tempo para prática com as variações.

Sobre o primeiro trecho estudado pelos participantes (Fig. 8), a escala de lá menor melódica que finaliza o estudo em alta velocidade, aplicou-se a as seguintes variações rítmicas:

Figura 10 - Escala com a variação rítmica nº1

Figura 11 - Escala com a variação rítmica nº2

Em seguida, aplicou-se a estratégia de variação por agrupamentos de notas, de duas em duas notas (Fig. 12), três em três (Fig. 13), e assim por diante, acrescentando-se uma nota por vez ao agrupamento, até chegar a sete notas (Fig. 14), sempre acentuando a primeira nota de cada grupo, conforme os seguintes exemplos:

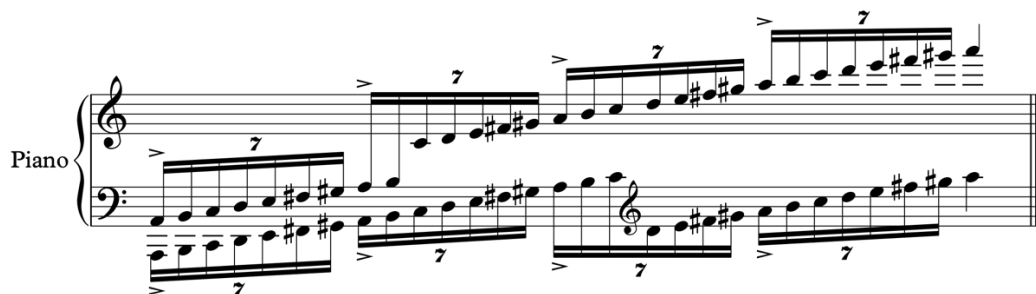
Figura 12 - Escala final do estudo de Chopin em agrupamentos de 2 em 2 notas



Figura 13 - Escala final do estudo de Chopin em agrupamentos de 3 em 3 notas



Figura 14 - Escala final do estudo de Chopin em agrupamentos de 7 em 7 notas



Cortot, em sua edição dos estudos de Chopin, recomenda diversos exercícios para a prática da mão direita no segundo trecho do Estudo opus 25 nº11 (c.5-8) selecionado para o experimento (Fig. 9). Propõe transposições cromáticas do padrão intervalar, a prática com intervalos maiores do que os escritos, e recomenda também a aplicação dos seguintes ritmos para o estudo da passagem:

Figura 15 - Variações rítmicas de Cortot para o Estudo opus 25 nº11, comp. 5-8



No experimento, para o mesmo trecho, foram propostas pelos pesquisadores as seguintes variações (Fig. 16):

Figura 16 - Variações rítmicas para o Estudo opus 25 nº11, comp. 5-8



A utilização de variações na referida pesquisa foi fundamentada em princípios e recomendações de Hanon e Cortot e a forma de aplicação das variações foi embasada principalmente no princípio do peso de braço defendido por H. Neuhaus, que considera que, para o alcance de um grande volume de som, os dedos agem como “colunas estruturais capazes de suportar todo o peso, tornando-se pilares, arcos sob a cúpula da mão” (NEUHAUS, 1973, p. 95, tradução nossa). Orientou-se aos alunos que aplicassem as variações com o dedo firme, sentindo o peso do braço livre nas notas longas (pontuadas), podendo considerá-las como pontos de fermata e na sequência tocar a próxima nota rapidamente, com articulação de dedo, chegando com precisão na nota longa seguinte, na qual se percebe o peso do braço novamente.

O experimento teve a duração de cinco semanas e, ao final da análise e discussão, considerou-se que o emprego das variações selecionadas foi benéfico no processo de aquisição da velocidade nos trechos estudados, com base no acompanhamento semanal, *feedbacks* dos participantes e comparação entre a velocidade inicial e a velocidade final alcançada pelos estudantes, que dobraram o andamento de execução nos trechos praticados com as estratégias. Os relatos dos participantes demonstraram satisfação quanto aos resultados obtidos.

Ao fim do experimento 2 alunos comentaram que apesar da dificuldade do trecho nº 2 (Fig. 9), este lhes pareceu anatomicamente confortável e 4 alunos concordaram que ao início do experimento não

esperavam alcançar as velocidades atingidas, que se surpreenderam com o resultado e sem dúvida considerariam as estratégias utilizadas para a preparação de outros trechos do repertório que apresentassem exigências de velocidade (FERREIRA; TARQUÍNIO, *no prelo*, p. 8).

Os exercícios de variações aplicados a exercícios e passagens musicais a serem executadas, são entendidas no atual trabalho como estratégias de prática deliberada, e foram utilizados prioritariamente com o objetivo de aquisição de velocidade de execução em passagens rápidas.

2.6 Modelagem

A construção de uma performance musical traz diversos desafios. Além das questões de base, como a habilidade motora necessária para a execução de passagens complexas, há também grande subjetividade com relação às decisões interpretativas. Mesmo na tradição pianística da música clássica, em que a adequação ao estilo aponta para determinadas escolhas mais prováveis, são inúmeras as formas de se interpretar uma mesma obra. Cabe ao intérprete construir a sua forma, buscando coerência e qualidade em sua interpretação.

A riqueza dos meios expressivos do intérprete lhe proporciona um leque de opções. A quantidade de meios expressivos vem do acúmulo de sua experiência musical de forma ampla. Tudo o que já se ouviu, o que já foi estudado e a toda a vivência musical contribui para a formação das referências e do senso crítico que conduzirá a forma de ouvir, analisar e de construir uma interpretação.

Dentro de uma obra específica, podem surgir pontos de incerteza dentre os possíveis caminhos a se seguir. Essas incertezas podem ser relacionadas a questões expressivas, ao melhor recurso técnico a se utilizar, ao tipo de toque, movimento adequado de dedos e braços. Os tipos de dúvidas variam de acordo com o grau de desenvolvimento do intérprete e a complexidade da obra.

Para sanar essas dificuldades, é importante ter uma ideia clara do que se pretende realizar. Uma das formas de obter referências é a observação de modelos. A influência exercida pelo modelo sobre seu observador é chamada modelagem e pode ocorrer em diversos contextos. Na música pode ser utilizada como um recurso para o aprendizado e a construção da interpretação de uma peça musical.

Um contexto em que comumente a modelagem está presente como estratégia é na interação professor-aluno na aula de instrumento. O professor toca uma peça ou passagem musical como forma de demonstrar ao aluno a maneira recomendada para a execução. Para fins didáticos, a modelagem pode também ser utilizada pelo professor para demonstrar modelos negativos, reproduzindo e ressaltando os pontos insatisfatórios da performance do aluno, a fim de ajudá-lo a conscientizar-se do resultado sonoro obtido, formando uma base clara de comparação com um modelo recomendado e, dessa forma, contribuindo para o refinamento da capacidade de escuta e análise do estudante e, conseqüentemente, a qualidade de sua performance.

O aluno geralmente imita tanto o gesto musical quanto o gesto motor do professor. Por ser o modelo mais presente durante o processo de aprendizagem do aluno, o professor deve estar atento às suas atitudes em relação à execução, pois o seu exemplo se transforma em uma fonte de informações. (SANTANA, 2018, p. 39).

Marilyn J. Kostka se refere à estratégia da modelagem como benéfica no contexto de sala de aula. Seu estudo demonstra que o momento de modelagem proporcionado pelo professor é mais atrativo para a atenção do aluno do que os momentos de instrução verbal, de forma que essa "instrução do professor pode ser minimizada, substituindo-a pela performance do professor da execução correta, ou seja, modelagem direta para os alunos" (KOSTKA, 1984, p. 120, tradução nossa).

Marc R. Dickey aponta a regência como uma forma imitativa de comunicação gestual utilizada pelo professor no ensino, mas ressalta que nem sempre a comunicação gestual é suficiente para oferecer uma solução apropriada (DICKEY, 1992, p. 27). Nesses casos, comenta ser necessária uma mudança nas estratégias de comunicação, apontando como alternativas as estratégias verbais e as estratégias de modelagem.

A segunda alternativa à comunicação gestual é o uso de estratégias de modelagem. A instrução de modelagem consiste em alternâncias de demonstrações de professores e imitações de alunos. O professor usa um instrumento musical, voz ou mídia eletrônica (por exemplo, um exemplo gravado em um modelo estéreo / MIDI) para fornecer o modelo, e os alunos respondem com seus instrumentos ou vozes. (DICKEY, 1992, p. 27, tradução nossa)

Bandura, em seu artigo intitulado *Autoeficácia*, utiliza o termo modelagem e suas considerações são de grande valia e aplicabilidade para o campo musical.

Declara que "as pessoas procuram modelos proficientes que possuam as competências a que aspiram", e a observação dos modelos impacta a crença de autoeficácia do observador. Acrescenta que a modelagem é uma das maneiras de "criar e fortalecer crenças de eficácia através das experiências indiretas fornecidas pelos modelos sociais" (BANDURA, 1994, p. 3, tradução nossa).

Segundo ele, observar os resultados de um determinado esforço obtidos por um semelhante influencia a crença em sua própria capacidade. Essa influência ocorre de forma positiva quando o modelo observado obtém sucesso, pois o observador irá considerar a si mesmo igualmente capaz de dominar a respectiva atividade. Porém, quando o resultado obtido pelo modelo considerado semelhante é falho, ocorre uma influência negativa, o que diminui a crença do observador sobre sua própria capacidade para atividade e prejudica seus esforços.

O impacto da modelagem na percepção de autoeficácia é mais fortemente influenciado pela similaridade percebida com os modelos. Quanto maior a similaridade assumida, mais persuasivos são os sucessos e fracassos dos modelos. Se as pessoas veem os modelos como muito diferentes de si mesmas, sua percepção de autoeficácia não é muito influenciada pelo comportamento dos modelos e pelos resultados que ela produz. (BANDURA, 1994, p. 3, tradução nossa)

A forma de se utilizar a modelagem também interfere diretamente na eficácia dessa estratégia. Robert H. Woody (1999, p. 333) comenta que o sucesso desse processo é muitas vezes atribuído à capacidade do estudante em identificar características e lembrá-las o suficiente para que sirvam de guia de suas performances. Cita também que alguns estudantes relatam focar nas emoções e no caráter do modelo expressivo, considerando que isso os conduzirá às propriedades sonoras adequadas. Por fim, propõe "uma estratégia alternativa que envolve a identificação explícita de características expressivas contidas em um modelo e a incorporação dessas em um plano de performance específico" (WOODY, 1999, p. 133, tradução nossa).

