

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA

O PIANISTA EM PERFORMANCE:  
UM ESTUDO DAS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PIANÍSTICA

MARCIA GABRIELA CORREIA OGANDO

RIO DE JANEIRO, 2007

O PIANISTA EM PERFORMANCE:  
UM ESTUDO DAS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PIANÍSTICA

por

MARCIA GABRIELA CORREIA OGANDO

Monografia apresentada para conclusão do curso de  
Licenciatura Plena em Educação Artística com  
Habilitação em Música da UNIRIO, sob a orientação  
da Professora Dra. Ingrid Barancoski.

Rio de Janeiro, 2007.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. O Pianista em Performance: um estudo das propostas de avaliação da prática pianística, 2007. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música), Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## **RESUMO**

Esta monografia expõe alguns dos aspectos do processo de avaliação da performance pianística, abordando os significados da avaliação no sistema formal de ensino, os critérios de avaliação da performance musical, propostos por Keith Swanwick e as particularidades da história e da pedagogia do piano. Todos esses referenciais reaparecem na análise às entrevistas realizadas com quatro professoras ligadas ao Departamento de Piano da UNIRIO. Estas entrevistas exemplificam a relação entre as teorias pedagógicas e as práticas atuais de ensino do piano.

Palavras-chave: piano – avaliação da performance – Swanwick – pedagogia do piano

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 .....	2
1.1 Avaliação no Sistema Formal de Ensino .....	2
1.2 Introdução às Pesquisas de Keith Swanwick .....	3
1.3 Critérios de Avaliação em Música .....	5
CAPÍTULO 2 .....	9
2.1 Breve Histórico do Desenvolvimento do Piano .....	9
2.2 Técnica Pianística .....	11
2.3 Dificuldades Comuns na Prática Pianística .....	13
CAPÍTULO 3 .....	15
3.1 Entrevistas .....	15
3.2 Análise das Entrevistas .....	22
CONCLUSÃO .....	24
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	26

## INTRODUÇÃO

A decisão de escrever sobre a avaliação da performance pianística deve-se principalmente ao meu interesse pelas questões relativas aos objetivos e aos critérios desse processo avaliativo. Este interesse surgiu aos 12 anos, quando iniciei meus estudos de piano na Escola de Música da UFRJ, onde passei a ter contato com os processos de avaliação formal da performance. Mais tarde, a experiência como professora de piano me motivou a buscar diversas referências bibliográficas como Leimer-Giesecking, Lhevinne, Hofmann, Sá Pereira, Gainza, Matthay, Kochevitsky, Neuhaus, dentre outros, com a finalidade de buscar conceitos que pudessem contribuir com minha formação pedagógica. Todas essas referências fazem parte direta ou indiretamente da construção deste trabalho.

O primeiro capítulo trata dos processos de avaliação no sistema formal de ensino, dos objetivos dos processos de avaliação e dos critérios de avaliação da performance musical. Neste capítulo, um importante referencial teórico é a obra de Keith Swanwick, da qual destaco seus critérios para a avaliação da performance em música.

No segundo capítulo são abordados os contextos histórico, cultural e pedagógico no qual o piano está inserido. Essa abordagem é enriquecida, no terceiro capítulo, com entrevistas às professoras das disciplinas Piano e Piano Complementar da UNIRIO, com o objetivo de acrescentar informações sobre as práticas atuais, não podendo ser tomadas como referências para generalização, devido ao pequeno número de entrevistas.

Traçando as várias questões envolvidas no ensino da música e do piano, é possível compreender as diversas formas que assumem as avaliações da performance pianística. Enfim, todas essas formas refletem o eixo principal do estudo do piano que é a busca do domínio das sonoridades.

## CAPÍTULO 1

### 1.1 Avaliação no Sistema Formal de Ensino

No planejamento pedagógico de um curso ou de uma aula, o professor deve considerar as fases de “Preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; Desenvolvimento da matéria nova; Consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); Aplicação; Avaliação” (Libâneo, 1993, p.241). Por sua vez, a avaliação pode ocorrer de diversas formas, neste processo. Luis faz uma análise das práticas avaliativas classificatórias:

A chamada “cultura da avaliação”, atualmente tão presente nos processos educacionais e que muitas vezes tem condicionado as práticas curriculares, a organização do trabalho pedagógico escolar e as próprias práticas avaliativas na tentativa de adequá-las às exigências de tal “cultura”, muitas vezes tem contribuído para a manutenção de uma avaliação escolar certificativa, classificatória, perdendo cada vez mais seu sentido pedagógico. (Luis, 2003, p.35)

Esta prática avaliativa que exige a classificação dos resultados dos alunos, sem considerar o processo pedagógico estabelecido durante um curso, se aproxima de uma “cultura da avaliação”. Por outro lado, este modelo de avaliação não é único. Vasconcellos (1995, p.44) reflete sobre o processo avaliativo quando expõe que a prova é apenas uma das formas de se gerar nota, que por sua vez, é apenas umas das formas de se avaliar.

No sistema formal de ensino de música o processo avaliativo também pode assumir uma forma classificatória. Swanwick discute os exames rigorosos deste meio musical:

Uma característica que costuma acompanhar a teoria tradicional é a crença no valor da competição e da avaliação. (...)  
 Uma consequência natural desta política é a oferta de oportunidades especiais, para aqueles que demonstram ter aptidões, através de centros e escolas de música, ensino a menores em aulas de música e a possibilidade de triunfar em festivais e competições. (Swanwick, 1988, p.15-16)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Una característica que suele acompañar a la teoría tradicional es la fé em el valor de la competición y de la evaluation. (...) Una prolongación natural de esta política es la oferta de oportunidades especiales, para aquellos que demuestran tener aptitudes, a través de centros y escuelas de música, enseñanza a menores em colegios de música y la posibilidad de triunfar em festivales y competiciones. (Swanwick, 1988, p.15-16)

A proposta de Swanwick é de construção de uma teoria crítica, como defesa “contra o arbitrário, o subjetivo, dogmático e o doutrinário” (Swanwick, 1988, p.12)<sup>2</sup>. Tais reflexões são o ponto de partida para a construção de critérios de avaliação em música.

## 1.2 Introdução às Pesquisas de Keith Swanwick

Para aprofundar o conhecimento sobre a teoria de Swanwick, no que se refere a avaliação em música, é interessante conhecer a linha pensamento que ele constrói ao longo de suas publicações. Estes pensamentos colocam em questão o valor da música, os fins da educação musical, assim como a relação entre escola, sociedade e o desenvolvimento do indivíduo.

