

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PERFORMANCE PIANÍSTICA: UM ENSAIO SOB A PERSPECTIVA DO PRINCÍPIO DE CONTINUIDADE DE JOHN DEWEY

Pianistic performance teaching and learning processes: essay under the perspective of John Dewey's continuity principle

SCHEILLA REGINA GLASER
Universidade Estadual Paulista¹
scheillag@gmail.com

Resumo: Este ensaio apresenta uma reflexão a respeito de aspectos presentes no processo de ensino e aprendizagem da performance pianística. Adota o conceito de performance de Keith Tombrink (Baker-Jordan, 2003-2004), utiliza como base o Princípio de Continuidade proposto por John Dewey (Dewey, 1976, 2010), considera o aprendizado performático-pianístico como um conjunto de experiências que se complementam e focaliza questões presentes nas práticas educativo-musicais do performer. Discorre a respeito de aspectos socioemocionais presentes no estudo da música, do papel do professor no desenvolvimento musical do aluno e de dificuldades relacionadas à ansiedade performática, dialogando com diferentes autores, dentre eles Nogaj e Ossowski (2017), Lehmann, Sloboda e Woody (2007) e Westney (2003). Demonstra que pensar o contexto da formação performática sob o prisma da continuidade estimula o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que incluam a performance em todas as aulas e o direcionamento da atenção para questões emocionais envolvidas no processo.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem pianística. Princípio de Continuidade. Performance Musical.

Abstract: This essay presents a reflection about some aspects of the continuity present in the teaching/learning pianistic performance process. It adopts Keith Tombrink's concept of performance (Baker-Jordan, 2003-2004), discusses the teaching of musical performance based on John Dewey's Principle of Continuity (Dewey, 1976; 2010), considers performance-pianistic learning as a set of experiences that complement each other and focuses on some issues present in the performer's educational-musical practices. It discusses socioemotional aspects present in the study of music, the teacher's role in the student's musical development and difficulties related to performance anxiety dialoguing with different authors, among them Nogaj and Ossowski (2017); Lehmann, Sloboda and Woody (2007) and Westney (2003). It demonstrates that thinking about the context of performance training under the prism of continuity stimulates the development of pedagogical strategies that include performance in all classes and the direction of attention to emotional issues involved in the process.

Keywords: Teaching and learning piano process. Principle of Continuity. Musical performance.

¹ Doutoranda. Orientação: Prof^a Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

INTRODUÇÃO

Uma grande geração de músicos que teve sua formação realizada em modelos de ensino tradicionais e behavioristas² procura renovar sua maneira de pensar a pedagogia do instrumento musical, a fim de não repetir, em seu ensino, apenas modelos pessoalmente vivenciados. Diante disso, justifica-se a exploração de exercícios de pensamento que relacionem aspectos do ensino e/ou da vivência musical a diferentes matrizes do pensamento educacional, que não a tradicional ou behaviorista, como busca de argumentos e possibilidades para refletir a respeito das experiências presentes no processo de aprendizado musical. Neste ensaio, apresenta-se um viés humanista e valoriza-se a participação das emoções no processo de ensino e aprendizagem. Tem-se por objetivo considerar o aprendizado performático pianístico como um conjunto de experiências que se complementam e englobam aspectos pessoais (do ponto de vista técnico e do ponto de vista emocional do indivíduo) e sociais. Para isso, utiliza-se do Princípio de Continuidade proposto por John Dewey e apresenta-se, ainda que resumidamente, o Conceito de Experiência desse autor.

Na sequência, define-se o conceito de performance e apresenta-se uma reflexão a partir de três aspectos presentes no processo de ensino e aprendizagem da performance pianística: a) aspectos socioemocionais que contribuem para a formação de referências pessoais; b) continuidade na preparação para o palco, considerando-se o favorecimento da autonomia do aluno e o desenvolvimento da sua segurança no ato de tocar; c) ansiedade performática.

Além da utilização de fundamentação de caráter científico, dialoga-se com a vida prática e apresentam-se autores que escrevem para professores de música e intérpretes, como Westney (2003), além de se fazer algumas observações, resultantes da experiência pessoal da pesquisadora como pianista e professora há mais de 30 anos.

A delimitação escolhida diz respeito ao processo de aprendizado do pianista que estuda música erudita em escolas de música, ambiente relacionado à formação e experiência profissional da pesquisadora. Dirige-se tanto a professores de instrumento musical que, no cotidiano de suas aulas, se perguntam a respeito de questões que permeiam a formação performática dos alunos e desejam ampliar seu leque de opções pedagógicas, quanto aos alunos desejosos de refletir a respeito de seu processo pessoal de aprendizagem.

Ao se falar em preparo para a performance, muitos são os fatores envolvidos. Livros a respeito de performance³ vão da escolha do repertório à

² O Ensino Tradicional é caracteristicamente centrado no professor, e o Behaviorista, centrado no programa. Uma discussão do assunto pode ser encontrada em Glaser (2005).

³ Como, por exemplo, Klickstein (2009).

discussão da ansiedade no palco, passando pelo estudo da obra em todos os seus aspectos técnicos e interpretativos e pelo preparo para apresentações dentro e fora do ambiente escolar. Neste ensaio, deseja-se levantar alguns aspectos que podem atuar apoiando ou dificultando o processo de aprendizagem performática do estudante. Não se pretende esgotar o assunto nem tampouco abordá-lo em toda a sua complexidade, mas trazer à pauta algumas situações que, percebidas no dia a dia em sala de aula, participam da continuidade do processo de construção performática.