Outras formas de modelagem surgiram com a modernidade e avanço dos recursos tecnológicos. Ao buscar fontes confiáveis para referência, atualmente é possível acessar interpretações de intérpretes renomados, em suas performances do repertório em geral e até mesmo de uma obra específica que se pretenda estudar.

Essa referência pode auxiliar nas tomadas de decisão do intérprete quanto a diversos aspectos técnicos e interpretativos. Analisando materiais em áudio, pode-se encontrar ideias de sonoridade e fraseado, por exemplo. A observação de vídeos, além de proporcionar referência quanto a aspectos sonoros, traz também modelos de ações performáticas, gestuais e técnicas, dando a possibilidade de relacionar o efeito sonoro ao tipo de gesto utilizado pelo intérprete, sua forma de interação com o público, entre outros elementos da performance.

Stefanie Freitas define a modelagem no âmbito musical como o "processo de aprendizagem pelo qual o estudante escuta interpretações que lhe servem de modelo, procura imitar, absorve ou replica elementos interpretativos e, eventualmente, transcende essa fase, transformando o que absorveu em ideias interpretativas próprias" (FREITAS, 2013, p. 3). A prática, segundo Freitas, potencializa o vocabulário expressivo do estudante e o mantém próximo da tradição artística da interpretação. A pesquisadora desenvolveu uma pesquisa que aborda a estratégia da modelagem. Essa investigação se deu com estudantes universitários de piano, conduzida por meio de entrevistas e gravações da evolução da performance dos estudantes observados ao longo do processo de modelagem realizado por meio da escuta de gravações de intérpretes consagrados. Cada estudante identificou pontos bem resolvidos e pontos de dificuldade nas peças que estavam estudando, ressaltando especialmente as dificuldades com relação a decisões interpretativas, e utilizaram a escuta e análise das gravações das mesmas obras executadas por modelos considerados confiáveis, com a finalidade de encontrar soluções interpretativas para as peças.

A escuta de gravações como parte da preparação de uma interpretação é uma prática bastante disseminada. Podemos ouvir gravações para entender como outros músicos compreendem determinada obra e discernir quais as decisões interpretativas foram tomadas. Da mesma forma que compositores recebem influências composicionais de seus mestres modelando-se em suas obras, nós, intérpretes, ao observarmos criticamente as gravações por nós selecionadas, também recebemos influências interpretativas. (FREITAS, 2013, p. 5)

Na pesquisa de Freitas, após período de orientação, observação e análise do processo, a modelagem se mostrou ferramenta eficaz para a ampliação e aprimoramento do vocabulário interpretativo dos três estudantes participantes do experimento.

A modelagem via gravações, que pode ser feita em conjunto com o professor, tem o benefício de poder ser realizada também de forma independente. Enquanto a modelagem guiada vem combinada de orientações que conduzem o aluno a uma análise específica e apropriada, a modelagem realizada individualmente traz referências das mais diversas qualidades, portanto, exige maior autonomia e critérios mais refinados de avaliação e análise para a eficácia da estratégia.

Porém, a característica mais peculiar da atividade de um concertista moderno é outra: seu relacionamento com a música gravada. A gravação possibilita estudar a história da interpretação e é a gravação, e não a execução pública, quem domina a vida musical moderna. (CHIANTORE, 2001, p. 563, tradução nossa)

Vale ressaltar também que a modelagem via gravações tem limites inerentes à natureza do material gravado. Luca Chiantore comenta que uma gravação não nos permite perceber o volume sonoro real, o que contrasta profundamente com as preocupações dos grandes virtuosos do passado. Acrescenta também que "cada gravação é o fruto de uma política comercial precisa e o resultado audível quase nunca é próximo da imagem sonora que ouviríamos ao vivo" (CHIANTORE, 2001, p. 563, tradução nossa).

Este trabalho considera que a aprendizagem por meio de modelos é potencialmente favorável em processos de estudo e aprimoramento. Vale ressaltar também que essa estratégia não deve ser tratada como um ato passivo, mas ativo, de incorporação e ressignificação dos novos elementos aprendidos. Na atual pesquisa, utiliza-se a modelagem como estratégia no contexto do estudo individual de um repertório avançado, ao utilizar uma gravação em áudio como modelo.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE PREPARAÇÃO DO RONDÓ: ANÁLISES E REFLEXÕES

3.1 Dmitri Kabalevsky: Vida e obra para piano

Dmitri Kabalevsky (1904-1987) é um compositor russo, nascido na cidade de São Petersburgo. Estudou piano no Instituto Musical Scryabin de 1919 a 1925, período em que também estudou composição, por meio de aulas particulares com os professores Georgy Catoire (1861-1926) e Sergey Vasilyenko (1872-1956) (FORREST, 1996 PINGEL, 1997, p. 7, tradução nossa). Em 1925, ingressou no Conservatório de Moscou, onde estudou piano e composição e, em 1932, tornou-se professor assistente de composição do mesmo conservatório, assumindo como professor titular sete anos mais tarde.

"O início dos anos 1900 foi um período de grande revolta política na Rússia, com a Revolução Bolchevique de 1917 tendo um impacto significativo em muitas áreas, incluindo as artes" (PINGEL, 1997, p. 7, tradução nossa). Kabalevsky vivenciou esse momento político conturbado em que o governo restringia a liberdade das obras artísticas determinando que essas deveriam defender os ideais do governo.

O compositor participava ativamente da vida política de seu país. "Em 1940, tornou-se membro do Partido Comunista e, no ano seguinte, recebeu a Medalha de Honra pelo governo em reconhecimento às suas realizações musicais" (McALLISTER, 1980 apud PINGEL, 1997, p. 8, tradução nossa).

No ano de 1948 foi publicado um decreto que impactou profundamente a música e os músicos soviéticos, limitando suas criações. Compositores como Shostakovich e Prokofiev, entre outros, sofreram denúncias de "formalismo" em suas composições, termo que se entendia como "o culto à atonalidade, dissonância, desarmonia, rejeição da melodia e o envolvimento com as confusas e neuropatológicas combinações que transformam a música em uma cacofonia, em uma conglomeração caótica de sons" (SCHWARZ, 1976 apud PINGEL, 1997, p. 9, tradução nossa).

Sendo a música instrumental alvo fácil para os ataques anti-formalistas e anti-burgueses, tornou-se uma difícil tarefa estabelecer claramente quais seriam os critérios para a ideal tradução dos princípios ideológicos em sons musicais descolados do texto. (HARTMANN SOBRINHO, 2010, p. 20)

Hartmann Sobrinho acrescenta que a *União dos Compositores Soviéticos* se pronunciou no sentido de que a principal atenção do compositor soviético deveria ser direcionada para os princípios vitoriosos do realismo, remetendo a algo heróico, brilhante e belo (HARTMANN SOBRINHO, 2010, p. 20).

Kabalevsky não foi citado entre os compositores acusados de formalismo no referido decreto de 1948. Especula-se que esse fato se deve às suas ligações com o governo. “De qualquer forma, parece que o decreto do partido de 1948 afetou Kabalevsky visto que seus trabalhos dos anos seguintes são marcadamente mais líricos” (McALLISTER, 1980 apud PINGEL, 1997, p. 9, tradução nossa).

A obra musical de D. Kabalevsky é extensa e de grande relevância no mundo musical. Além de suas óperas e obras instrumentais, como violino e violoncelo, contribuiu grandemente para o repertório pianístico. Sobre suas características como compositor, Ewen (apud PINGEL, 1997) comenta:

Kabalevsky estava satisfeito em escrever em formas tradicionais, usando harmonias robustas, ritmos amplos, sonoridades convincentes. Ele enche sua música com sentimentos subjetivos e ao mesmo tempo, com frequência se inspira profundamente no poço da música folclórica russa. Às vezes, uma veia de humor agradável é aproveitada para proporcionar à sua escrita um charme contagiante. Descomplicada, direta, contundente, sempre agradável à audição, sempre fortemente identificada com seu país e seu povo, sua música faz um apelo imediato aos ouvintes. (EWEN, 1969b apud PINGEL, 1997, p. 8, tradução nossa)

Kabalevsky destaca-se por seu engajamento com a educação musical e suas obras de caráter didático, que têm grande popularidade nos programas curriculares para pianistas em fase de formação inicial. Todavia, ele compôs também peças para o repertório intermediário e avançado de piano. Entre elas estão as Sonatas N. 1 em Fá maior Op. 6, N. 2 em Mi bemol maior Op. 45 e N. 3 em Fá maior Op. 46; os Concertos N. 1 em Lá menor Op. 9 e N. 2 em Sol menor Op. 23; e o Rondó em Lá menor Op. 59, que é a peça central da pesquisa realizada neste trabalho, composto

por ocasião do Primeiro Concurso Internacional Tchaikovsky em Moscou, realizado em 1958, no qual Kabalevsky foi selecionado para escrever a peça de confronto.

3.2 Rondó opus 59 de Kabalevsky: Análise

Sabe-se que há diversas abordagens analíticas, com foco em diferentes aspectos musicais, como forma, estrutura, estilo, entre outros. Williamon e Valentine associam uso da estrutura formal para organizar a prática a resultados finais mais musicais (WILLIAMON; VALENTINE, 2000, 2002 apud CHAFFIN et al., 2003, p. 471). Faz parte de minha prática pessoal iniciar o estudo de uma nova peça por análise da obra, como ponto de partida para a construção da interpretação.

O pianista, segundo Chaffin e colaboradores, “desenvolve uma maneira pessoal de entender a música desenhada especificamente para as suas necessidades e para a obra em questão” (CHAFFIN; DEMOS; CRAWFORD, 2009). Esta análise realizou-se nesse sentido, com foco nos elementos mais relevantes aos aspectos referentes à execução da obra, portanto, não é feita com rigor metodológico de uma análise com finalidade teórica. Possui caráter descritivo do ponto de vista de intérprete, para fins de estudo e preparação da performance.

Uma das missões mais intencionalmente "analíticas" do intérprete é determinar a forma da música e seus alicerces tonais. Tais modelos como a forma binária e ternária, rondó, etc., são familiares para a maioria dos músicos, e analisar uma obra nestes termos logo no começo pode ser produtivo, seguindo-se talvez um delinear mais detalhado, individual, revelando as principais seções e subseções da música, plano tonal e outros aspectos relevantes. (RINK, 2002, p. 45)

A respeito da obra Rondó opus 59 de Kabalevsky, em termos gerais, destacam-se os contrastes de caráter propostos pelo compositor. Contrapõe-se o tema principal rítmico e vigoroso com seções fluidas e melodiosas. Verifica-se grande riqueza de sonoridades e texturas. Destaca-se também a predominância de transposições a distância de intervalo de terças, na maior parte dos casos terças menores, transpondo melodias, harmonias e outras estruturas.