Pode-se notar que Swanwick concebe a arte como meio à abertura de novos conhecimentos e intuições (Swanwick, 1988, p.42), utilizando conceitos da neurociência para relacionar o sensorial, o espacial e o intuitivo com o trabalho do lado direito do cérebro (Swanwick, 1988, p.43).

Cada ato de criatividade em qualquer esfera respira um ar lúdico. As artes se adaptam a este valor lúdico. Devido a seu atrativo altamente sensual, ao seu poder imitativo e suas possibilidades imaginativas, as artes são uma atividade humana extremamente valorizada e celebrada em todas as culturas. (Swanwick, 1988, p.58)<sup>3</sup>

A mestria, a imitação e o jogo imaginativo são elementos fundamentais da teoria de Swanwick, que respectivamente se referem à capacidade de manipular esse material, ao processo imitativo como recriação pessoal e à estrutura de relações estabelecidas, à

---

<sup>2</sup> La teoría viva y crítica es una defensa que tenemos contra lo arbitrario, lo subjetivo, lo dogmático y lo doctrinario... (Swanwick, 1988, p.12)

<sup>3</sup> Cada acto de creatividad en cualquier esfera respira un aire lúdico. Las artes se adaptan a esta nota lúdica. Debido a su atractivo altamente sensual, a su poder imitativo y a sus posibilidades imaginativas, las artes son una actividad humana sumamente valorada y celebrada en todas las culturas. (Swanwick, 1988, p.58)

“...ativação de tendências que podem levar-nos à atitude de expectativa ou de ceticismo sobre a possibilidade da surpresa ou do prazer”<sup>4</sup> (Swanwick, 1988, p.52).

Refletindo sobre a música na sociedade, o autor atesta que “existe sem dúvida muita experiência musical fora das aulas e que nenhum tipo de programação formal pode restringir”<sup>5</sup> (Swanwick, 1988, p. 133). Situa ainda a função das instituições educacionais:

...a primeira e principal meta da educação musical nas escolas e universidades é descobrir e explorar metódica e criticamente um certo número de procedimentos musicais vividos diretamente através da realidade dos distintos encontros inter-culturais. Uma segunda meta é participar na criação e na sustentação de atividades musicais na comunidade, onde as pessoas possam participar e contribuir assim para a rica variedade de possibilidades musicais de nossa sociedade. (Swanwick, 1988, p.133-134)<sup>6</sup>

Neste contexto, o professor assume o papel de diretor musical e facilitador, promovendo a individualidade e a criatividade de cada aluno, estimulando, perguntando, aconselhando e ajudando, mais que ensinando e informando. Por sua vez, o aluno deve ser um explorador, descobridor (Swanwick, 1988, p.18-19). Logo, a avaliação integra constantemente o processo de ensino-aprendizagem.

Todo o professor avalia; avaliação é uma parte integrante do ensino, para responder os alunos estamos necessariamente formando e articulando impressões do que caracterizam seus trabalhos.(...)

Além deste processo informal, mas cotidianos no qual professores e estudantes estão envolvidos, encontra-se a área mais questionável das avaliações públicas, relatando o julgamento para outros – pais, admissão para faculdade, empregadores em potencial. Em geral é exigida uma descrição verbal, marcas, nota, ou talvez uma lista de ranking. (Swanwick, 1994, p.102)<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> ...yo entiendo por estructura el establecimiento de relaciones entre las cosas, la activación de tendencias que pueden llevarnos a la actitud de expectativa o de escepticismo sobre la posibilidad de la sorpresa o del placer. (Swanwick, 1988, p.52)

<sup>5</sup> Hay sin Duda mucha experiencia musical fuera de las aulas y que ningún tipo de programación formal puede restringir. (Swanwick, 1988, p.133)

<sup>6</sup> ...la primeira y principal meta de la educación musical em las escuelas y colegios universitarios es descubrir y explorar metódica y criticamente un cierto número de procedimientos musicales vividos directamente a través de la realidad de los distintos encuentros interculturales. Una segunda meta es participar em la creación y mantenimiento de actividades musicales em la comunidad, donde la gente pueda elegir su participación y contribuir así a la rica variedad de las posibilidades musicales de nuestra sociedad. (Swanwick, 1988, p.133-134)

<sup>7</sup> Every teacher assesses; assessment is an integral part of teaching, for in order to respond helpfully to students we are necessarily forming and articulating impressions of what characterizes their work. (...)  
Beyond these informal but day-to-day assessments in which all teachers and students are involved, lies the more contentious area of public assessment, reporting judgements to others – parents, college entry committees, potential employers. Usually this requires verbal descriptions, marks, grades, or perhaps a ranking order list. (Swanwick, 1994, p. 102)

### 1.3 Critérios de Avaliação em Música

Os critérios de avaliação em música são estabelecidos por Swanwick com base na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Esta teoria, que surgiu a propósito de uma pesquisa realizada por Swanwick e Tillmann em 1986, estabelece níveis de desenvolvimento da produção musical. A seguir, a Figura 1 mostra a espiral, formada por seus oito níveis de desenvolvimento musical:

