

Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica

Cecília Cavalieri França

Resumo: A observação da produção musical dos alunos através das modalidades de composição, apreciação e performance permite clarear a natureza da relação entre a técnica e a compreensão musical. Sugere-se que a manifestação do nível ótimo de compreensão musical depende do refinamento técnico necessário para se realizar diferentes atividades. Os resultados confirmam esta hipótese, revelando que a performance instrumental pode ser o indicador menos apropriado da compreensão musical dos alunos devido à complexidade desta modalidade. A continuidade deste estudo está sendo conduzida tendo em vista as implicações da escolha do repertório para o desenvolvimento musical dos alunos.

Palavras-chave: compreensão musical, técnica musical, performance musical, educação musical.

Instrumental performance and music education: the relationship between music understanding and skills

Abstract: The observation of students' music making through the modalities of composing, audience-listening and performance, enables us to illuminate the nature of the relationship between musical understanding and skills. It is suggested that the manifestation of the optimal level of musical understanding depends on the refinement of the skills to accomplish a particular task. The results confirm this hypothesis, revealing the extent to which instrumental performance may become less appropriate an indicator of students' musical understanding due to the complexity involved in this modality. A follow-up study is being conducted focusing on the implications of the repertoire over musical development.

Keywords: musical understanding, musical skills, musical performance, music education.

I – Introdução

Podemos delinear tanto o fazer musical quanto o desenvolvimento musical, como ocorrendo em duas dimensões complementares: a compreensão musical e a técnica. Consideramos a compreensão como o entendimento do significado expressivo e estrutural do discurso musical, uma dimensão conceitual ampla que permeia e é revelada através do fazer musical. As modalidades centrais de comportamento musical - composição, apreciação e performance - são, portanto, indicadores relevantes da compreensão musical, as “janelas” através das quais esta pode ser investigada. A técnica, por sua vez, refere-se à competência funcional para se realizar atividades musicais específicas, como desenvolver um motivo melódico na composição, produzir um *crescendo* na performance, ou identificar um contraponto de vozes na apreciação. Independentemente do grau de complexidade, à técnica chamamos toda uma gama de habilidades e procedimentos práticos através dos quais a concepção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada.

Embora a compreensão e a técnica sejam aspectos interligados da experiência psicológica do fazer musical, é preciso desvincilhá-las conceitualmente no intuito de se clarear a natureza de sua relação no desenvolvimento musical. Tal separação conceitual é válida pois é possível identificar níveis diferentes de desenvolvimento desses dois elementos em uma performance. É o caso, por exemplo, de um instrumentista de grande sensibilidade e musicalidade que apresenta um desenvolvimento técnico elementar, ou de outro que demonstra grande habilidade técnica mas lhe faltam aquela musicalidade e compreensão musical (SLOBODA, 1985, p.90).

Buscando suporte empírico para nosso argumento de que a compreensão é uma dimensão conceitual que permeia todo fazer musical, sugerimos ser possível identificar um nível consistente de compreensão através das modalidades de composição, apreciação e performance (SILVA, 1998; SWANWICK e CAVALIERI FRANÇA, 1999). A essa consistência chamamos *simetria*. Direcionamos, portanto, o foco desse estudo para investigar os níveis relativos de compreensão musical demonstrados através das três modalidades, buscando responder a perguntas tais como: o nível de compreensão musical revelado em uma atividade pode ser um indicador do nível a ser atingido em outra? Sob quais condições é provável que haja tal *simetria* na produção musical dos alunos? Levantamos então a problemática central da pesquisa, incorporada na seguinte hipótese: “a compreensão musical se manifestará de maneira simétrica (consistente) através das três modalidades se a complexidade das atividades for controlada.”