Na análise descrita a seguir, foca-se nas questões estruturais. Os intervalos musicais citados referem-se aos intervalos de efeito, considerando-se as respectivas

enarmonias. A estrutura das frases da peça analisada apresenta frequentes elisões, mas para fins de divisão das seções e clareza na contagem de compassos, determinadas elisões foram desconsideradas.

Introdução (c. 1-4):

O Rondó está na tonalidade de Lá menor, e essa abertura em quatro compassos é iniciada sobre o quarto grau da tonalidade, com um acorde de Ré menor no primeiro compasso, mas segue para o acorde de Fá menor e, em seguida, o acorde de Sol sustenido menor. Apesar da condução descendente da frase, harmonicamente ocorre um movimento ascendente em terças menores. Essa relação de terças menores entre acordes e estruturas é um ponto essencial da análise da obra, pois o recurso é utilizado em outros vários momentos no decorrer da peça. Por fim, o quarto compasso da introdução apresenta um acorde com função dominante com relação ao início do tema, preparando a entrada do acorde de Lá menor.

Seção A (c. 5-54):

A seção A, em tonalidade de Lá menor, andamento *Presto* e compasso 3/8, apresenta um ritmo marcante e firme. O acompanhamento da mão esquerda, predominantemente em *staccato*, reforça a clareza e constância rítmica. A entrada do tema tem dinâmica piano (*p*) com articulação indicada como *marcato*, que enfatiza esse aspecto. Em termos técnicos, observou-se como fatores essenciais para a execução dessa seção a clareza quanto ao tipo de articulação da melodia, a firmeza da condução da mão esquerda e a precisão rítmica.

O primeiro trecho dessa seção, composto por 17 compassos, foge à estrutura clássica formal de seções com quantidade par de compassos.

Inicia-se com uma ideia de 4 + 4 compassos, com elisão entre eles e centro tonal bem definido. O nono compasso dessa parte (c. 13) aparece como uma extensão que conduz para a ideia apresentada a partir do c. 14, no qual verificam-se reduções para estruturas menores, de 2 + 2 compassos, acelerando-se o movimento harmônico, que apresenta novamente mudanças em intervalos de terças menores descendentes, considerando-se as enarmonias, iniciando-se na nota Mi, no c. 14,

seguindo para a nota Ré bemol na ponta, que é parte do acorde de Si bemol (c. 16), indo para a nota Si bemol do acorde de Sol bemol (c. 18), depois para a nota Sol, do acorde de Mi bemol (c.19), seguidos por uma dominante estendida em dois compassos, conduzindo ao início da segunda parte da seção A.

A segunda parte da seção A, a partir do c. 22, começa com a mesma estrutura de 4 + 4 com 1 compasso de transição para a próxima parte, que traz um trecho prolongado em Fá sustenido, mudando para um Sol menor com sexta no c. 37, acorde que pode ser entendido como extensão da sonoridade de Fá sustenido, pois mantém enarmonicamente o mesmo trítone. Apesar da valorização do acorde de Fá sustenido dominante, o trecho culmina em um acorde de Dó sustenido menor com sexta, e não em uma resolução em um Si menor, como se poderia esperar. Aparece então uma escala ascendente sobre Dó sustenido menor com cromatismo ao final, que culmina em mais 10 compassos que retomam a ideia apresentada anteriormente entre os compassos 14 e 23, porém oitava acima, com algumas variações, concluindo assim a grande seção A.

Portanto, quanto à seção A, composta por 50 compassos, considerou-se a seguinte estrutura interna de compassos:

Tabela 1 - Seção A do Rondó opus 59 de Kabalevsky

Seção A	
Subdivisões	Total de compassos
A1 - c. 5-21	17 (4+ 4 + 1 + 4+ 2 +2)
A2 - c. 22-40	18 (4 + 4 +1 + 9)
A3 - c. 41-44	4
A4 - c. 45 a 54	10 (4 + 6)

Seção B (c. 55-128)

A seção B mantém o vigor rítmico da seção A. Promove um aumento gradual da tensão ao longo de seu desenvolvimento. A dinâmica entre as subseções segue crescente, ocorre a aparição cumulativa de estruturas rítmicas e o ritmo harmônico é paulatinamente acelerado até culminar no retorno à parte A.

A primeira parte da seção B, que se inicia em Fá lídio, é formada por 18 compassos. Apresenta duas estruturas de 4 compassos, seguidas de outras duas de dois compassos (c. 64-65 e c. 66-67). Considerou-se como 2 + 2 compassos devido a ideia melódica dos dois primeiros se repetir em um tipo de inversão nos dois seguintes. Os dois compassos seguintes (c. 67-68) culminam em um trecho semelhante à introdução, diferenciando-se em termos de melodia apenas no último compasso da estrutura (c. 72), culminando no mesmo motivo melódico em Sol suspenso menor, uma terça menor acima do início da seção.

Essa parte, iniciada no c. 73, apresenta-se em 20 compassos organizados em 4 + 4 + 6 + 6. O recurso de inversão volta a ser utilizado nos compassos 85 e 86, que traz estrutura melódica invertida com relação aos 2 + 2 anteriores. Os compassos 89-92 trazem a ideia do distanciamento por terças menores ascendentes na mão direita (Si bemol menor - Ré bemol - Mi - Sol), enquanto o baixo da esquerda desce cromaticamente até atingir a tônica da próxima parte, que se inicia sobre o acorde de Sol bemol aumentado.

O trecho iniciado em Sol bemol aumentado (c. 93) apresenta estrutura de 4 + 4 até o c. 100. No compasso 101 retorna o mesmo motivo, mas em Lá aumentado, uma terça menor acima do apresentado anteriormente. Essa parte se desenvolve até alcançar um trecho de transição do c. 114 ao c.120, no qual as notas da mão esquerda têm um movimento de terças menores descendentes, o que culmina em um trecho similar ao da introdução de 4 compassos, novamente diferenciando-se, principalmente, pelo quarto compasso, que vem seguido de um desenho simétrico em oitavas cromáticas para as duas mãos, em movimento contrário.

Tabela 2 - Seção B do Rondó opus 59 de Kabalevsky

Seção B	
Subdivisões	Total de compassos
B1 - c. 55-72	18 (4+ 4 + 2 + 2 + 6)
B2 - c. 73-92	20 (4 + 4 + 2 + 2 + 2 + 6)
B3 - c. 93-100	8 (4 + 4)
B4 - c. 101-113	13 (4 + 4 + 5)
B5 - c.114-128	15 (7 + 4 + 4)

O tema do rondó volta no c. 129, em uma rerepresentação da parte A com algumas variações, que completa o A-B-A típico dessa forma musical.

Seção C (c. 156-198)

A parte C tem caráter contrastante com relação às seções anteriores. A indicação é manter o tempo da seção anterior, porém alterando a figura de referência da semínima pontuada para a semínima, com realização um pouco mais sustentada (*poco piú sostenuto*), o que indica a sensação de um tempo mais tranquilo. A presença de indicações como *expressivo*, *allargando*, *ritardando*, *poco a poco piú agitato*, entre outras, demonstra a liberdade e fluidez rítmica propostas nessa seção. Alternam-se momentos majestosos com partes mais introspectivas.

A primeira subdivisão identificada, C1, está nos primeiros quatorze compassos dessa parte. Os 5 compassos iniciais, em Dó sustenido menor, dinâmica fortíssimo, que trazem uma nova ideia melódica com foco na tônica e na quinta da tonalidade. Essa melodia é sustentada sobre um baixo ostinato sempre na figura mínima, deslocado com relação a melodia devido às mudanças de compasso, formando dois

planos sobrepostos. Na sequência ocorre uma modulação para Fá menor, que traz uma melodia também apoiada em duas notas principais, tônica e quinta, propondo uma nova textura, agora na dinâmica piano.

A segunda subdivisão, C2, inicia-se no c.170 de forma semelhante à subdivisão anterior, porém terça menor acima de C1, com 5 compassos iniciais em Mi menor seguidos de uma modulação para Sol sustenido menor. A melodia principal e os contrastes de dinâmica seguem semelhante da parte C1 até o c. 180, quando acontece um corte para desenvolvimento diferenciado, que acelera o ritmo harmônico, aumentando a tensão que conduz ao fortíssimo da próxima subseção.

A terceira subparte, C3, retoma a tonalidade de Dó sustenido menor e a melodia apresentada em C1, porém reduzida a 3 compassos seguidos de 8 compassos que criam tensão, com mudanças harmônicas rápidas, e que funciona como uma transição para a próxima seção.

Tabela 3 - Seção C do Rondó opus 59 de Kabalevsky

Seção C	
Subdivisões	<u>Total de compassos</u>
C1 - c. 156-169	14 (5 + 9)
C2 - c. 170-187	18 (5 + 13)
C3 - c. 188-198	11 (3 + 8)

A' (c.199-239)

Apesar da seção iniciar-se com a melodia do tema na região grave nos primeiros 8 compassos, considerou-se como uma nova parte em virtude de seu desenvolvimento a partir do c. 207. Começa com o tema transposto, porém vai se transformando em uma transição desenvolvida com material temático, que prepara a volta do A no c. 240. Para fins de nomenclatura, nomeou-se essa seção de A'.

Tabela 4 - Seção A' do Rondó opus 59 de Kabalevsky

Seção A'	
Subdivisões	Total de compassos
A' 1 - c.199-206	8 (4 + 4)
A' 2 - c. 207-215	9 (5 + 4)
A' 3 - c. 216-231	14 (4 + 6 + 6)
A' 4 - c. 232-239	8

O tema A do rondó retorna no c. 240, que aparece com extensão reduzida, seguido por uma nova seção a partir do c. 277.

Parte D - c. 277-366

A parte D começa com quatro compassos que ambientam a mudança de tonalidade e preparam a entrada da melodia, o que funciona como introdução da seção. Na sequência, aparece a ideia melódica principal em 8 compassos, que vem apresentada em uma sobreposição de planos sonoros. A quíaltera de 4 colcheias dentro do compasso 3/8 confere mais movimento e fluidez à sequência.

A parte D2 inicia-se com dois compassos que trazem a figura da introdução da peça em um forte súbito, o que quebra o efeito sonoro do trecho anterior, que trazia indicação de sonoridade "*cantando dolce*". Esses dois compassos soam como uma interferência do motivo da introdução da peça, que foi utilizado em diversos outros pontos ao longo da obra. Seguem-se mais 4 compassos semelhantes à abertura da parte D1, introduzindo a melodia novamente, similar à parte D1, porém transposta uma terça maior acima.