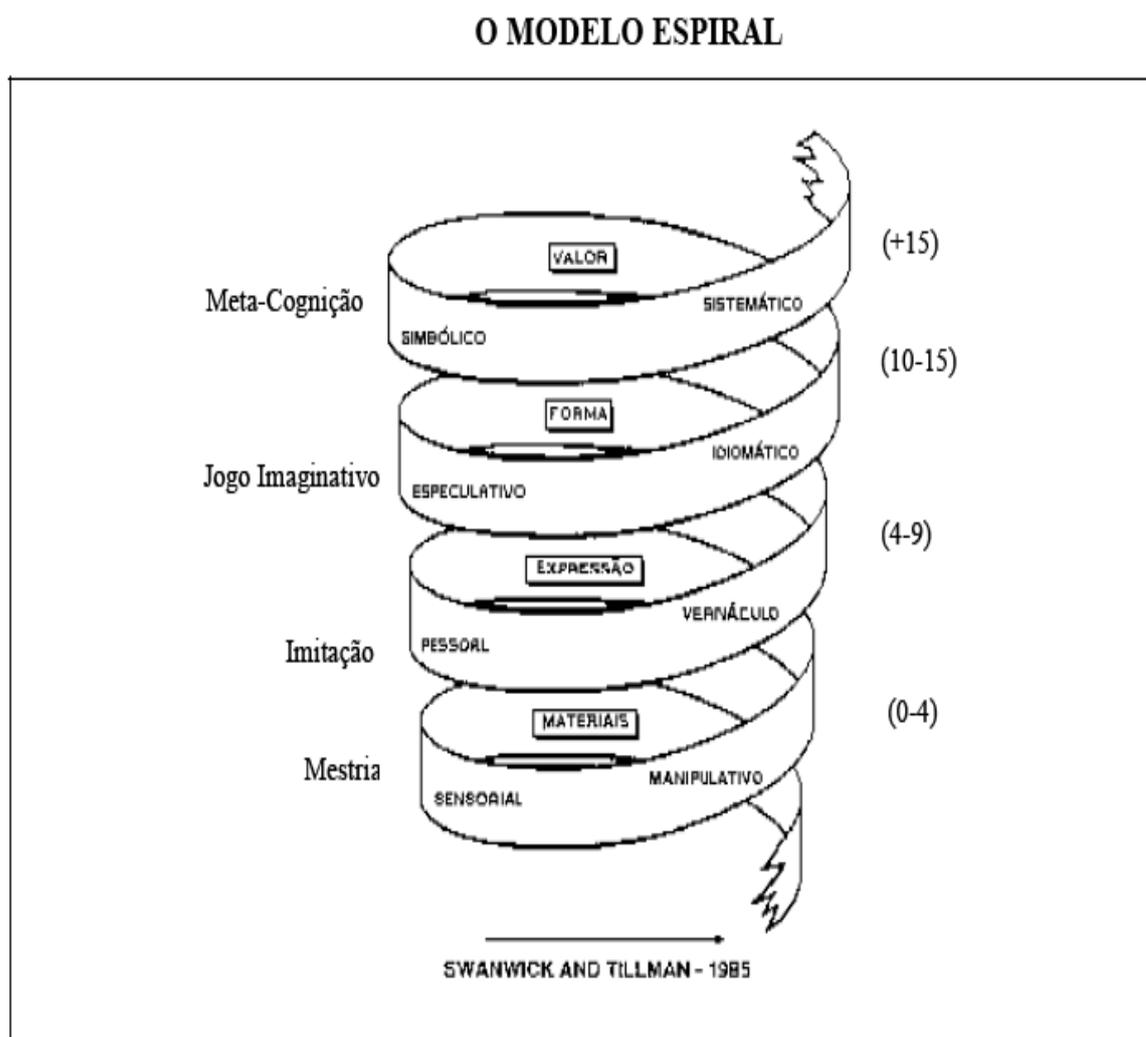


Figura 1: Modelo Espiral (Fonte: Swanwick e Tillman, 1986, p.311).

Nesta espiral também aparecem fases relativas à Meta-Cognição, à Mestria, à Imitação e aos Jogos Imaginativos. O nível da meta-cognição aparece a partir dos 15 anos de idade em diante, o que representa a conscientização e articulação de idéias sobre as operações mentais. Os níveis Sensorial, Manipulativo, Pessoal, Vernáculo, Especulativo, Idiomático, Simbólico e Sistemático contidos na espiral se relacionam com os critérios de avaliação em música. Esta divisão é marcada pela associação às etapas do desenvolvimento cognitivo. Para compreender os critérios contidos nesses níveis é necessário abordar o modelo C(L)A(S)P.

O modelo C(L)A(S)P criado por Swanwick representa os “Parâmetros da Educação Musical” (Swanwick, 1979, p.40). C(L)A(S)P é a sigla de Composition, Literature, Audition, Skill Acquisition and Performance. No Brasil o modelo também é apresentado como (T)EC(L)A, significando Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Os pontos centrais são a Composição (criação musical, escrita ou não), a Apreciação (ouvir atentamente a música) e a Execução (comunicação da música como um tipo de ‘presença’). Periféricamente estão a Técnica (controle técnico de toque, percepção, leitura e notação) e a Literatura (conhecimento da literatura referente à música).

Conhecendo o modelo C(L)A(S)P é possível compreender que os critérios de avaliação em música apresentam especificidades em cada um dos parâmetros centrais. Assim, a composição, a apreciação e a performance utilizam-se dos mesmos princípios do desenvolvimento cognitivo, mas como são atividades distintas apresentam diferentes critérios.

Focando na avaliação da performance, são estabelecidos os seguintes critérios, com base na espiral:

Nível 1- A performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações de colorido sonoro e intensidade não parecem ter significado expressivo ou estrutural.

Nível 2 - Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões. O domínio do instrumento é a prioridade principal e não há evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.

Nível 3 - A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral é de uma performance impulsiva e sem planejamento estrutural.

Nível 4 - A performance é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível.

Nível 5 - A performance é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados com o objetivo de ressaltar as relações estruturais da obra.

Nível 6- A performance revela uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controles técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente.

Nível 7 - A performance demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e a impressão de um comprometimento pessoal do intérprete com a música.

Nível 8- O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado coerente e personalizado - um verdadeiro depoimento musical. Novos *insights* musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa. (Swanwick, 1994, p.108-109)<sup>8</sup>

A definição de critérios para a avaliação do processo musical é um esforço no sentido de transparência. França comenta, com base na proposta de Swanwick, o processo de avaliação no Vestibular e na Graduação de música da UFMG:

A natureza abstrata da música pode tornar a avaliação do fazer musical por demais subjetiva. (...) Muitas vezes o nível de articulação simbólica e estética em uma performance musical ultrapassa os limites de expressão da linguagem verbal. Apesar de tal dificuldade, em contextos de ensino musical que envolvem processos formais de avaliação – como o vestibular ou os recitais periódicos – cresce a demanda pela explicitação dos critérios empregados. (França, 2004, p. 31)

Neste ponto, pode-se verificar a necessidade de explicitação dos critérios em um processo seletivo. O vestibular, por exemplo, é um processo seletivo que pode envolver exclusão. Assim, pode-se constatar que o fator classificatório da avaliação ainda faz parte dos processos seletivos existentes. Por outro lado, isso não deve ser parâmetro para um julgamento rígido.

---

<sup>8</sup> Level 1: The rendering is erratic and inconsistent. Forward movement is unsteady and variations of tone colour or loudness appear to have neither structural nor expressive significance.