O referencial teórico de desenvolvimento musical nesta pesquisa é o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (originalmente em SWANWICK e TILLMAN, 1986, e ampliado em SWANWICK, 1994). O Modelo Espiral descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical: *Materiais Sonoros*, *Caracterização Expressiva*, *Forma* e *Valor*. A compreensão de cada um destes elementos revela uma polaridade entre tendências *assimilativas* e *acomodativas*¹ (SWANWICK, 1994, p.86-7), identificando-se oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: *Sensorial e Manipulativo* (em relação aos *Materiais Sonoros*), *Pessoal e Vernacular* (*Caracterização Expressiva*), *Especulativo e Idiomático* (*Forma*), *Simbólico e Sistemático* (*Valor*), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico. Do Modelo derivam critérios para avaliação do fazer musical, com versões adaptadas para cada uma das modalidades². Eles descrevem a essência da experiência musical, contemplando o que as três modalidades têm em comum: a articulação dos elementos do discurso musical

¹ Conceitos piagetianos, *assimilação* e *acomodação* são processos cognitivos segundo os quais, respectivamente, apreendemos os estímulos sensoriais conforme nossos *esquemas* mentais, ou os modificamos quando estes são inadequados para interpretar os estímulos (PIAGET, 1974, p.69-82). *Esquemas* são estruturas cognitivas através das quais informações sensoriais são processadas e armazenadas (WADSWORTH, 1984, p.12).

² Os critérios para avaliação da composição e da performance são dados em SWANWICK (1994, p.88-90; 108-9); os da apreciação aparecem inicialmente em SWANWICK (1988, p.153-4), e foram revisados pela autora para este estudo (SILVA, 1998, p.134-5).

mencionados. Esses critérios se revelaram um instrumento tanto científica³ quanto musicalmente válido para se avaliar a compreensão musical, seja qual for a modalidade. Desta forma, pudemos observar a produção musical dos alunos através das três modalidades mantendo um elemento de rigor científico.

II. Descrição do estudo

A parte empírica da pesquisa foi realizada durante um período de cinco meses no Núcleo de Educação Musical de Belo Horizonte. Essa escola oferece uma educação musical com uma abrangência de experiência que nos permitiu investigar o desenvolvimento dos alunos através das três modalidades. Os alunos têm, semanalmente, uma aula de instrumento (em duplas) e uma de musicalização (em grupos), onde participam de atividades de composição e apreciação.

Devido à natureza dos dados necessários para o estudo, recorreremos ao método de amostragem típica (LAVILLE e DIONNE, 1997, p.170; ROBSON, 1993, p.141-2): foram selecionados 20 alunos que apresentaram uma produção musical diversificada o bastante para avaliarmos sua compreensão através das três modalidades. Eles tinham entre 11 e 13,5 anos, idades nas quais já teriam desenvolvido uma performance instrumental relativamente consistente. Também nesta faixa etária já teriam uma ampla vivência de criação musical e seriam capazes de articular verbalmente suas experiências de apreciação musical. Diferenças técnicas entre instrumentos foram controladas selecionando-se unicamente pianistas com um mínimo de três anos de estudo naquela escola. Um importante elemento de controle utilizado foi o método de observações repetidas, aumentando a validade interna do estudo (COOLICAN, 1994, p.52). Foram coletados 180 "produtos" musicais, nove de cada aluno: três composições, três performances e relatos da apreciação de três peças, resultando em observações repetidas tanto *dentro* de cada modalidade quanto *através* das três modalidades.

A coleta de dados na modalidade apreciação aconteceu através de entrevista individual semi-estruturada. Os alunos ouviram três peças brasileiras instrumentais de aproximadamente dois minutos de duração: *Dindi* (JOBIM e OLIVEIRA, 1990), *Canto da Suíte Quatro Momentos no. 3* (AGUIAR, 1996) e *Remechendo* [sic] (GNATTALLI, 1997). As peças foram cuidadosamente escolhidas para que a apreciação não fosse comprometida pelo nível técnico envolvido nas atividades; elas apresentavam articulação estrutural e caráter expressivo contrastantes e diversificados, sem serem, entretanto, demasiadamente complexas. Em seguida à audição, os alunos relataram o que haviam percebido.

Na modalidade performance, os alunos estudaram suas peças no decorrer do semestre conforme procedimento normal do ensino instrumental. Estas foram escolhidas pelos respectivos professores de piano dentre obras como o *Álbum para a Juventude Op.68* de Schumann, as *24 Pequeñas Piezas Op.39* de Kabalevsky, o *Livro de A. M. Bach* e outras. As três performances de cada aluno foram gravadas ao final do semestre.