A parte D3 traz a mesma estrutura de D2, novamente transposta uma terça maior acima, há um corte no padrão no c. 317, que amplia o motivo e desenvolve a ideia melódica até o c. 338.

A parte D4 é semelhante às anteriores, agora transposta uma terça menor acima, que culmina em 8 compassos de transição para a volta do tema do rondó.

Tabela 5 - Seção D do Rondó opus 59 de Kabalevsky

Seção D	
Subdivisões	Total de compassos
D1 - c. 277-288	12 (4 + 8)
D2 - c. 289-303	14 (2 + 4 + 8)
D3 - c.303-338	14 (2 + 4 + 8) + 22
D4 - c. 339-366	8 + 4 + 8 + 4 + 4

Considerou-se o c. 367 como ponto de retorno do tema do rondó, embora em sequência invertida das partes com relação ao primeiro tema apresentado. No compasso 398 acontece uma transição para a entrada do *coda*, no c. 402, com duração de 19 compassos até o fechamento da música.

Tabela 6 - Resumo da estrutura considerada para a preparação da obra

Seção	Compassos
Introdução	1 a 4
A	5 a 54
B	55 a 128
A	129 a 155
C	156 a 198
A'	199 a 239
A	240 a 276

D	277 a 366
A	367 a 401
Coda	402 a 420

Esta etapa de análise contribuiu para a definição das estratégias de variações a serem aplicadas durante o estudo e também para a formação dos guias de execução da performance da peça, importantes para a performance de memória.

3.3 A modelagem como estratégia de memorização no processo de preparação do Rondó

Em minha trajetória musical, memorizar as peças nunca foi um processo difícil. A memorização sempre aconteceu naturalmente, durante o estudo das obras musicais.

A partir do momento em que iniciei uma fase da formação pianística com finalidade profissionalizante, incluí na rotina de estudo o uso de estratégias deliberadas para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a qualidade de performance. Ao avaliar essa rotina, vejo que se encaixa no conceito de prática deliberada. A aplicação de estratégias, porém, concentrava-se especialmente em questões como a habilidade mecânica, a construção dos contornos e fraseados musicais, a expressividade, o domínio estilístico e as escolhas interpretativas. Para a preparação de obras para a performance de memória, eu utilizava apenas duas estratégias como foco, que são a repetição em períodos de prática prolongada e a análise da obra. Outros tipos memorização ou procedimentos, se trabalhados, ocorriam de forma espontânea.

Ao iniciar o estudo do Rondó de Kabalevsky, contudo, percebi que esse processo de memorização habitual poderia não ser suficiente naquele caso por dois principais fatores: o prazo e as características composicionais da obra. O prazo em si, uma semana, tendo disponíveis para estudo da obra uma média de duas horas diárias, poderia ser considerado mais que suficiente em muitos casos. Entretanto, o Rondó, embora seja uma peça tonal, traz grande complexidade na construção

harmônica, repleta de mudanças, modulações, transposições, cromatismos, interações maior-menor, estruturas intervalares muito particulares e dedilhados pouco usuais.

Considerou-se também que a demanda técnica em nível virtuosístico, predominantemente no andamento *Presto*, poderia aumentar a complexidade do processo de memorização. Em um estudo realizado para investigar o processo de memorização de uma pianista, Roger Chaffin e colaboradores (CHAFFIN; IMREH; CRAWFORD, 2002, p. 342, tradução nossa) comentam que escolheram o terceiro movimento, *Presto*, do Concerto Italiano de Bach como repertório de referência para a investigação porque "seu ritmo rápido oferece poucas oportunidades para o performer pensar nos eventos futuros, obtendo uma recuperação rápida e automática a partir da essência conceitual da memória de longo prazo". Essa declaração demonstra o impacto da velocidade da obra em uma performance de memória, portanto, a questão do andamento deve ser considerada durante o estudo para uma performance de memória. Assim, julgou-se necessário buscar estratégias complementares para auxiliar na memorização do rondó.

Há diversos tipos de memórias e o sucesso da memorização resulta de uma combinação de diversos fatores. Entende-se que as outras práticas realizadas no estudo do Rondó contribuíram no processo de memorização. Destacou-se, porém, a utilização da estratégia da modelagem, pois sua utilização tendo como finalidade principal a memorização, foi uma inovação em minha prática. Os procedimentos realizados são também pouco usuais na prática pianística tradicional, portanto, requerem uma investigação mais aprofundada quanto ao processo e seus efeitos.

Após decidir estudar a peça Rondó, que eu havia conhecido recentemente em uma pesquisa de repertório pianístico, fez-se a escuta de diferentes referências da obra e optou-se por utilizar a gravação de Sergei Pavlov como principal modelo de referência no processo de modelagem.

Pavlov, pianista concertista russo-canadense, graduado pelo Conservatório Moscow Tchaikovsky, possui mestrado em Piano performance e Piano pedagogia e já atuou como pianista solista e pianista acompanhador na Rússia, Alemanha, França, Estados Unidos da América, Canadá, entre outros. Fundador da escola de piano *Debut Piano Studio*, em Toronto, Canadá. Ganhador do primeiro prêmio no concurso *Bartok-Kabalevsky-Prokofiev International Piano Competition* em 1995, ocasião em que a peça Rondó opus 59 de Kabalevsky foi parte do repertório apresentado pelo

pianista. Atualmente é possível acessar a uma gravação de áudio do Rondó interpretado por Sergei Pavlov na internet, publicado em seu próprio canal no *site Youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=r-1DR1bqtYo>). Essa gravação foi escolhida como referência por considerá-la de alta qualidade e por sentir afinidade com a interpretação de Pavlov nessa peça.

O recurso utilizado para a escuta foi o aplicativo de celular AnyTune Pro (Fig. 17). Optou-se pela utilização do aplicativo, e não escuta no próprio *site*, principalmente pelas opções de fazer marcações de diferentes pontos de partida, de selecionar trechos menores para *loop* e pela possibilidade de alterar a velocidade em percentuais pequenos, o que permite mudanças a partir de 1% com relação à velocidade da gravação original.

Essas opções de manipulação do áudio foram essenciais para a realização do processo de modelagem realizado, pois permitiu, com praticidade, a organização do arquivo de áudio de forma semelhante às divisões identificadas na análise da peça. As marcações de pontos específicos foram feitas de forma equivalente às marcações da partitura que foram utilizadas como guias de execução, tendo a opção de selecionar trechos do áudio para *loop*², o que auxiliou o estudo e a repetição de partes específicas. O recurso de ajuste de velocidade foi importante para viabilizar a prática da execução simultânea, no procedimento de modelagem ampliada detalhado mais adiante. O aplicativo conta também com recurso de transposição em semitons, porém este não se aplica ao presente caso.

² Termo em inglês utilizado para informar o retorno cíclico de uma sequência.

Figura 17 - Imagem do aplicativo AnyTune Pro em uso, contendo o arquivo de áudio do Rondó opus 59 de Kabalevsky



Realizei a escuta sempre com fones de ouvido, para obter uma melhor qualidade do áudio e prioritariamente a noite, antes de dormir. Fiz essa opção de horário pela viabilidade na agenda semanal e por considerar orientações de pesquisas que apontam que o sono profundo logo após estudar incentiva o crescimento de conexões entre as células cerebrais e ajuda na retenção de memórias. Em uma investigação realizada pelo Departamento de Neurociência, da Uppsala University, na Suécia, os pesquisadores declaram que há evidências de que “o sono facilita a transferência de informações recém-adquiridas de locais temporários para armazenamento de memória de longo prazo no cérebro humano” (CEDERNAES et al., 2016, tradução nossa).

Nas primeiras audições da gravação, vivenciei a sensação de surpresa em diversos pontos da música, contemplando caminhos que foram delineados pelo compositor de forma interessante e imprevisível. A admiração pela obra cresceu desde então, mas a sensação de surpresa passou a diminuir gradualmente, na

medida em que a familiaridade com a peça aumentava, até que se chegou ao ponto de conseguir ouvir a obra completa mentalmente, com segurança da sequência e riqueza de detalhes.

Observou-se que esse período de modelagem dedicado à escuta contribuiu especialmente na consolidação de minha memória auditiva da obra. “Na execução musical, a memória auditiva informa ao músico o que vem a seguir, oferecendo dicas para extrair a música de memória, enquanto também permite ao músico saber que tudo parece caminhar nos trilhos, por assim dizer” (FINNEY; PALMER, 2003 apud CHAFFIN; LOGAN; BEGOSH, 2012, p. 230, tradução nossa).

Acrescenta-se também que, durante a escuta, procurou-se imaginar como seria a execução da obra, prevendo movimentos que seriam necessários ao estudá-la e planejando os recursos expressivos a serem considerados na performance. Pode-se considerar esse mecanismo de imaginação de movimentos como um tipo de prática mental, considerada uma estratégia para aprimoramento da performance motora e usualmente definida como um ensaio cognitivo de uma tarefa na ausência de movimentos físicos evidentes (DRISKELL apud BERNARDI et al., 2013, p. 1).

No domínio da música, foi demonstrado que a prática mental por si só pode levar às mesmas mudanças plásticas no sistema motor que ocorrem com a repetição da prática física (PASCUAL-LEONE apud BERNARDI et al., 2013, p. 1), embora seus efeitos motores sejam menos intensos. A prática física é claramente indispensável, porém seus resultados podem ser potencializados pela combinação com a prática mental, que além de impactar efetivamente no aspecto motor, proporciona períodos de repouso físico, o que reduz a incidência de lesões relacionadas ao excessivo tempo de estudo no instrumento.

Para Jaramillo García (2015, p. 15), se a mente domina de forma imaginária os movimentos corporalmente necessários para a realização de uma obra, haverá maior segurança na obtenção de resultados satisfatórios e confiáveis quando realmente se utiliza o instrumento.

Percebi, comparativamente com outros processos de preparação de obras de semelhante complexidade, redução do tempo necessário para concluir a fase de leitura. Observou-se também mudança na sensação de velocidade após a escuta em diferentes andamentos. O andamento original da gravação, que foi a meta de andamento para a performance da obra, era percebido como extremamente rápido. Após o período de escutas, essa percepção do andamento mudou, a sensação

passou a ser de mais tranquilidade. Considero que esse fato, em conjunto com outros fatores, contribuiu para a redução da ansiedade de palco durante a performance da obra.