Level 2: Control is shown by steady speeds and consistency in repeating patterns. Managing the instrument is the main priority and there is no evidence of expressive shaping or structural organization.

Level 3: Expressiveness is evident in the choice of speed and loudness level but the general impression is of an impulsive and unplanned performance lacking structural organization.

Level 4: The performance is tidy and conventionally expressive. Melodic and rhythmic patterns are repeated with matching articulation and the interpretation is fairly predictable.

Level 5: A secure and expressive performance contains some imaginative touches. Dynamics and phrasing are deliberately contrasted or varied to generate structural interest.

Level 6: There is a developed sense of style and expressive manner draws from identifiable musical traditions. Technical, expressive and structural control are consistently demonstrated.

Level 7: The performance demonstrates confident technical mastery and is stylistic and compelling. There is refinement of expressive and structural detail and a sense of personal commitment.

Level 8: Technical mastery totally serves musical communication. Form and expression are fused into a coherent and personal musical statement. New musical insights are imaginatively and systematically explored. (Swanwick, 1994, p. 108-109)

Produtos são simplesmente o que fazemos ou dizemos em qualquer momento e os processos são completamente invisíveis, inaudíveis sem os produtos. (...) Essencialmente, avalia-se o que é produzido pelos estudantes e é menos ambicioso e mais honesto conceber que é o *trabalho* que se avalia e não o *indivíduo*. (Swanwick, 1994, p.103)<sup>9</sup>

Em síntese, Swanwick define os requisitos dos critérios de avaliação:

- (a) devem ser claros;
- (b) devem ser qualitativamente diferentes uns dos outros;
- (c) devem ser breves o suficiente para serem compreendidos rapidamente, mas consistentes o bastante para serem significativos;
- (d) devem ser ordenados hierarquicamente em uma seqüência clara e justificável;
- (e) devem ser úteis em diferentes situações, níveis e estilos musicais;
- (f) devem refletir a natureza essencial da atividade – no nosso caso, a natureza da música.(Swanwick, 1994, p.107)<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Products are simply the things we make or say at any time and processes are totally invisible, inaudible without products. (...) Essentially we assess those things that are produced by students and it is less ambitious and more honest to concede that it is usually the *work* we assess and not the individual *persons*. (Swanwick, 1994, p.103)

<sup>10</sup> (a) they should be clear;  
 (b) They should be qualitatively different from each other;  
 (c) they should be brief enough to be quickly understood but substantial enough to be meaningful;  
 (d) they should be able to be hierarchically ordered in a clear and justifiable sequence;  
 (e) they should be useful in a range of settings including different achievement levels and musical styles;  
 (f) they should reflect the essential nature of activity – in our case they should be true to the nature of music (Swanwick, 1994, p.107)

## CAPÍTULO 2

### 2.1 Breve Histórico do Desenvolvimento do Piano

No século XVIII, iniciou-se o desenvolvimento do piano, um instrumento de teclado com possibilidade de executar dinâmicas diversas, a partir de uma estrutura mecânica inovadora. “Pesquisas feitas simultaneamente na Alemanha, na Inglaterra e na França (...) conduziram, pouco depois de 1710, à criação do *piano-forte* (inicialmente denominado *forte-piano*)” (Massin, 1997, pg.27). Esta nova mecânica se aproximava da concepção do clavicórdio, instrumento de teclado anterior ao piano em que as cordas “eram tocadas com pequenas lâminas de metal chamadas *tangentes*. O tangente permanecia contra a corda até a tecla ser solta, o que permitia ao dedo alterar a intensidade da nota pela variação da pressão sobre a tecla” (Turner, 1997, p.6). Assim, nota-se que a proposta de desenvolvimento de um instrumento de teclado com variação dinâmica era anterior ao piano. Por outro lado, Kochevitsky comenta que apesar “do princípio mecânico do martelo ter sido utilizado em um instrumento de teclado em 1709, por Bartolommeo Cristofori, o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento exigiu um longo tempo” (Kochevitsky, 1967 , p.1)<sup>11</sup>.

A projeção da imagem do piano coincidiu com um período de mudanças sociais marcado pelas idéias de Rousseau.

Um novo ouvinte aparecia. Este novo público preferia a expressão emocional às formas de composições anteriores. O estilo rococó florido era substituído pela simples expressão dos sentimentos naturais. As emoções subjetivas vieram tomar o lugar da objetividade estética. Estas tendências tiveram grande projeção no final do século XVIII. Era o período do *Empfindsamkeit*, da sensibilidade, da arte impulsiva e dinâmica propagada por Jean Jacques Rousseau. (Kochevitsky, 1967 , p.2)<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Although the principle of hammer mechanics first applied to keyboard instruments in 1709 by the Italian Bartolommeo Cristofori, its development and perfection required a long time. (Kochevitsky, 1967, p.1)

<sup>12</sup> A new listener appeared. This new consumer preferred emotional expression to the form of composition previously prevailing. The florid design of rococo style was replaced by simple expression of natural feeling.

Em consequência das atenções que se voltavam para o piano, no meio musical, repertórios e técnicas começaram a ser desenvolvidos para exploração dos recursos deste instrumento.

O piano do século XIX era já um instrumento muito diferente daquele para que Mozart escrevera. Remodelado, aumentado e tecnicamente melhorado, era agora capaz de reproduzir um som pleno e firme a qualquer nível dinâmico, de responder em todos os aspectos às exigências de expressividade e do mais extremo virtuosismo. O piano foi o instrumento romântico por excelência.

No início do século existiam duas escolas diferentes de execução pianística: uma sublinhando a clareza da textura e a fluência técnica, era representada por Johann Nepomuk Hummel (1778-1837), talentoso discípulo de Mozart; a outra, a que, sem dúvida, pertencia Beethoven, sublinhava a sonoridade plena, a amplitude dinâmica, os efeitos orquestrais, a execução dramática e riqueza de recursos técnicos. (...)

À medida que aumentava o nível de exigência técnica e iam surgindo, ao longo do século, novos estilos de música para piano, foram nascendo também novas escolas de execução e composição. (Grout e Palisca, 1988, p.590)

A partir deste período, muitas teorias foram desenvolvidas em função da busca do domínio da arte de tocar piano. A técnica passou a ter significados diversos, tendo motivado as publicações de diversos trabalhos teóricos. Atualmente, a técnica ainda é foco de pesquisas e de discussão. Apesar do intenso desenvolvimento das tecnologias, a partir do século XX, “o piano tradicional, também chamado de piano acústico em alguns meios, pouco mudou” (Lymenstull, 1995, p.386)<sup>13</sup>.