³ A confiabilidade dos critérios para avaliação da *composição* e da *performance* foi estabelecida em estudos anteriores (SWANWICK, 1994 e STAVRIDES, 1995). A confiabilidade dos critérios para avaliação da *apreciação* foi estabelecida no presente estudo, com resultado do teste Kendall Coeficiente de Concordância 'W' = 0,9193, nível de significação $p < 0,0001$. Este teste estatístico determina o grau de consenso entre jurados (SIEGEL, 1956, p.229). Nível de significação (p) representa o grau de confiabilidade do resultado de um teste estatístico; quanto menor o valor numérico de p , menor a probabilidade de erro dos resultados.

Todas as composições foram produzidas individualmente nas últimas semanas do semestre. O tempo máximo permitido para realização de uma peça era de vinte minutos, período suficiente para que os alunos explorassem e organizassem idéias musicais em pequenas peças, sem que estas se tornassem complexas ou longas demais para serem memorizadas. Como há uma grande defasagem entre a complexidade do que eles são capazes de criar e seu domínio da escrita musical, ainda elementar, optamos por gravar as composições e não pedir aos alunos que as anotassem. Os estímulos oferecidos para cada composição consistiam de materiais sonoros – tais como padrões rítmicos (síncope) ou melódicos (semitons) - ou elementos da técnica de piano - acordes, a técnica dos ‘chop sticks’ (tocar com os dois dedos indicadores alternadamente). Não foi oferecida nenhuma indicação de caráter expressivo ou de forma. A partir dos estímulos, todo o restante das composições era determinado pelos alunos, que poderiam até se distanciar da proposta inicial, se assim o desejassem. Desta forma, o nível de complexidade das peças seria determinado por eles de acordo com suas possibilidades. Cada peça era gravada imediatamente após concluída.

II.1. Resultados

Todos os 180 “produtos”, randomizados e anônimos, foram avaliados independentemente por dois grupos de quatro jurados, compostos por experientes professores de música, familiarizados com a Teoria Espiral. Eles identificaram o nível mais alto de compreensão musical revelado em cada um dos “produtos” conforme os critérios de avaliação do Modelo Espiral. O teste de confiabilidade entre os jurados se revelou altamente significativo⁴. De posse desses dados, procedemos ao teste para verificação da hipótese da *simetria* através das três modalidades. Os resultados revelaram claramente que a performance é a modalidade responsável pela não-*simetria* entre as três modalidades⁵. A diferença entre composição e apreciação não se revelou estatisticamente significativa, o que indica que os alunos atingiram resultados simétricos nessas duas modalidades.

Os julgamentos dos jurados foram transformados em resultados derivados para cada aluno em cada modalidade. A distribuição e extensão destes resultados derivados aparecem na Tabela 1 e na Figura 1. Cada aluno aparece apenas uma vez em cada modalidade (composição, apreciação e performance), no nível mais alto de compreensão revelado naquela modalidade. Os níveis do Modelo Espiral contemplados foram desde o *Vernacular* até o *Simbólico*, distribuição compatível com estudos anteriores para esta faixa etária (STAVRIDES, 1995; HENTSCHEKE, 1993)⁶. Cabe lembrar que os níveis do Modelo Espiral são ordenados hierárquica e cumulativamente, sendo um nível sempre mais complexo do que o anterior.

⁴ Primeiro grupo de jurados: Kendall Coeficiente de Concordância ‘W’: 0,7866, $p < 0,0001$;
Segundo grupo de jurados: Kendall Coeficiente de Concordância ‘W’: 0,6780, $p < 0,0001$.