O período de escuta auxiliou, também, na construção de uma imagem artística da obra. Heinrich Neuhaus enfatiza a importância da formação da imagem artística como etapa essencial no aprendizado do repertório, relatando que o performer deve compreendê-la o mais cedo possível. Neuhaus descreve essa compreensão da imagem artística como o entendimento do conteúdo, do significado, da substância poética, da essência da música e a capacidade de entender completamente a música que se está estudando em termos de teoria, podendo nomeá-la, explicá-la (NEUHAUS, 1973, p. 2).

Ao perceber, após essa etapa voltada à escuta da obra, que havia chegado a uma sensação de total conforto ao escutá-la, conhecendo-a seguramente, podendo antecipar os eventos sonoros mentalmente e até mesmo ouvi-la internamente, dei início a outras etapas do processo, que foram a análise da obra e a construção dos guias de execução. Após essas duas etapas, que serão abordadas com detalhes mais adiante, utilizou-se novamente a gravação como estratégia deliberada.

Até este ponto, a modelagem utilizada foi compatível com os conceitos de modelagem encontrados na bibliografia de referência, que considera modelagem via escuta de gravações como um recurso para a aprendizagem do repertório, portanto, para fins de nomenclatura, refere-se aos procedimentos descritos anteriormente como processo de modelagem convencional.

A etapa que ocorre a partir desse ponto do processo, pela adição de procedimentos complementares, como a prática de tocar junto com a gravação e a utilização de recursos de manipulação de áudio, foi nomeada "modelagem ampliada", pois verificou-se que conceitualmente vai além da ideia básica da modelagem convencional.

Essa etapa de modelagem ampliada ocorreu de forma intercalada à aplicação das variações, nos mesmos trechos selecionados. A aplicação de variações será abordada esmiuçadamente mais adiante. A combinação das duas estratégias, modelagem e variações, ocorreu pela necessidade de fluência nas passagens para viabilização da execução simultânea ao áudio, e essa necessidade foi trabalhada por meio das estratégias de variação. Uma vez conquistada a fluência da execução dos

trechos, executando-os de forma segura, sem dúvidas ou interrupções, realizou-se a prática de tocar determinados trechos simultaneamente à gravação.

A ideia dessa execução simultânea ocorreu com a intenção de trabalhar o aumento da velocidade, que poderia ser auxiliado e controlado com o uso do metrônomo, como se faz tradicionalmente, porém considerei que tocar simultaneamente poderia aliar o aumento da velocidade ao tratamento dos recursos de expressividade por meio da modelagem.

Reduziu-se então a velocidade do áudio para um andamento equivalente ao percebido como confortável para a execução, sem comprometer a fluência e a segurança e, a partir desse ponto, aumentou-se gradualmente a velocidade do áudio e conseqüentemente da execução, procurando-se adotar caminhos expressivos semelhantes ao da gravação para melhor compreendê-los durante a prática e avaliar a possibilidade de apropriação desses caminhos em favor da ampliação de meus recursos expressivo na performance da obra.

Notou-se grande riqueza no processo, que exige alta concentração às nuances musicais, o que proporciona melhor compreensão sobre a interpretação escolhida. Ao ouvir, somente, é possível avaliar e tirar conclusões sobre as razões de determinadas escolhas interpretativas. Ao ouvir e tocar simultaneamente, a questão técnica da execução amplia essa compreensão, pois a demanda técnica e os resultados musicais estão diretamente associados, e ao vivenciar essa demanda de forma simultânea ocorre maior esclarecimento da relação entre esses dois aspectos no resultado final da interpretação de referência.

Por meio desse procedimento, alcancei a velocidade original do áudio nas passagens selecionadas para aplicação da estratégia, além dos citados benefícios referentes à expressividade da interpretação.

Assim, as sessões de escuta realizadas, somadas à prática simultânea, beneficiaram o processo de aprendizagem da obra Rondó opus 59 de Kabalevsky.

3.4 As variações rítmicas e de acentos como estratégias aplicadas a trechos selecionados

Em meu processo de estudo, a fase de aplicação de variações ocorre após tratamento das dimensões básicas relativas à execução da peça, que são os elementos referentes ao ato de tocar as notas, reconhecimento de padrões, definição de dedilhados não usuais e identificação de prováveis dificuldades técnicas (CHAFFIN et al., 2003, p. 469).

Durante o estudo, confirmando-se a dificuldade técnica prevista, busca-se soluções para a superação dessas dificuldades. O uso de variações é uma das estratégias consideradas, mediante análise de sua adequação em cada caso. Em pontos desafiadores identificados no Rondó de Kabalevsky, que trato a seguir, avaliei como apropriada a aplicação das variações como estratégia para o aperfeiçoamento das passagens selecionadas.

Ao utilizar essa estratégia, opto por realizar poucas repetições, em torno de 3 a 10 vezes cada variante por sessão de prática. Quanto maior o trecho estudado, menor a quantidade de repetições com variações, mas há uma preferência por aplicá-las em trechos pequenos, pois, como afirma Ericsson, a prática deliberada estabelece um tipo de concentração que só pode ser mantida por períodos limitados de tempo (ERICSSON apud GERBER, 2012, p. 37).

Na sequência do processo, toco a passagem normalmente, sem variações, a fim de verificar se algum efeito observável foi alcançado e se este foi benéfico para a execução. De acordo com essa observação, decido por manter a prática das variações ou alterá-la no próximo momento de estudo, em busca da estratégia mais eficaz no aprimoramento dos resultados.

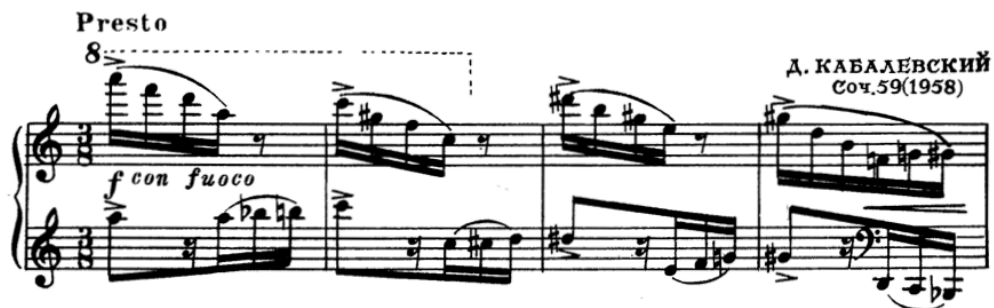
Trata-se de um procedimento de efeito gradual e a duração do processo varia de acordo com o investimento de tempo de estudo com as estratégias e com a distância entre a capacidade de realização atual e o resultado almejado.

No estudo do Rondó, aplicou-se variações em diversos trechos, com diferentes finalidades. A indicação de andamento para os trechos rápidos da obra é o *Presto*, e os principais desafios encontrados estavam relacionados à velocidade de execução,

pois determinados padrões técnicos tornaram-se desafiadores devido ao andamento exigido. Para cada caso, selecionou-se variações que serão descritas a seguir.

O primeiro trecho (Fig. 18) em foram aplicadas variações como estratégia foi a própria introdução da música. A passagem, em andamento *Presto*, forte, com foco, exige um ataque veloz, claro e preciso para transmitir o vigor da obra desde sua abertura.

Figura 18 - Kabalevsky, Rondó opus 59, introdução, c.1-4 (Trecho 1)



Com a finalidade de aperfeiçoar aspectos como precisão, força e velocidade de ataque de cada dedo dentro da passagem, utilizaram-se as seguintes variações (Fig. 19):

Figura 19 - Variações selecionadas para o trecho 1



As variações "A" e "B" foram aplicadas com a finalidade de trabalhar a firmeza dos dedos e o peso de braço. Foram exercitadas em andamento moderado, na dinâmica forte, com ênfase nas notas longas como pontos de apoio, liberando o peso

de braço. Após a prática, percebeu-se aumento da sensação de relaxamento dos braços, dedos mais firmes e mais profundidade no toque.

A variação "C" foi pensada como estratégia para trabalhar a sincronia das mãos nos pontos de conexão das frases. O acento no primeiro tempo, que é marcado na música, é de fundamental importância para a condução da frase, portanto, foi enfatizado na forma de exercício para aprimorar a força, a velocidade e simultaneidade do ataque entre as mãos. O acento colocado na quarta semicolcheia da variação teve a finalidade de enfatizar, para fins de estudo, o encontro da última nota da mão direita com a primeira nota da ligadura da mão esquerda, pois embora trate-se de um tempo fraco do compasso, é um ponto-chave para o efeito contínuo do fraseado formado pela combinação das duas mãos.

A variação "D" foi utilizada com o objetivo de trabalhar a velocidade dos dedos na passagem, procurando-se realizar a quiáltera na mais alta velocidade possível, utilizando como critério a manutenção dos avanços alcançados pela prática das demais variações.

Após a prática das passagens com as variações, tocou-se o trecho sem variações e observou-se melhora nos aspectos trabalhados com essa estratégia. O procedimento foi repetido em outras sessões de estudo até considerar o trecho resolvido técnica e musicalmente.

O segundo trecho identificado como desafiante (Fig. 20) foi a passagem entre os compassos 41 e 44. A estrutura assemelha-se a de uma escala, porém seus intervalos demandam um tipo diferenciado de posicionamento dos dedos.

Figura 20 – Kabalevsky, Rondó opus 59, c. 41-44 (Trecho 2)



Esse trecho foi selecionado como um possível ponto de dificuldade técnica especialmente pela questão da adequação do dedilhado, considerando-se a

velocidade indicada para a execução da passagem. Após análise das opções de dedilhado, optou-se pelo seguinte dedilhado (Fig. 21), alterando-se a distribuição das notas entre mão direita e mão esquerda:

Figura 21 - Kabalevsky, Rondó opus 59, c. 41-44, com o dedilhado escolhido

The musical score for Kabalevsky's Rondó opus 59, measures 41-44, is shown. The right hand part features a melodic line with a slur over measures 41-44. The fingerings for the right hand are 1 2 3 5, 1 2 3 5, and 1 2 3 4. The left hand part has fingerings 4 3 2 1, 3 2, 3 2, and 3 2.

O uso das variações teve por finalidade principal a fixação do dedilhado escolhido e o aumento da velocidade. Para tal objetivo, utilizou-se as seguintes variações (Fig. 22):

Figura 22 - Variações selecionadas para o trecho 2

Two musical variations, A and B, are shown. Variation A shows a sequence of notes with accents (>) under the first, third, and fifth notes. Variation B shows a sequence of notes with a slur over the last four notes and a '5' above them, indicating a fifth finger.