---

Subjective emotions came to take the place of objective esthetic enjoyment. These tendencies reached their peak toward the end of the eighteenth century. It was a period of *Empfindsamkeit*, “sensibility, the impulsive and dynamic art propagated by Jean Jacques Rousseau. (Kochevitsky, 1967 , p.2)

<sup>13</sup> The traditional piano, now called “acoustic” piano, in some circles, has changed little. (Lymenstull, 1995, p.386)

## 2.2 Técnica Pianística

Muitas teorias relacionadas a modelos de técnica pianística foram publicadas desde o surgimento do piano, dando à palavra técnica conceitos diversos em diferentes épocas. Segundo Gordon a história da pedagogia dos instrumentos de teclado foi influenciada por vários fatores:

A estética e a função da música para estes instrumentos  
 As características físicas do instrumento para o qual a música era escrita  
 O interesse pela pesquisa de um determinado período  
 A base filosófica de um determinado período. (Gordon, 1995, p.293) <sup>14</sup>

O primeiro obstáculo que a técnica pianística encontrou para ser desenvolvida foi principalmente o referencial da técnica do cravo. “A maioria dos primeiros professores de piano simplesmente continuaram a aplicar a técnica dos antigos mestres dos instrumentos de teclado” (Kochevitsky, 1967, p.3)<sup>15</sup>. O obstáculo estava no fato da mecânica do cravo ter favorecido o uso da técnica digital (concentrada no movimento dos dedos sobre as teclas). Nesta técnica a ação do toque resulta num efeito sonoro de intensidade regular, contudo, ao piano é exigido do executante um maior controle da regularidade de toque, para que de acordo com o acionamento da tecla ele possa explorar a diversidade de efeitos e sonoridades.

Não é surpreendente que assim que o piano começou a se destacar e ganhar popularidade houve uma propagação de materiais didáticos. Métodos, exercício para os dedos, orientação para os dedilhados em escalas, arpeggios, terças, sextas, estudos – tudo se tornou uma parte comum do treino do pianista. As exigências musicais e técnicas para o qual estavam sendo escritas para o instrumento levaram a mudanças significativas na estética e nas regras que determinavam o bom gosto. (Gordon, 1995, 305)<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> The history of the pedagogy of playing keyboard instruments has been influenced by several factors:  
 The aesthetics and function of the keyboard music itself  
 The physical characteristics of the instrument(s) for which the music was written  
 Research interest of given period  
 The philosophical base of given period. (Gordon, 1995, p.293)

<sup>15</sup> The Majority of early piano teachers simply continued to apply the technical principles of the old keyboard masters. (Kochevitsky, 1967, p.3)

<sup>16</sup> It is not surprising that as the piano began to emerge and gain popularity there was an outpouring of didactic material. Method books, finger exercises, directions for fingering scales, arpeggios, thirds, sixths, etudes – all became a regular part of the training of the pianist. The musical and technical requirements of what was being written for the instrument led to a significant change in aesthetics and the rules that governed good taste. (Gordon, 1995, p.305)

Algumas tendências se fixaram em determinados períodos.

A pedagogia do piano nos primeiros cem anos foi construída sobre três princípios comumente reconhecidos: (1) Somente os dedos podiam ser usados; conseqüentemente, a parte superior do braço deveria estar em posição fixa. (2) O treino técnico era de procedimentos puramente mecânicos, exigindo muitas horas de prática diária. (3) O professor era autoridade absoluta. (Kochevitsky, 1967, p.3)<sup>17</sup>

No século XIX alguns músicos começaram a se opor às idéias pedagógicas com base nestes princípios mecânicos e digitais. “Acreditando que era importante fazer uso da mão, pulso, antebraço e braço, Chopin sugeriu que ao tocar uma escala o braço deveria mover lateralmente ao longo do teclado” (Kochevitsky, 1967, p.6)<sup>18</sup>.

Na segunda metade do século XIX, começou a surgir uma crença na objetividade da ciência, numa busca de explicações físicas da prática ao instrumento. “Sobre a forma do movimento, duas outras idéias eram representações da escola anatômico-fisiológica: peso e relaxamento” (Kochevitsky, 1967, p.9)<sup>19</sup>. No início do século XX, a mão e o braço já eram utilizados com maior liberdade. “Os músicos mais reflexivos e avançados daquele tempo, no entanto, começaram a procurar soluções para os problemas pianísticos em outras direções – na esfera do intelecto e psicológico” (Kochevitsky, 1967, p.14)<sup>20</sup>.

Enfim, o panorama das teorias de domínio da prática pianística é extremamente amplo. Desde o princípio, buscava-se o domínio da mecânica deste instrumento que possibilita diversos efeitos de sonoridade. Cada período demonstrou buscar esse domínio por meio de determinadas práticas. Nenhum parâmetro se fixou como referência máxima, pois ainda

---

<sup>17</sup> Piano pedagogy within the first hundred years of the piano's existence was built on three commonly recognized principles: (1) Only fingers should be used; consequently, the upper parts of the arm should be fixated. (2) Technical training is a purely mechanical procedure, requiring many hours of daily practicing. (3) The teacher is the absolute authority. (Kochevitsky, 1967, p.3)

<sup>18</sup> Believing that it is important to make use of hand, wrist, forearm and arm, Chopin suggested that while playing a scale one should move his arm laterally along the keyboard. (Kochevitsky, 1967, p.6)

<sup>19</sup> Besides the form of movement, two other ideas occupied the representatives of the anatomic-physiological school: weight playing and relaxation, terms which came to be on the lips of almost every piano teacher and student. (Kochevitsky, 1967, p.9)

<sup>20</sup> The most thoughtful and advanced musicians of the time, however, started to look for the solution of pianistic problems in another direction- in the realm of intellect and psychology. (Kochevitsky, 1967, p.14)

existem as dificuldades com relação ao domínio de todas nuances sonoras do piano. Contudo, muitos trabalhos teóricos, desde o século XX, têm reforçado a necessidade do foco na percepção do som como base da prática musical.