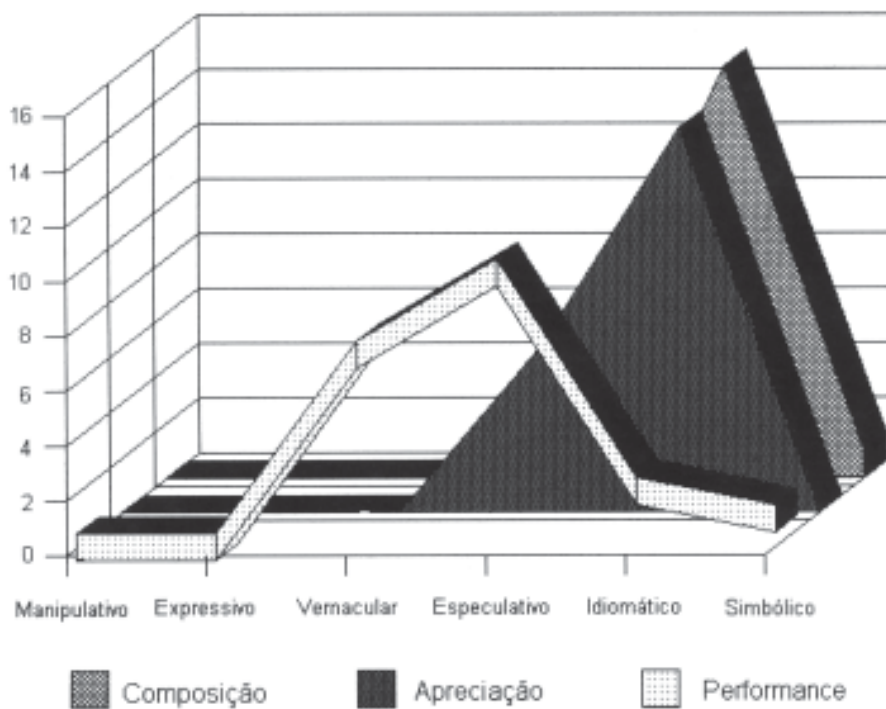
⁵ Diferença entre cada par de variáveis determinada pelo Teste Friedman:
Composição/Apreciação: Qui-quadrado: 0,4500; nível de significação $p < 1$ (não significativo);
Composição/Performance: Qui-quadrado: 8,4500; nível de significação $p < 0,01$;
Apreciação/Performance: Qui-quadrado: 9,8000; nível de significação $p < 0,001$.

⁶ Não foi encontrada correlação significativa entre os resultados e *gênero* ou *idade* dos alunos ($p < 1$), o que legitima a escolha da população como um grupo homogêneo para ambas as variáveis.

Tabela 1: Distribuição dos 20 alunos por nível atingido em cada modalidade

<i>Modalidades</i>		Composição	Apreciação	Performance
<i>Níveis</i>				
Forma	Sistemático	0	0	0
	Simbólico	1	0	1
Valor	Idiomático	15	14	2
	Especulativo	4	6	10
Caráter expressivo	Vernacular	0	0	7
	Pessoal	0	0	0
Materiais sonoros	Manipulativo	0	0	0
	Sensorial	0	0	0
Total		20	20	20

Figura 1: Distribuição dos 20 alunos por nível atingido em cada modalidade



Verificou-se que nas modalidades composição e apreciação os resultados se concentraram nos níveis *Especulativo* e *Idiomático*, enquanto que houve uma maior dispersão de níveis mais baixos na performance, com sete alunos atingindo o nível *Vernacular*. Isso quer dizer que a maioria dos alunos atingiu um nível de compreensão musical mais elevado e consistente na composição e na apreciação⁷, enquanto que suas performances se revelaram bem menos desenvolvidas.

III. Discussão

Primeiramente, os resultados simétricos entre a composição e a apreciação demonstram que a compreensão musical é uma dimensão conceitual ampla que opera através de mais de uma modalidade. Segundo, a não-*simetria* encontrada na performance confirma a nossa hipótese, indicando que a manifestação da compreensão musical pode ser comprometida se as atividades não forem apropriadas e acessíveis aos alunos. Dois aspectos se entrelaçam na análise desse quadro apresentado na performance: o nível de articulação técnica envolvido nas atividades e a natureza desta modalidade, conforme será discutido a seguir.

III.1. A questão da técnica

O problema da técnica parece ter causado um impacto importante na performance, o que fica bastante evidente ao compararmos a produção musical dos alunos entre esta modalidade e a composição. Enquanto que a performance se revelou como o indicador menos adequado da compreensão musical dos alunos, apresentando uma distribuição maior de níveis mais baixos, a composição apresentou um quadro oposto: os mesmos alunos foram capazes de demonstrar níveis bem mais elevados de compreensão musical através de suas criações. Isso torna-se mais marcante considerando-se que as composições foram produzidas dentro de vinte minutos, enquanto que as performances foram ensaiadas durante um semestre letivo.