A variação "A" foi aplicada com mãos juntas, em velocidade moderada. A ênfase nas notas acentuadas aumentou a segurança na passagem e ao tocá-la novamente, sem os acentos, a condução da frase ficou mais fluida e coerente.

A variação "B", assim como no trecho descrito anteriormente, teve por finalidade o aumento da velocidade de execução. Observou-se melhora na velocidade da passagem como um todo e na velocidade de articulação dos dedos, que proporcionou um toque mais preciso.

Figura 23 - Kabalevsky, Rondó opus 59, c. 114-120 (Trecho 3)

The musical score for Kabalevsky's Rondó opus 59, measures 114-120, is presented in two systems. The first system (measures 114-117) shows a right-hand part with slurs over pairs of notes and dynamics *sf*, *p*, *crescendo*, and *molto*. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above the notes. The left hand has a simple accompaniment. The second system (measures 118-120) continues the right-hand part with a *f* dynamic and a final flourish.

O trecho 3 (Fig. 23), compreendido entre os compassos 114 e 120, foi marcado como desafiante pela articulação das ligaduras de dois em dois da mão direita em andamento *Presto*. Levantou-se a questão de como alcançar o efeito sonoro claro de ligadura de duas notas mesmo na alta velocidade e quais seriam as estratégias para viabilizar essa realização. Optou-se, então, pelo estudo com as seguintes variações:

Figura 24 - Variações selecionadas para o trecho 3

Three variations (A, B, and C) are shown for the treble clef part of the passage. Variation A shows a sequence of eighth notes with slurs over pairs. Variation B shows slurs over pairs with accents on the first note of each pair. Variation C shows slurs over pairs with accents on the second note of each pair.

A variações selecionadas foram aplicadas em andamento moderado e dinâmica *mezzoforte*. A variante "A" foi aplicada inicialmente com o objetivo de fixação do dedilhado escolhido, com *staccato* de dedo; a variação "B" para enfatizar o peso na primeira nota da ligadura e a variação "C" foi realizada com ênfase no movimento vertical do punho, que foi se tornando mais discreto na medida que a velocidade foi

aumentada. Verificou-se que as estratégias aplicadas foram benéficas na fixação do dedilhado, na fluência da execução, na velocidade e na qualidade do fraseado. Salienta-se, portanto, que o efeito da ligadura de duas notas, na execução na velocidade final, soou mais contínuo, com efeito forte-fraco entre a primeira e a segunda nota da ligadura.

Figura 25 - Kabalevsky, Rondó opus 59, c.278-289 (Trecho 4)

The musical score for Kabalevsky's Rondó opus 59, measures 278-289, is presented in two systems. The first system shows the right-hand melody with a slur over the first two notes and a dynamic marking of *ff*. The left-hand part consists of chords. The second system continues the right-hand melody with a slur over the first two notes and a dynamic marking of *p*. The tempo/mood marking *cantando dolce* is indicated above the second system.

O trecho 4, c.278-289 (Fig. 25), é o início da parte D da obra. Foi considerada desafiadora a questão dos dois planos, duas texturas e a manutenção da qualidade e da coerência do fraseado da melodia da mão direita, enquanto a mesma mão executa as quiáteras de acompanhamento em um plano sonoro secundário. Para esse trecho, selecionou-se as seguintes variações:

Figura 26 - Variações selecionadas para o trecho 4

Two musical variations, A and B, are shown. Variation A consists of four quarter notes. Variation B consists of four quarter notes with a slur over the first two notes, followed by a circled version of the same sequence with a slur over the first two notes and the word "Ritmo" below it.

O mesmo padrão técnico se repete em outras tonalidades em toda a sequência dessa seção, portanto, essas passagens semelhantes foram tratadas com as mesmas variações.

A variação "A" teve por finalidade refinar o movimento dos dedos executantes do acompanhamento, o que tornou a articulação mais definida. A variação "B" foi realizada para trabalhar a velocidade dos dedos que tocam o acompanhamento. Foi praticada com leveza, porém buscando o máximo da velocidade.

Em comparação com a execução anterior à aplicação das estratégias, observou-se, em todas as passagens com esse padrão de escrita, maior definição do fraseado, tornando a melodia nas notas superiores mais clara e com maior riqueza de fraseado, além de incremento da velocidade final.

Resumo das etapas das estratégias utilizadas:

1. Modelagem:

- Apreciação;
- Familiarização;
- Imaginação de movimentos;
- Prática simultânea de trechos selecionados.

2. Variações:

- Identificação dos trechos desafiadores;
- Seleção de variações para cada trecho;
- Prática dos trechos com aplicação das variações;
- Análise da eficácia da variação para a finalidade específica.

Principais efeitos observados pela aplicação das estratégias

1. Modelagem:

- Formação da imagem sonora;
- Amadurecimento das ideias interpretativas;
- Consolidação da memória auditiva;
- Aumento da velocidade.

2. Variações:

- Fixação de dedilhados;

- Fluência das passagens;
- Consolidação da memória mecânica;
- Aumento da velocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Processos de preparação de repertório são parte da rotina do intérprete que procura não só manter a qualidade do repertório já consolidado, mas também ampliá-lo. Porém, a vida profissional nem sempre permite que o processo de preparação de cada uma das obras seja realizado com a cautela e o tempo de dedicação que se gostaria. Muitas vezes, o tempo para preparação se torna escasso, em decorrência da necessidade de conciliação com a atividade docente, correpetição e outras demandas profissionais e até mesmo pessoais, então, resta adaptar-se à realidade de cada momento e manter as atividades de performer mesmo em condições consideradas não ideais, buscando aperfeiçoamento a cada oportunidade de performance.

Como intérprete, gostaria muito de ter mais tempo disponível para a prática diária, e sei que muitos colegas de profissão compartilham desse anseio. Considero a oportunidade de planejar, vivenciar e investigar tão cautelosamente um de meus processos de estudo como um privilégio proporcionado por essa pesquisa. Todas as etapas contribuíram para a expansão de conhecimentos de grande relevância e aplicabilidade para a performance pianística e essa experiência certamente influenciará não só minha vivência como intérprete e os processos de preparação de repertório vindouros, mas também minha prática pedagógica como professora de piano.

Após concluída a etapa de preparação do Rondó opus 59 de Dmitri Kabalevsky e analisados os processos desenvolvidos e os resultados obtidos, considero que os princípios fundamentadores da prática deliberada e as estratégias aplicadas – modelagem e variações – conduziram a benefícios observáveis no resultado final.

A prática deliberada favoreceu todo o planejamento do processo, desde a escolha do repertório, momento em que se priorizaram peças para as quais houvesse forte motivação para o estudo, que é o caso da obra selecionada. A busca por manter os objetivos sempre claros para cada tarefa guiou a seleção das estratégias a serem aplicadas. Houve cuidadosa repetição ao longo do processo, verificando-se os avanços por meio de *feedbacks* pessoais e do *feedback* externo, dado pelo orientador desta pesquisa, que é também o professor de piano que acompanhou o processo.

Esses quatro pilares da prática deliberada – motivação, objetivo, repetição e *feedback* – foram, portanto, essenciais e impactaram positivamente no processo de preparação do repertório aqui descrito.

A modelagem, quando utilizada em sua forma convencional, mostrou-se eficiente na construção de uma imagem sonora clara, o que influencia diretamente na memória auditiva da obra. Verificou-se também que o processo de modelagem aplicado favoreceu a construção de ideias interpretativas, pois a escuta atenciosa proporcionou profunda reflexão sobre as características expressivas ouvidas, conduzindo a uma avaliação de quais dessas características eram mais compatíveis com minha própria forma de compreender a peça e quais eu pretendia conduzir de forma diferente durante o estudo. Dessa forma, o estudo começou com uma meta de interpretação clara, que esteve em constante reavaliação durante todo o processo.

A modelagem ampliada, que se refere à integração da prática efetiva dentro do processo de modelagem, com a execução simultânea de trechos e passagens, foi um procedimento nomeado e delineado pela autora desta pesquisa. Sabe-se, pelo conhecimento da área e pela vivência em diversos contextos de formação de pianistas clássicos, que se trata de uma estratégia não usual para o repertório no qual foi aplicada. Confirmou-se esse fato durante o levantamento bibliográfico em que, após extensa pesquisa, não foram encontrados relatos desse tipo de prática relacionado a processos de estudo de repertório pianístico de tradição clássica.

Ainda assim, considera-se que a opção pela aplicação da estratégia foi relevante e favorável, pois atuou como agente intensificador do impacto exercido pelo modelo sobre o desenvolvimento da obra, visto que para tocar simultaneamente é necessário profundo conhecimento sobre o modelo de referência. Aspectos do modelo observado que na modelagem convencional foram apenas identificados ou analisados, na modelagem ampliada puderam ser vivenciados.

Nas primeiras sessões de prática simultânea verificou-se o foco da atenção em questões macro, necessárias simplesmente para a realização do ato de tocar junto com a gravação, como, por exemplo, o andamento. A cada repetição, a segurança de tocar simultaneamente cresceu, redirecionando a atenção para a captação e realização de detalhes e nuances de expressividade.

Esse processo funcionou como recurso auxiliar no processo de memorização, observando-se benefícios tanto para a memória auditiva quanto para a memória mecânica, pela integração das práticas de ouvir e tocar. Considera-se benéfico

também quanto ao desenvolvimento da velocidade, pois o aumento gradual da velocidade da gravação fornece um modelo do resultado sonoro do novo andamento, que conduz ao aumento da execução simultânea.

Além de benefícios nesses dois aspectos, considera-se também que o procedimento funcionou como uma valiosa prática auditiva, que proporcionou maior conhecimento do estilo da obra, do compositor e do intérprete, e elevou a sensibilidade auditiva e musical para um nível mais aguçado e minucioso. Essa habilidade de escuta minuciosa, importante para a vivência de um músico, pode ser lapidada e refinada com a prática da modelagem ampliada.

As variações de ritmo e de acento foram percebidas como eficazes para a consolidação da memória cinestésica. Entende-se que a memória cinestésica consolidada é um dos fatores primordiais para a execução em andamento rápido. Observou-se que, após a aplicação da estratégia, os movimentos ficaram mais firmes e bem compreendidos, os dedilhados mais confortáveis, o que exerceu impacto positivo quanto à fluência e ao aumento da velocidade das passagens.