### **2.3 Dificuldades Comuns na Prática Pianística**

Tocar piano pode parecer uma atividade extremamente complexa se analisarmos as diversas pesquisas e publicações sobre a busca do domínio da expressão musical direcionada aos praticantes deste instrumento. Os trabalhos de Sá Pereira e de Gainza fazem parte desta ampla bibliografia sobre pedagogia do piano. Eles trazem questões interessantes relativas à performance musical.

Sá Pereira (1932, p.4-5) trata basicamente da relação entre o resultado do aluno e seus procedimentos de estudo. Seu trabalho indica as seguintes “fontes de erro”:

1º - Deficiência de leitura (menciona que o erro cometido pelo aluno deve-se muitas vezes ao equívoco no processo de leitura)

2º - Desconhecimento do teclado e falta de senso de localização (indica a necessidade de conhecer a localização das notas sem precisar olhar para o teclado do piano)

3º - Impedimento físico ou “periférico” (considera neste ponto a existência de uma mão com anatomia adequada para se adaptar ao teclado do piano)

4º - Impedimento nervoso-central (trata da coordenação motora)

5º - Falta de controle auditivo (expõe a necessidade do desenvolvimento da percepção auditiva, lamentando a falta de condição de alguns alunos de criticar a própria execução)

Gainza (1988, p.78-80) foca no aspecto psicológico envolvido no momento de expressão do aluno, citando as seguintes dificuldades psicológicas do sujeito:

- 1) Insegurança no campo musical – relativa à “idealização ou supervalorização neurótica da música” (Gainza, 1988, p.78).
- 2) Ansiedade e instabilidade – relativa à dificuldade de “aceitar processos, visualizar metas e adotar condutas estáveis que lhe permitam alcançá-las” (Gainza, 1988, p.79).
- 3) Ineficácia da ação – relativa à expectativa pessimista sobre os resultados.
- 4) Dependência – relativa à carência de iniciativa.
- 5) Dificuldade para focalizar o objeto musical – relativa à falta de capacidade de observar, analisar e reproduzir o objeto musical.
- 6) Incapacidade de perceber-se em relação à música – relativa à falta de controle regulador do som emitido.

Do ângulo da pedagogia, tenta-se a recuperação ou a “reparação” do objeto musical perdido. Para isso utilizamos, com maior insistência que nos casos normais, uma série de técnicas destinadas a focalizar, descrever, fixar, manipular e captar os objetos musicais. Tratamos assim de corrigir e sanar a relação com a música, contribuindo com maior clareza e direcionalidade para os processos musicais. (Gainza, 1988, p. 80)

É necessário ter consciência destas dificuldades demonstradas por tais pesquisas com a finalidade de ampliar a visão sobre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem. França, em pesquisa recente, com base na Teoria Espiral de Swanwick, constatou que:

(...) os aspectos mais freqüentes entre os alunos que atingiram níveis mais altos foram: consistência do andamento, preocupação com a clareza do toque, concentração, estudo detalhado e organizado em pequenos trechos, abordagem sistemática do erro (quando o aluno se detinha sobre o problema para tentar resolvê-lo), uso do canto para compreensão do fraseado e memorização da peça. O uso de metrônomo e de variações rítmicas mostrou-se positivo em alguns casos. Os alunos que atingiram níveis mais baixos passavam freqüentemente por cima do erro e das partes nas quais estavam inseguros. Muitas vezes, tocavam trechos maiores ou movimentos inteiros. Ainda, demonstravam pouca concentração e apresentavam falhas de memória no decorrer do estudo a ponto de terem que se remeter à partitura. Isto indica que a compreensão estrutural e formal da peça favorece tanto a memorização quanto a consistência musical da performance. (França, 2004, p.44)

Levando em consideração todos esses aspectos, fica evidente a complexidade da relação entre *produto* e *indivíduo* (Swanwick, 1994). No entanto, avaliar é necessário e a forma como é conduzida a avaliação pode permitir ao avaliado ter consciência de seu *produto*, se definidos os critérios avaliativos.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 Entrevistas

As seguintes entrevistas foram realizadas por e-mail no período de 11/11/2007 a 24/11/2007.

O grupo entrevistado é composto por três professoras que ministram atualmente as disciplinas Piano e Piano Complementar e uma professora que foi ministrante das mesmas disciplinas na UNIRIO.

**1) Em suas atividades como ministrante das disciplinas Piano e Piano Complementar, nos cursos de graduação da UNIRIO, quais os processos (provas periódicas, audições, observação,...) utilizados para a avaliação da performance pianística?**

*(P1) As avaliações semestrais consistem de provas, audições de aluno e recitais solo com banca, e avaliação do rendimento técnico/artístico do aluno pelo professor responsável.*

*(P2) Faço uso da avaliação contínua e uma audição no final do semestre. Para o aluno de Piano, tem sido possível oferecer audições ao longo do semestre.*

*(P3) Atualmente, no piano I a VIII os alunos participam de audições mensais das classes de piano, fazem prova com banca de professores ao final do semestre, e durante o curso apresentam 3 recitais.*

*(P4) Aplicávamos os três procedimentos*

**2) Com que frequência acontecem essas avaliações?**

(P1) *Avaliações semestrais constando da média de duas ou mais notas das diversas atividades citadas.*

(P2) *A avaliação contínua acontece em todos os quinze encontros do semestre, pois acho importante observar como o aluno lida com as correções e instruções de estudo dadas em cada aula.*

(P3) *Já respondido.*

(P4) *As provas eram semestrais; as audições, mensais, e as observações, a cada aula.*

**3) Há participação de banca de professores em todas avaliações?**

(P1) *Sim, exceto para a nota do conceito do semestre, dada pelo professor ministrante, que entra como uma das notas para a média final.*

(P2) *Há a presença de pelo menos mais um professor na audição de final de semestre.*

(P3) *Em todas as avaliações dos alunos de Bacharelado em Piano. Esporadicamente nas atividades de grupo, quando faço grupos com alunos de outros professores.*

(P4) *Nas provas e audições*

**4) É possível definir os critérios adotados em cada uma das situações em que o aluno de Piano e Piano Complementar é avaliado?**

**Em caso afirmativo: Quais são esses critérios?**

**Em caso negativo: Por que?**

(P1) *O aluno é avaliado em cada semestre pela escolha do programa; pelo cumprimento da proposta de trabalho; pelo rendimento técnico e artístico dentro de sua capacidade; pelas apresentações públicas; e pela atitude e interesse neste aprendizado.*