Nas atividades de composição, os limites técnicos dentro dos quais as peças seriam concebidas eram determinados pelas possibilidades dos alunos naquele momento, pois os estímulos oferecidos como ponto de partida não impunham nenhuma limitação técnica – nem do ponto de vista composicional, nem em relação à técnica instrumental. Conseqüentemente, à semelhança do que aconteceu na apreciação, sua compreensão musical pôde se expandir até o nível ótimo de desenvolvimento determinado pela sua maturidade - ou bastante próximo a ele. Se a complexidade técnica das atividades não tivesse sido controlada, provavelmente teríamos verificado resultados mais baixos nessas modalidades ou, pelo menos, mais heterogêneos.

A análise da produção das crianças mostra casos em que todo o refinamento, o toque cuidadoso, o fraseado expressivo, a articulação estrutural, os gestos cadenciais, muitas vezes revelados em suas composições, desapareciam por completo nas suas performances. Em alguns casos, alunos que não eram capazes de realizar uma frase de maneira expressiva ao tocar uma peça do seu repertório, produziam frases musicalmente consistentes ao executar suas composições. Essa observação demonstra a realização musical da técnica, com o propósito imediato de expressar

⁷ A homogeneidade dos resultados na apreciação pode ser parcialmente explicada pelo fato de que nesta modalidade as variáveis musicais foram controladas, pois todos os alunos estavam respondendo às mesmas peças.

uma idéia ou efeito desejado. Muitas vezes um aluno era levado a tocar uma peça do seu repertório em andamento bem mais lento do que o desejável devido à dificuldade técnica da peça, o que certamente afetava o sentido musical e estilístico da obra. Não obstante, em todas as composições, a escolha do andamento demonstrava grande sensibilidade, sendo este parâmetro extremamente apropriado para valorizar a expressividade da composição e permitir a fluência do discurso musical.

Observamos também muitos casos de alunos que tocavam um repertório bastante tradicional, escolhido quase sempre de acordo com seu nível de leitura, mas que produziram composições interessantes, ousadas e estilisticamente consistentes. Eles produziram uma enorme variedade de caráter, forma, tessitura e idioma, utilizando uma gama de possibilidades de colorido harmônico, de melodia, fraseado, textura, experimentados nas atividades de apreciação e composições coletivas, permitindo o florescimento de uma riqueza e diversidade musicais intrigantes. Se aqueles alunos estivessem sendo avaliados somente através de sua performance instrumental, a extensão de sua compreensão - sua qualidade de pensamento musical - estaria sendo seriamente subestimada.

III.2. A natureza psicológica das modalidades

Os resultados encontrados na performance chamam a atenção para a natureza psicológica das modalidades, sugerida por SWANWICK (1983, p.17-25). Além de envolver diferentes níveis de engajamento cognitivo e afetivo, a natureza peculiar de cada modalidade impõe diferentes níveis de liberdade e de decisão em relação ao discurso musical. A performance instrumental normalmente requer um grande esforço de *acomodação*: ao tocar uma peça composta por uma outra pessoa em outro tempo e lugar, o indivíduo tem que se ajustar a uma série de elementos, o domínio de elementos técnicos tornando-se, freqüentemente, um desafio, desde a leitura (se for o caso) até uma caracterização estilística específica. Ao contrário, a composição (sem restrições técnicas) envolve mais nitidamente o jogo imaginativo, permitindo maior liberdade criativa, revelando uma tendência para a *assimilação*: ao compor, os alunos praticam, reorganizam e refinam seus *esquemas* musicais, de acordo com seu desejo e a motivação interna. Como VYGOTSKY (1978, p.102-3) sugeriu, no jogo imaginativo as crianças podem superar o nível esperado para sua faixa etária, o que reforça o potencial da composição no sentido de possibilitar um nível de pensamento musical mais sofisticado. Nesse sentido, este estudo traz algum suporte científico para o longo comprometimento de alguns estudiosos, especialmente PAYNTER e ASTON (1970), PAYNTER (1977, 1982, 1992), em relação à relevância da composição na educação musical.