Saliento que, independente do tipo de variação utilizada como estratégia, é importante observar a aplicação correta da técnica e a utilização da musculatura e articulações pré-definidas pelo intérprete para serem trabalhadas, uma vez que nem sempre o resultado sonoro rítmico será suficiente para qualificar se a variação foi feita corretamente ou não, pois a sensação corporal muscular é fator determinante para essa avaliação.

Acrescento também, acerca das estratégias, que além de terem demonstrado efeitos positivos sobre os aspectos relatados, sua aplicação dinamizou o processo de estudo, renovando a atenção e o interesse gerado por cada novo procedimento ou nova proposta de execução. O estudo com abordagens diversificadas contribuiu também para a construção do senso de autoeficácia. Ao se trabalhar a peça de inúmeras formas, a segurança de "saber que se sabe" aumenta expressivamente, pois o conhecimento foi construído e consolidado por diversos caminhos, aumentando-se a percepção de domínio sobre o conteúdo e a crença na capacidade de se alcançar o nível de desempenho desejado.

Pelos expostos benefícios identificados sobre o processo de preparação do Rondó opus 59 de D. Kabalevsky, considero a prática deliberada e a aplicação das referidas estratégias de estudo – modelagem e variações de ritmo e de acentuação –

como recursos favoráveis e os aponto como potencialmente benéficos para o processo de preparação de outras obras do repertório pianístico.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. v. 4. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81.
- BERNARDI, Nicolò F. et al. Mental practice promotes motor anticipation: evidence from skilled music performance. *Frontiers Human in Neuroscience*, v. 7, p. 451, 2013.
- BRASIL, Ana Isabel Cartaxo Guimarães; GALVÃO, Afonso Celso Tanus. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta. *Revista da Abem*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 120-132, jul./dez. 2015.
- CALABRE, Lia. A Era do Rádio: memória e história. ANPUH - Simpósio Nacional de História, 22°. João Pessoa, 2003.
- CEDERNAES, Jonathan et al. Learning and sleep-dependent consolidation of spatial and procedural memories are unaltered in young men under a fixed short sleep schedule. *Neurobiology of Learning and Memory*, v. 131, p. 87-94, 2016.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary E. *Practicing perfection: memory and piano performance*. New Jersey: Mahwah, 2002.
- CHAFFIN, Roger et al. "Seeing the big Picture": Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception: an Interdisciplinary Journal*, v. 20, n. 4, p. 465-490, 2003.
- CHAFFIN, Roger; DEMOS, Alexander; CRAWFORD, Mary. *Sources of Variation in Musicians' Use of Performance Cues*. INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC COMMUNICATION SCIENCE, 2°. Sydney, Australia, 2009.
- CHAFFIN, Roger; LOGAN, Tophier R.; BEGOSH, Kristen T. A memória e a execução musical. Tradução de Stefanie Freitas. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 20, n. 34/35, p. 223-224, jan./dez. 2012.
- CHIANTORE, Luca. *Historia de la técnica pianística: un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Technik*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- CORTOT, Alfred. *Principi Razionali della Tecnica Pianistica*. Edição italiana de Giuseppe Piccioli. Milano: Edizioni Suvini Zerboni, 1928.
- CORTOT, Alfred. *Édition de travail des euvres de Chopin, 12 études op. 25*. Paris: Éditions Salabert, 1958.
- DICKEY, Marc R. A review of research on modeling in music: teaching and learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 113, p. 27-40, 1992.
- ERICSSON, Anders; TESCH-ROMER, Clemens; KRAMP, Ralf. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FERREIRA, Ana Cláudia; TARQUÍNIO, Daniel Junqueira. *O desenvolvimento da velocidade na performance pianística: relato de práticas deliberadas reunindo princípios pedagógicos de A. Cortot e H. Neuhaus*. Submissão de proposta ao X SIM - UFRJ, SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE MUSICOLOGIA DA UFRJ, 10., 2019.

FREITAS, Stefanie Grace Azevedo de. *Modelagem como estratégia para o desenvolvimento de recursos expressivos na performance pianística: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

JARAMILLO GARCÍA, Paola Andrea. *Primeira sonata-fantasia, Désespérance, para violino e piano de Heitor Villa-Lobos: estratégias de estudo para o violinista*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

GERBER, Daniela T. *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 329f.

GERLING, Cristina C.; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. How do undergraduate piano students memorize their repertoires? *International Journal of Music Education*, v. 35, n. 1, p. 60-78, 2017.

GRAZIANO, Diólia de Carvalho. *Avanços e desafios na tecnologia audiovisual brasileira: caso da IPTV*. ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA: mídias alternativas e alternativas midiáticas, 7°. Fortaleza, CE. 2009.

HANON, C. L. *Le pianiste virtuose en 60 exercices*. [S.l.]: Independently published, 1929.

HARTMANN SOBRINHO, Ernesto Frederico. *Estética Musical e Realismo Socialista em obras nacionalistas para piano de Claudio Santoro: janelas hermenêuticas*. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

HERRERA, Miriam; CREMADES, Roberto. *Memorisation in piano students: a study in the Mexican context*. *Musicae Scientiae*, v. 18, n. 2, 2014.

JORGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 85-103.

KABALEVSKY, Dmitri. *Rondó em Lá menor, opus 59*. 1 partitura. Composta em 1958. Disponível em: <<http://en.scorser.com/Out/300567928.html>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

KOCHEVITSKY, George. *The art of piano playing: a scientific approach*. Princeton, N.J: Summy-Birchard Music, 1967.

KOCHEVITSKY, George. *A arte de tocar piano: uma abordagem científica*. Tradução de Paulo Novais de Almeida. Salvador: PPGPROM, 2016.

KOSTKA, M. J. An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, v. 32, n. 2, p. 113-122, 1984.

LEITE, Sérgio Ricardo Alves. *Sobre o (des)uso de exercícios na técnica pianística*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto Superior de Música e das Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 2012.

MARUM FILHO, Nahim. *A técnica para piano de Johannes Brahms: origem, os 51 exercícios e as relações com a obra pianística do compositor*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MELO, Laura Boaventura. *A busca por uma técnica pianística saudável, musical e eficiente: um diálogo com quatro participantes*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NAVIA, Diogo Goulart. *A Contribuição das Neurociências para a Aprendizagem da Música na Busca ou Manutenção da Expertise Musical*. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NEUHAUS, Heinrich. *The Art of Piano Playing*. London: Barrie & Jenkins, 1973.

OLIVEIRA FILHO, Manoel Theophilo Gaspar de. *A utilização de exercícios de técnica pianística no ensino e na prática de sete professores de piano do Recife*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PAULA, Lucas de; BORGES, Maria Helena J. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. *Em Pauta: Goiânia*, v. 4, n. 1, p. 29-43, 2004.

PAVLOV, Sergei. *Kabalevsky, Rodo*. (performance de piano). Gravado em Moscou, em 1995. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r-1DR1bqtYo>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

PINGEL, Kathy Michelle. *The Intermediate and Advanced Piano Music of Dmitry Kabalevsky: Pedagogical Implications*. Master's thesis Music, University of Southern Queensland, 1997.

RINK, John. Analysis and (or?) performance. In: _____. *Musical Performance: a Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SANTANA, Jailton Paulo de Jesus. *Uma proposta de abordagem gestual no ensino de piano no curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Londrina: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Joel Severino da. *História da comunicação e dos seus meios: um constitutivo pedagógico*. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – SIMEDUC. *Anais...* n. 7, 2016.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. View publication stats. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 4, n. 10, Oct. 2000.

SOUSA, Aline Batista; SALGADO, Tania Denise Miskinis. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, p. 101-220, jul./dez. 2015.

WOODY, Robert H. The Relationship between explicit planning and expressive performance of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, v. 47, n. 4, p. 331-342, 1999.

ANEXO 1 - Partitura do Rondó opus 59 de Kabalevsky

РОНДО

Presto

Intro 8

f con fuoco

Dm Fm G#m

Д. КАБАЛЕВСКИЙ
Соч. 59 (1958)

(A1) 5 *Am cantando*

sf p marcato

12

19

(A2) *piu f*

26

33

Musical score for measures 33-39. The system consists of two staves (treble and bass clef). The music features complex chordal textures with many accidentals (sharps and naturals) and some triplets. The notation includes various note values and rests.

40

Musical score for measures 40-45. This system includes handwritten annotations: 'A3' above measure 40, 'A4' above measure 45, and 'ff' circled in measure 45. There are also circled '32' markings in the bass line of measures 42, 43, and 44. The music continues with complex textures and some melodic lines.

46

Musical score for measures 46-54. The system shows two staves with complex rhythmic patterns and many accidentals. The notation is dense with various note values and rests.

55 F lido

Musical score for measures 55-61. The system starts with a circled 'B1' in the left margin. The music is marked with a circled 'p' (piano) in measure 55. The notation includes various note values and rests, with some melodic lines in the treble clef.

62

Musical score for measures 62-68. The system shows two staves with complex textures and some melodic lines. The notation includes various note values and rests.

"Intro"

69

Handwritten annotation: B2

Dynamic markings: *f*, *mp*

This system contains measures 69 through 73. The music is written for piano in a key with one sharp (F#). It features a complex texture with many beamed notes and slurs. A handwritten 'B2' is written above the right-hand staff in the fourth measure. Dynamic markings include *f* at the beginning and *mp* in the fourth measure.

74

This system contains measures 74 through 79. The musical notation continues with similar complexity, including many beamed notes and slurs. The key signature remains one sharp.

80

This system contains measures 80 through 85. The notation continues with complex rhythmic patterns and slurs. The key signature remains one sharp.

86

Handwritten annotations: 8, Bbm, Db

Dynamic marking: *f*

This system contains measures 86 through 90. A handwritten '8' is written above the first measure. A dashed line spans from measure 86 to measure 90, with 'Bbm' written above it. A 'Db' annotation is above the final measure. A dynamic marking of *f* is present in the second measure of this system.

91

Handwritten annotations: E, G, B3

Dynamic marking: *mf*

This system contains measures 91 through 95. Handwritten annotations 'E' and 'G' are above the first and second measures, respectively. A 'B3' annotation is above the third measure. A dynamic marking of *mf* is present in the third measure.

96 B4

poco

This system contains measures 96 through 101. The music is written for piano in a key with one flat (B-flat major or D minor). It features a complex melodic line in the right hand with many accidentals and a more rhythmic bass line. A handwritten 'B4' is written above the staff in the final measure. The dynamic marking 'poco' is present in the last measure.

102

a poco *cresc.*

This system contains measures 102 through 106. The music continues with similar melodic and harmonic textures. The dynamic marking 'a poco' is written in the first measure, and 'cresc.' is written in the second measure.