(P2) *Partindo do princípio que a avaliação de uma atividade artística é totalmente subjetiva, é possível estabelecer determinados critérios que funcionam como ponto de partida para avaliar o aluno. Na avaliação contínua, levo em consideração, principalmente, a disposição e empenho do aluno em trabalhar com o que é proposto, se durante a semana de estudos, o aluno se lembrou das questões abordadas em sala de aula. Isso é bem fácil de determinar se aconteceu ou não. O objetivo é verificar se estamos em sintonia, trabalhando para aperfeiçoar seu desempenho ao instrumento, e não que ele chegue na semana seguinte tocando muito melhor. Às vezes isso não acontece, mas o aluno refletiu, e tentou estudar da maneira como foi proposta em sala de aula. Em suma, levo em conta o processo. Na audição, para o aluno de Piano, observo o produto, a performance do aluno em uma situação de apresentação pública, seu desempenho artístico, mas faço a ressalva de que é impossível dissociar seu desempenho do que foi observado durante o semestre. Para o aluno de Piano Complementar, a audição é comentada: o aluno relata o processo pelo qual passou para estudar aquela peça a ser apresentada, ressaltando dificuldades encontradas, conteúdos abordados, estratégias de estudo, etc., levando em conta, portanto, sua capacidade de observação sistematizada do processo.*

(P3) *-Progresso demonstrado*

*-Questões motoras (entendidas comumente como questões técnicas propriamente ditas)*

*-Pertinência Estilística*

*-Clareza – fraseado, métrica, polifonias, textura, tempo, pedal*

*-Musicalidade, expressão*

*-Construção da peça*

*-Concentração e controle da performance em si*

*(P4) Os critérios, embora expressos através de notas (nas provas) e comentários (audições) não eram os mesmos para todos os professores; cada um tinha para si próprio um conjunto de critérios.*

**5) Quais os fatores mais valorizados no desempenho do aluno de piano durante a avaliação? A técnica pianística é um fator importante? Como pode ser definido o conceito de técnica pianística, neste contexto?**

*(P1) Seriedade no trabalho; crescimento artístico; e dedicação à arte musical.*

*A técnica é uma ferramenta indispensável para galgar novos horizontes, no rico repertório pianístico, mas deve estar sempre acompanhada do amadurecimento e crescimento artístico.*

*(P2) Três perguntas em uma? A primeira já está respondida acima. A técnica pianística é um fator importante, claro, mas é importante trazer o conceito de técnica para um amplo espectro, que envolveria não só a parte mecânica de tocar um instrumento, mas também a sistematização da leitura do repertório, o desenvolvimento de estratégias eficientes de estudo e a habilidade de diagnóstico (saber detectar problemas e solucioná-los de maneira*

*otimizada), dentre outras questões. Todos esses aspectos acima são parte da técnica pianística.*

*(P3) Entendendo técnica pianística num sentido amplo que abrange não somente as questões motoras, pois o resultado sonoro é consequência de todos os fatores que fazem parte da performance, como entendimento estilístico, controle do tempo, precisão métrica e rítmica, construção da obra. A expressão musical só poderá acontecer se todos estes fatores contribuírem e estiverem devidamente trabalhados e entendidos, não somente as questões motoras. Por outro lado, exercícios puramente técnicos procuro que os alunos façam de forma musical, cuidando do toque, da qualidade sonora, de fraseado etc.*

*(P4) Naturalmente a técnica é um fator importante desde que a serviço de produção sonora adequada à execução de diferentes estilos.*

**6) Existem situações em que o aluno é levado a exercitar a capacidade de apreciação da performance de outros alunos?**

*(P1) Sim, mas são situações isoladas, sem continuidade e sem preparação –infelizmente, não há obrigatoriedade de assistência a concertos e master classes no IVL.*

*(P2) Sim, nas audições.*

*(P3) Sim, nas audições mensais para os alunos de Bacharelado em Piano, e nos trabalhos em grupo para os alunos de Piano Complementar.*

*(P4) Também fazíamos audições em que os alunos eram convidados a avaliar sua própria execução e a de seus colegas.*

**7) São indicadas aos alunos bibliografias referentes à performance pianística e musical, durante seus cursos de Piano ou Piano Complementar? Em caso afirmativo: Quais? Com que objetivos?**

(P1) *São poucas as indicações e por várias razões: os alunos não têm muito tempo para ler, só dominam textos em português, nossa biblioteca é precária e os professores sobrecarregados. Temos mais sucesso com a audição musical através do computador e da troca de gravações entre estudantes e professores.*

(P2) *Para o aluno de Piano, indico gravações variadas, de vários pianistas, pra que ele possa desenvolver sua capacidade de audição crítica, além de estabelecer referenciais de interpretação de estilos variados. Como a bibliografia dessa área é um pouco cara, gosto de recomendar a leitura de dois livros fáceis de encontrar e não tão caros: Teoria da Aprendizagem Pianística de José Alberto Kaplan, e Técnica Pianística de Leimer e Giesecking. Ambos tratam da aprendizagem pianística de uma maneira inteligente e organizada, numa linguagem bem acessível, ou seja, são dois bons livros para iniciar uma boa biblioteca pianística. Para o aluno de Piano Complementar recomendo também a audição de gravações, porém não vejo necessidade de indicar bibliografia. Entretanto, os conteúdos abordados em aula são amplamente discutidos.*

(P3) *Tenho indicado aos alunos os últimos livros do método de piano do Heitor Alimonda que trata de uso de pedal, ornamentos e resolução de questões rítmicas.*

*Utilizo muito também o livro “Dance and the Music of J. S. Bach: Expanded Edition” de Meredith Little e Natalie Jenne quando trato de obras de Bach, não somente as danças.*

*Menciono muitas vezes o livro de Neuhaus.*

*Sobre técnica pianística muitas vezes tenho na aula os livros de Seymour Fink, “Martering Piano Technique, e “On Piano Playing” de Sandor, pois eles trazem fotos e ilustrações muito elucidativas para o entendimento dos movimentos.*

*Minha dificuldade em indicar bibliografia sempre passa pela pouca opção que temos em português, quando muito poucos alunos da graduação dominam a leitura em outras línguas, e por minha biblioteca ter a maioria dos livros não em português. Quando este é o caso, eu gosto de ao menos trazer para a sala de aula a referência que consulto (por exemplo, “The Keyboard Sonatas of Joseph Haydn” de László Somfal, que consulto sempre que ensino este repertório), para o aluno saber que existe toda uma bibliografia que nos é muito útil. Alguns anotam algum título para referência futura.*

*(P4) Pessoalmente, eu indicava, desde que solicitada pelo aluno, ou quando algum tipo de informação bibliográfica pudesse trazer maior compreensão da obra em estudo, ou seja, livros da área de história da música.*

### 3.2 Análise das Entrevistas

Todas as entrevistas demonstraram que na UNIRIO existem diversas formas de avaliação da performance pianística, tendo o aluno diversas oportunidades para ter o seu trabalho avaliado. Os alunos também são incentivados a praticar a apreciação musical, aproximando-nos da experiência da avaliação.