A questão *assimilação/acomodação* também envolve fatores como preferência pessoal em relação a caráter expressivo e estilo. A empatia com estilos preferidos pode permitir um envolvimento maior dos componentes intuitivos e assimilativos na performance. Não é surpreendente que, em vários casos, os alunos tenham tocado suas composições de uma maneira mais sensível e musicalmente consistente do que as peças de seu repertório tradicional de piano. Ao executar suas próprias composições, eles estão tocando algo tecnicamente apropriado para seus dedos e expressando seu próprio pensamento musical, com suas formas, expressividade e significado: eles têm a oportunidade de 'falar' por eles mesmos.

IV. A performance em perspectiva

A performance instrumental carrega uma pesada tradição: o concertista virtuose aparenta ser o paradigma do músico e do fazer musical (SLOBODA e DAVIDSON, 1996, p.171; REIMER, 1989, p.208; HARGREAVES, 1996, p.148). Isto pode contribuir para perpetuar uma concepção de ensino tradicional que tende a enfatizar o desenvolvimento técnico instrumental e a tradição musical escrita (COPE e SMITH, 1997, p.285) em detrimento de um fazer musical mais expressivo, consistente e musicalmente significativo. As demandas do repertório instrumental freqüentemente pressionam os alunos além do limite técnico que eles dominam. Nessas circunstâncias, o ensino pode resultar em um mero treinamento, que não oferece oportunidade para decisão criativa e exploração musical expressiva. Todo o prazer e a realização estética da experiência musical podem ser facilmente substituídos por uma performance mecânica, comprometendo o desenvolvimento musical dos alunos. Não raro, sua performance resulta sem um sentido musical, sem caracterização estilística, sem refinamento expressivo e/ou coerência. Só é possível a um indivíduo tomar decisões expressivas dentro de uma gama de exigências técnicas que ele possa controlar. Como é possível, por exemplo, produzir um *rallentando* expressivo se não se consegue tocar a tempo? Certamente o repertório deve oferecer desafios para que os alunos se desenvolvam tecnicamente. Mas é preciso que, paralelamente, haja oportunidades para tocarem peças mais acessíveis, que possam realizar mais confortavelmente, com expressão, toques imaginativos e com um senso de estilo, tomando decisões expressivas sobre um material que podem controlar. É essencial encontrarmos um equilíbrio entre o desenvolvimento da compreensão musical e da técnica, pois somente quando um indivíduo toca aquilo que pode realizar confortavelmente é que podemos avaliar mais efetivamente a extensão de sua compreensão musical.

Observamos também que existe um certo fascínio envolvendo a notação musical, e que a iniciação à escrita representa uma grande aquisição para os alunos. O poder da notação musical é tal que esta logo passa a dominar o processo de ensino instrumental. O prazer de improvisar de forma lúdica, tocar de ouvido ou por imitação, é substituído pela “seriedade” de se “ler” uma partitura. Embora a leitura musical seja um aspecto imprescindível do aprendizado musical, levará anos até que os alunos sejam capazes de ler e tocar música de forma tão rica e interessante rítmica e melodicamente, com tão ampla tessitura e textura, quanto tudo aquilo que ele pode realizar tocando de ouvido, por imitação e, principalmente, improvisando. É preciso que nós professores os ajudemos a conservar aquele senso de espontaneidade e imaginação nas suas performances, a restaurar e renovar o componente de *assimilação* necessário para se realizar uma interpretação expressiva e imaginativa, contrabalançando assim o grande esforço de *acomodação* exigido na performance.

V. Estudo em andamento

A continuidade desta pesquisa está sendo conduzida em nível de graduação, tendo em vista as implicações da escolha do repertório para o desenvolvimento musical do aluno. Trata-se de um estudo longitudinal durante três semestres letivos envolvendo alunos do Curso de Bacharelado em Instrumento da Escola da Música da UFMG. A escolha do repertório dos alunos de piano será acompanhada, assim como o desenvolvimento destes no decorrer dos três semestres. Pelo menos uma peça do repertório escolhido deverá ser acessível ao aluno naquele momento, isto é, não exigir um domínio técnico além do que ele possui *no início do semestre em questão*. A coleta

principal de dados se dará em três momentos, ao final de cada semestre. Parte do repertório de cada aluno será gravado e catalogado para análise. Outras variáveis serão consideradas, tais como horas semanais de estudo, metodologia de estudo, histórico familiar e idade dos alunos. Estes dados serão coletados em entrevista e através de observação não participante. Uma amostragem das performances gravadas será submetida a um painel independente de três jurados, professores de piano, que avaliarão cada uma delas de acordo com o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Uma vez confirmada a validade do critério, o julgamento do restante das performances será realizado pela própria pesquisadora.