107

This system contains measures 107 through 112. The melodic line in the right hand becomes more intricate with many accidentals and slurs. The bass line provides a steady accompaniment.

113 B5

p *crescendo* *molto*

This system contains measures 113 through 117. The music is marked 'p' (piano) in the first measure. The dynamic markings 'crescendo' and 'molto' are written in the second and third measures respectively. The right hand features several triplet and four-note slurs. A handwritten 'B5' is written above the staff in the first measure.

118

f

This system contains measures 118 through 123. The music is marked 'f' (forte) in the fifth measure. The right hand continues with complex melodic patterns, including a five-note slur in the fifth measure. The bass line has a more active role in the later measures.

123

Musical score for measures 123-128. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The music features complex rhythmic patterns with many beamed notes and rests. There are several dynamic markings, including accents and hairpins, and some notes are marked with 'V'.

(A)
Tema

129

Musical score for measures 129-134. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The music features complex rhythmic patterns with many beamed notes and rests. There are several dynamic markings, including accents and hairpins, and some notes are marked with 'V'. The dynamic marking *mf* is present at the beginning of the system.

135

Musical score for measures 135-141. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The music features complex rhythmic patterns with many beamed notes and rests. There are several dynamic markings, including accents and hairpins, and some notes are marked with 'V'. The dynamic marking *f* is present in the middle of the system.

142

Musical score for measures 142-148. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The music features complex rhythmic patterns with many beamed notes and rests. There are several dynamic markings, including accents and hairpins, and some notes are marked with 'V'.

149

Musical score for measures 149-154. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The music features complex rhythmic patterns with many beamed notes and rests. There are several dynamic markings, including accents and hairpins, and some notes are marked with 'V'. The dynamic marking *sf* is present in the middle of the system.

C1

L'istesso tempo, ma poco più sostenuto

156

ff *sonore*

Measures 156-158: Treble clef, key signature of two sharps (F# and C#), common time. The melody features a series of eighth notes with slurs and accents. The bass line consists of chords. The dynamic marking is *ff* *sonore*.

159

dim.

Measures 159-160: Treble clef, key signature of two sharps. The melody continues with slurs and accents. The bass line has chords. The dynamic marking is *dim.*

161

cantando

p *espressivo m.d.* *m.d.* *m.d.*

Measures 161-164: Treble clef, key signature of two sharps. The melody is marked *cantando* and *p*. The bass line has chords. The dynamic marking is *p* *espressivo m.d.* *m.d.* *m.d.*

165

cresc.

Measures 165-168: Treble clef, key signature of two sharps. The melody continues with slurs and accents. The bass line has chords. The dynamic marking is *cresc.*

169

allargando *pp* *a tempo* *ff* *poco*

Measures 169-172: Treble clef, key signature of two sharps. The melody features a five-fingered chord in measure 169. The bass line has chords. The dynamic markings are *pp* *a tempo* *ff* *poco*.

172

a poco dim.

174

poco rit.

a tempo espr.

p

trm

177

poco a poco piú agitato

poco a poco cresc.

trm

180

183

C3

rit.

a tempo poco meno mosso

186

Musical score for measures 186-188. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. Measure 186 features a melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 5-fingered chord. Measure 187 continues the melodic line with a slur and a fermata. Measure 188 shows a melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 5-fingered chord. A circled 'C3' is above the first measure, and a circled 'ff' is above the second measure.

189

Musical score for measures 189-190. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. Measure 189 features a melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. Measure 190 continues the melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. A circled 'ff' is above the first measure, and a circled 'ff' is above the second measure.

191

Musical score for measures 191-192. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. Measure 191 features a melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. Measure 192 continues the melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. A circled 'ff' is above the first measure, and a circled 'ff' is above the second measure.

193

Musical score for measures 193-195. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. Measure 193 features a melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. Measure 194 continues the melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. Measure 195 features a melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. A circled 'ff' is above the first measure, and a circled 'ff' is above the second measure.

196

allargando

Musical score for measures 196-198. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. Measure 196 features a melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. Measure 197 continues the melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. Measure 198 features a melodic line with a slur and a fermata, and a bass line with a 7-fingered chord. A circled 'ff' is above the first measure, and a circled 'ff' is above the second measure.

A1 199 Presto

Musical score for measures 199-204. The piece is in G major, 2/4 time, and marked *Presto*. The first system (measures 199-204) features a piano accompaniment in the left hand and a melody in the right hand. The right hand melody is marked *p marcato*. A handwritten annotation *A1* is in the top left corner. A slur covers measures 201-202 in the right hand.

Musical score for measures 205-210. The piano accompaniment continues in the left hand. The right hand melody is marked *poco a poco* and *cresc.*. A handwritten annotation *A2* is above measure 206. A slur covers measures 208-209 in the right hand.

Musical score for measures 211-216. The right hand melody is marked *v*. A handwritten annotation *A3* is above measure 215. A slur covers measures 214-215 in the right hand.

Musical score for measures 217-222. The right hand melody is marked *v*. A slur covers measures 218-221 in the right hand.

Musical score for measures 223-228. The right hand melody is marked *sub. p.* and *cresc.*. A slur covers measures 225-227 in the right hand.

228

v

cresc.

v marcato

A4

233

v

238

(A) Tema

ff

mf

7 7

v

245

7 7

v

252

v

v

259

Musical score for measures 259-262. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The music features a long melodic line in the right hand and a more rhythmic accompaniment in the left hand. There are several slurs and accents throughout the passage.

263

Musical score for measures 263-269. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has three sharps. The music is marked with a forte dynamic (*ff*) and includes various articulations such as slurs and accents. The right hand has a more active melodic line compared to the left hand.

270

Musical score for measures 270-276. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has three sharps. The music continues with complex rhythmic patterns and slurs in both hands.

277

cantando dolce

(D)

Musical score for measures 277-282. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has three sharps. The music is marked with a forte dynamic (*ff*) in the beginning and a piano dynamic (*p*) later. The tempo/mood is indicated as *cantando dolce*. There are several slurs and accents, and some notes in the bass line are circled.

283

Musical score for measures 283-288. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has three sharps. The music features a steady melodic line in the right hand and a supporting bass line in the left hand. There are several slurs and accents throughout the passage.

D2 289

Musical score for measures 289-294. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with slurs and accents. The dynamic marking *f sub.* is present in the first measure. There are two circled notes in the bass line: a G4 in the second measure and a C5 in the third measure.

295

Musical score for measures 295-301. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with slurs and accents. The dynamic marking *p* is present in the first measure.

302

Musical score for measures 302-308. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with slurs and accents. The dynamic marking *f sub.* is present in the second measure. A handwritten *D3* is written above the first measure. There are three vertical lines with 'V' below them in the bass line, corresponding to measures 302, 304, and 306.

309

Musical score for measures 309-315. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with slurs and accents. The dynamic marking *mf* is present in the first measure.

316

Musical score for measures 316-322. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with slurs and accents. The dynamic marking *marc.* is present in the first measure. There are two vertical lines with 'V' below them in the bass line, corresponding to measures 316 and 320.

323

Musical score for measures 323-329. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It features a melodic line with eighth-note patterns and slurs. The lower staff is in bass clef, providing harmonic support with chords and some melodic fragments. The word "valla" is written vertically below the bass staff in the final measure.

330

Musical score for measures 330-336. The system consists of two staves. The upper staff continues the melodic line from the previous system. The lower staff includes a dynamic marking of "p" (piano) and a tempo marking of "risc." (ritardando). The word "valla" is written vertically below the bass staff in the final measure.

337

Musical score for measures 337-343. The system consists of two staves. The upper staff has a handwritten "D4" above it. The lower staff has a dynamic marking of "p" (piano) and a tempo marking of "rit." (ritardando). The word "valla" is written vertically below the bass staff in the final measure.

344

Musical score for measures 344-349. The system consists of two staves. The upper staff features a melodic line with slurs and accents. The lower staff has a dynamic marking of "p" (piano) and a tempo marking of "rit." (ritardando). The word "valla" is written vertically below the bass staff in the final measure.

350

Musical score for measures 350-355. The system consists of two staves. The upper staff continues the melodic line. The lower staff has a dynamic marking of "p" (piano) and a tempo marking of "rit." (ritardando). The word "valla" is written vertically below the bass staff in the final measure.

355

Musical score for measures 355-360. The system consists of two staves. The upper staff (treble clef) features a melodic line with eighth and sixteenth notes, including slurs and accents. The lower staff (bass clef) provides harmonic support with chords and moving lines, including some double-measure rests. A circled letter 'A' is written above the final measure of this system.

361

Musical score for measures 361-367. The system consists of two staves. The upper staff (treble clef) contains a complex melodic passage with many beamed notes and slurs. The lower staff (bass clef) has a more rhythmic accompaniment. A dynamic marking of *ff* (fortissimo) is present in the final measure of this system.

368

Musical score for measures 368-374. The system consists of two staves. The upper staff (treble clef) has a melodic line with many accidentals (flats and naturals) and slurs. The lower staff (bass clef) has a rhythmic accompaniment with some chords.

375

Musical score for measures 375-380. The system consists of two staves. The upper staff (treble clef) features a melodic line with many accidentals and slurs. The lower staff (bass clef) has a rhythmic accompaniment with some chords.

381 Più mosso

Musical score for measures 381-386. The system consists of two staves. The upper staff (treble clef) has a melodic line with many accidentals and slurs. The lower staff (bass clef) has a rhythmic accompaniment with some chords. A dynamic marking of *ff marcato* (fortissimo marcato) is present in the first measure of this system.

388

Musical score for measures 388-393. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#). The music features a mix of eighth and sixteenth notes, with some chords. A dashed line with a circled '8' is present in the lower staff between measures 388 and 393.

394

Musical score for measures 394-399. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature changes to one sharp (F#). The music includes a prominent arpeggiated figure in the upper staff starting in measure 397. The tempo marking *strepitoso* is written below the lower staff.

400

Musical score for measures 400-407. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature changes to one flat (Bb). The word *Coda* is written above the upper staff. The tempo marking *ff marc.* is written below the lower staff. The music features a descending arpeggiated figure in the upper staff.

408

Musical score for measures 408-414. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature changes to two flats (Bb and Eb). The tempo marking *marc.* is written below the lower staff. The music is characterized by a dense, rhythmic texture with many sixteenth notes.

415

Musical score for measures 415-421. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature changes to three flats (Bb, Eb, and Ab). The tempo marking *ff* is written below the lower staff. The music features a complex, rhythmic pattern with many sixteenth notes and some chords.