O domínio da técnica foi indicado como um dos itens avaliados na performance. A técnica é, neste sentido, constantemente relacionada à capacidade de expressar sonoridades. O desenvolvimento do aluno, no sentido do aprimoramento da compreensão ou da expressão musical, também foi citado como um dos pontos observados durante a avaliação.

Sobre a indicação de bibliografias especializadas em música pode-se dizer que não é freqüente, pois grande parte deste material que foi considerado de difícil acesso. Acredito outro assunto importante abordado foi a escolha do repertório. P1 comenta:

*"O aluno é avaliado em cada semestre pela escolha do programa; pelo cumprimento da proposta de trabalho; pelo rendimento técnico e artístico dentro de sua capacidade; pelas apresentações públicas; e pela atitude e interesse neste aprendizado".*

É interessante comparar este comentário ao de França:

A Teoria Espiral (...) avalia a qualidade musical revelada na performance independentemente do nível de dificuldade técnica da peça.(...) Caberia aos avaliadores pesar os aspectos técnicos e musicais envolvidos e explicitá-los para os alunos, uma vez que o objetivo comum é promover um fazer musical artisticamente consistente e esteticamente gratificante. (França, 2004, p.45)

Tenho um interesse especial pela análise do repertório, pois durante meu curso de Bacharelado em Piano, na UFRJ, tive oportunidade de escolher peças como Ressonâncias de Marisa Rezende, no início do meu curso, ou como a Sonata K.208 de Scarlatti, no final do curso. Esta escolha não significa, para mim, uma involução, considerando que, a partir do desenvolvimento musical, a compreensão de qualquer peça estudada no início ou no final do curso pode ser completamente diferente. Atualmente, a escolha do repertório não tem

referenciais fixos, como a exemplo de antigas publicações de listas de repertórios que indicavam em que período do estudo de piano determinadas peças deveriam ser praticadas. Os repertórios são comumente definidos em função de linguagens específicas considerando os interesses dos alunos. Além disso, o repertório pode ser definido em função de um amplo contexto do trabalho estabelecido pelo aluno durante o curso. Para definir este conceito de trabalho aproveito o seguinte comentário de P2:

*“O objetivo é verificar se estamos em sintonia, trabalhando para aperfeiçoar seu desempenho ao instrumento, e não que ele chegue na semana seguinte tocando muito melhor...”*

Nas entrevistas, percebi ainda que existe aproximação à Teoria de Swanwick, quando o trabalho do aluno é analisado na perspectiva de seu desenvolvimento e quando o aluno é incentivado a estabelecer um processo de auto-análise, indicando a construção do processo crítico e consciente de estudo e prática. Isso pode indicar que, coexistem avaliações formais (em que se considera o produto musical em um determinado momento) e informais (que seriam feitas a partir da observação do desenvolvimento da prática, no dia-a-dia dos alunos).

## CONCLUSÃO

É interessante notar como a avaliação pode contribuir para a construção de um processo de ensino-aprendizagem consciente e como pode servir de meio para que o aluno perceba a relação entre o resultado de sua performance e de seu desempenho nos estudos. Dentro deste contexto, está inserido o modelo C(L)A(S)P de Swanwick, que apresenta critérios de avaliação com base em níveis do desenvolvimento musical. Em cada um dos níveis ou critérios de avaliação da performance são consideradas as capacidades de criação, de escolha do repertório, de uso da audição, de compreensão e de expressão. Deve-se notar que estes critérios têm seu rigor na exigência sobre os níveis de desenvolvimento do aluno, que passa a ser cobrado na coerência dos resultados de suas performances, considerando sempre os níveis já atingidos em avaliações anteriores. Por outro lado, o rigor na avaliação da performance pianística está presente desde o início da história do piano. Apesar de várias tendências pedagógicas terem sido fortes em determinados períodos, a principal exigência que recai sobre o pianista ainda é o domínio da expressão das sonoridades do piano.

Com o objetivo de exemplificar algumas tendências da prática atual, utilizei as entrevistas a quatro professoras da UNIRIO. Estas entrevistas não têm por finalidade servir de referencial estatístico, no entanto, podem acrescentar alguns esclarecimentos sobre a formação no nível superior. Assim, observei, principalmente, que existe uma variedade de processos de avaliação da performance, indicando que *produto* pode ser avaliado em diversas situações. Em algumas dessas situações, o aluno é avaliado na perspectiva de seu desenvolvimento, em outros momentos ele é também incentivado a exercer sua capacidade avaliativa, a verbalizar sobre a música e sobre o aprendizado em exercícios de apreciação. Estas atividades indicam uma aproximação à Teoria de Swanwick, no que diz respeito ao

processo de desenvolvimento da compreensão musical e ao equilíbrio entre o intuitivo e o intelectual como base da construção do processo pedagógico e avaliativo.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FRANÇA, Cecília Cavallieri. Dizer o indizível?: Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *PER MUSI – Revista Acadêmica de Música*. Belo Horizonte, v.10, 2004, p.31-48.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GROUT, Donald J. e PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. 2ª edição. Lisboa: Gradiva, 2001.

KOCHEVITSKY, George. *The art of Piano Playing*. Evanston (Illinois): Summy – Bichard Company, 1967.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: da SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Organizadores). *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SÁ PEREIRA, Antonio. *Ensino moderno de piano*. São Paulo: Ricordi, 1932.

SWANWICK, Keith. *Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London, Routledge, 1994

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1991.

SWANWICK, Keith e TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v.3, n.3, 1986, p.305-339

TURNER, Barrie Carson. *O Mundo do Piano*: Um livro ilustrado para conhecer a arte, a história e a técnica do instrumento. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

USZLER, Marienne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento*: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995