O estudo pretende identificar: a) o nível ótimo de desenvolvimento musical dos alunos através de suas performances; b) diferenças de nível de compreensão musical entre as performances de um aluno em um mesmo semestre de acordo com o Critério Espiral; c) possível desenvolvimento da compreensão musical dos alunos no decorrer dos três semestres. Alguns casos serão selecionados, de acordo com sua tipicidade, para serem estudados com mais profundidade, enfocando-se a relação do desenvolvimento dos alunos com o repertório estudado.

VI. Conclusão

Os resultados do estudo realizado apontam para a necessidade de nos empenharmos em uma reflexão mais profunda e sistemática a respeito do que realmente importa quando um aluno faz música, e como a natureza desse fazer musical afeta seu desenvolvimento musical. Primeiramente, os resultados oferecem suporte empírico à idéia de que a educação musical deve propiciar uma variada gama de experiências musicais, ao invés de se concentrar exclusivamente na performance. A produção musical do grupo de alunos deste estudo revela que as três modalidades vinham nutrindo sua experiência musical por diferentes ângulos. Observa-se que a experiência integrada nas três modalidades pode intensificar o processo de desenvolvimento musical dos alunos. A apreciação enriquece o repertório de possibilidades expressivas sobre as quais, através da composição, os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando idéias em novas formas e com novos significados. Ficou evidente que as diferentes modalidades podem ser melhores ou piores indicadores do nível ótimo de compreensão dos alunos, de acordo com a natureza da atividade e a complexidade técnica envolvida. É fato também que diferentes alunos podem demonstrar maior interesse ou habilidade por uma ou outra modalidade de comportamento musical.

Segundo, é imprescindível desvencilharmos o nível técnico envolvido em uma atividade e o nível de compreensão musical que é promovido através da mesma. Uma atividade tecnicamente complexa pode não envolver (e desenvolver) um nível elevado de compreensão musical, e vice-versa. Decorre daí a implicação mais relevante deste estudo: a relação entre *manifestar* a compreensão e *desenvolver* a compreensão. Níveis mais sofisticados de “funcionamento” cognitivo não são atingidos se o indivíduo não tem a oportunidade de praticar tais qualidades de pensamento. Portanto, é preciso que o aluno tenha a oportunidade de realizar peças mais acessíveis para que possa ‘funcionar’ no seu nível musical ótimo (ou o mais próximo possível deste), para que desenvolva essa qualidade de pensamento musical mais refinada. Se ele já se desenvolveu musicalmente a ponto de se expressar musicalmente em um nível mais elevado, mas é levado a tocar peças que tecnicamente estão além da sua capacidade, tal refinamento

não poderá ser consolidado ou manifestado no seu nível ótimo. Na realidade, seu desenvolvimento musical estaria sendo comprometido.

É importante considerar as possibilidades de generalização deste estudo. Apesar do pequeno número de casos envolvidos, estes foram estudados com um nível de detalhe que nos permitiu abordar a relação entre a compreensão e a técnica através das três modalidades, bem como verificar a importância relativa de cada modalidade para o desenvolvimento musical. Na modalidade em que as atividades se revelaram menos acessíveis (performance), a manifestação da compreensão musical dos alunos foi comprometida. O mesmo poderia ter acontecido nas outras modalidades se as atividades propostas tivessem sido mais complexas. Desta forma, podemos generalizar as conclusões: seja qual for o nível dentro do qual se está operando, se a demanda técnica é maior do que o indivíduo domina, este pode não ser capaz de demonstrar a extensão da sua compreensão musical.

O ponto crucial parece ser, portanto, a escolha do repertório (problema que será abordado na continuidade desta pesquisa), para que este permita aos alunos revelarem a sofisticação de seu pensamento musical de forma adequada e confortável. Certamente, é necessário escolher peças ou exercícios cuja finalidade seja desenvolver questões técnicas específicas. Isso se torna problemático, no entanto, se acontece de tal forma que os alunos sejam obrigados a enfrentar seguidos desafios técnicos sem que haja oportunidade para utilizarem tais recursos técnicos com expressividade e sentido musical. Pois, se o aluno não realiza música em um nível dentro do qual ele possa tomar decisões expressivas, como ele pode se desenvolver musicalmente? Se ele não tem a oportunidade de ‘funcionar’ em níveis mais elevados de compreensão musical, como estes poderiam ser atingidos? Como ele pode ter uma experiência estética gratificante enquanto ainda está preocupado com a “terceira ou quarta posição”? Como ele pode se engajar no fazer musical como uma forma de discurso simbólico se não tem oportunidade de produzir uma frase musicalmente significativa? Precisamos encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento da técnica e da compreensão, se pretendemos estar comprometidos com o potencial da experiência musical para desenvolver a mente, abrir novos horizontes e aprofundar a vida intelectual e afetiva dos alunos.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Ernani. Canto da Suite Quatro Momentos no. 3. CD Orquestra Brasil Folclore. Microservice, NM 44796, 1996.
- BACH, J.S. *Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach*. Munchen: Henle, 1725.
- COOLICAN, Hugh. *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder & Stoughton, 1994.
- COPE, Peter e SMITH, Hugh. Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, v.14, n.3, p.283-289. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- GNATTALLI, Radamés. *Remechendo* [sic]. CD *Minasax Quarteto de Saxophones*. Microserve, MS – CD97/001, 1997.
- HARGREAVES, David. The developmental psychology of music: Scope and aims. In: G. SPRUCE (Ed). *Teaching Music*. London: Routledge, 1996.
- HENTSCHKE, Liane. Musical development: testing a model in the audience-listening setting. Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1993.

- JOBIM, Tom e OLIVEIRA, Aluísio. *Dindi*. CD *The best of Antonio C. Jobim*. Sonopress, BS-204, 1990.
- KABALEVSKY, Dimitri. *24 Pequeñas Piezas, op.39*. Buenos Aires: Ricordi, 1948.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*. Porto Alegre: Editora UFMG/Artmed, 1997.
- PAYNTER, John e ASTON, Peter. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- PAYNTER, John. The Role of Creativity in the School Music Curriculum. In: Burnett, Michael (ed). *Music Education Review: A Handbook for Music Teachers*, v.1. London: Chappell, 1977.
- _____. *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- _____. *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PIAGET, Jean. *The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology*. London: Frederick Muller, 1972/1974.
- REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.
- ROBSON, Colin. *Real World Research: A Resource for Social Sciences and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell, 1993.
- SCHUMANN, Robert. *Album für die Jugend, op.68*. Munchen: Henle, 1953.
- SIEGEL, Sidney. *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1956.
- SILVA, Maria Cecília Cavalieri França. "Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding". Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1998.
- SLOBODA, John. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- SLOBODA, John e DAVIDSON, Jane. 'The young performing musician', in Deliege, Irene and Sloboda, John (eds). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, 1996.
- STAVRIDES, Michael "The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus Schools". Tese, University of London Institute of Education, 1995.
- SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.
- _____. *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?*, Special Professorial Lecture, *University of London Institute of Education*, 1983.
- SWANWICK, Keith e CAVALIERI FRANÇA, Cecília "Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding", *British Journal of Music Education*, v.16, n.1, p.5-19. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SWANWICK, Keith e TILLMAN, June. "The sequence of musical development: a study of children's composition", *British Journal of Music Education*, **3**, p.305-339. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- VYGOTSKY, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- WADSWORTH, Barry. *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. New York: Longman, 1971/1984.

Cecília Cavalieri França é professora adjunto da Escola de Música da UFMG, onde coordena as áreas de musicalização e teclado do Centro de Musicalização Infantil (CMI). Doutora em Educação Musical (1998) e Mestre em Educação Musical (1996) pelo Institute of Education da University of London, Inglaterra, onde defendeu a tese *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding* sob orientação do Prof. Dr. Keith Swanwick. É também Especialista em Educação Musical (1994) e Bacharel em Piano (1993) pela UFMG.