CONTINUIDADE NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano cujas ideias a respeito da educação influenciaram o pensamento educacional moderno, apresenta uma proposta educativa que enaltece o valor da experiência para aquisição de conhecimento e a problematização como fator de estímulo cognitivo (Pereira et al., 2009). Com uma filosofia pragmática que foi largamente incompreendida, como explica Abraham Kaplan na introdução do livro *Arte como experiência* (Dewey, 2010, p. 8-11), o pensamento de Dewey une teoria e prática considerando o enriquecimento da experiência educativa do ser humano. Embora suas ideias tenham sido expostas há cerca de um século, continuam presentes em discussões atuais (Butler; Rearick, 2018).

O Princípio de Continuidade de Dewey está vinculado ao conceito de experiência que ele desenvolve a partir de seus questionamentos educacionais. Como explica Maria Luisa F. R. Branco: partindo do universo educacional, “os seus escritos tornam-se, progressivamente, mais focados na elaboração de uma filosofia da experiência, possuindo, contudo, uma relevância direta para a educação” (Branco, 2014, p. 786).

De acordo com Dewey, toda experiência tem por princípios fundamentais a continuidade e a interação. O princípio da continuidade relaciona-se com o fato de que, considerando-se que a experiência modifica o indivíduo, ela acarreta mudanças que afetarão, de alguma maneira, todas as que se seguirão. Isto quer dizer que, da mesma maneira que uma experiência é influenciada por outras, vividas no passado, ela influencia, também, o direcionamento e a percepção das futuras. A pessoa não é a mesma depois de uma experiência; algo significativo muda no indivíduo em função da interação que acontece no presente: “Deste ponto de vista, o princípio da continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1976, p. 26).

Por princípio de interação, compreende-se a reorganização/modificação interna que acontece no indivíduo como resultante do conjunto de ações e reações formado pelas suas condições internas, condições do ambiente e condições objetivas no contexto da situação vivida em cada experiência.

O processo pelo qual acontece a experiência no ser humano é pensado de forma relacional. Existe uma relação constante entre as condições internas, ou seja, a bagagem pessoal de cada indivíduo (como, por exemplo, aspectos cognitivos, aspectos emocionais, hábitos estabelecidos etc.) e as condições externas a ele. Destas condições externas, fazem parte o ambiente e as condições objetivas criadas com a intenção de provocar ou estimular uma determinada experiência.

Na situação de educação, as condições objetivas são aquelas criadas pelo professor com o propósito de provocar uma reação de aprendizado. Elas podem estar subordinadas às condições internas do aprendiz, ou não estar e serem organizadas com a intenção de provocar uma interação específica (por exemplo, o professor deseja atingir um objetivo pontual). As condições objetivas e as condições internas estão em constante troca; a “experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições” (Dewey, 1976, p. 35).

Os princípios de interação e continuidade se inter-relacionam e se complementam. O que define uma experiência é a sua unidade, o seu sentido de completude, e este sentido é dado pelo fator emocional. Para Dewey, é a emoção que consolida a experiência, dando-lhe unidade. Ela “seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso, conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes” (Dewey, 2010, p. 120).

O conceito de experiência deweyano é perfeitamente aplicável ao processo de ensino e aprendizagem de um instrumento musical. Os princípios de continuidade e interação estão basicamente implícitos na maneira pela qual os cursos de música são organizados em termos de desenvolvimento técnico-musical. Dewey acrescenta a inclusão das emoções como fatores unificadores de cada experiência vivida, o que coloca professores e alunos como pessoas no processo de ensino e aprendizagem⁴. Trazendo Dewey para a questão do desenvolvimento performático do aluno, a continuidade das experiências performáticas se cria no conjunto das experiências vividas em aula, no estudo em casa, na frequência a apresentações musicais, nos ensaios e em quaisquer outras atividades que possam afetar o fazer musical. A interação percorre todo o processo, em um diálogo constante, e o conjunto de experiências emocionais participa, influencia e afeta o desenvolvimento cognitivo do estudante durante todo o processo. Embora os princípios de Continuidade e Interação estejam o tempo todo em diálogo ao se pensar em experiência, considerando-se as dimensões deste ensaio, a discussão proposta na reflexão abordará apenas o ângulo da continuidade.

CONCEITO DE PERFORMANCE

Informalmente, na prática musical diária, performance costuma ser considerada como um resultado do estudo de uma obra musical, uma

⁴ Por pessoas, entende-se seres humanos integrais, com suas emoções e reações consideradas.

apresentação diante de um público, seja um recital, um concerto ou uma apresentação de alunos.

Esta é uma possibilidade, mas pode-se pensar em performance segundo conceitos mais abrangentes. O professor e pesquisador John Sloboda, por exemplo, considera que, “em um sentido mais amplo, a performance abrange todos os tipos de comportamentos musicais manifestos” (Sloboda, 2008, p. 87), incluindo brincar e dançar ao som da música. Mas ele reconhece que existe uma definição de performance mais restrita, diretamente relacionada à execução musical como finalidade: “Num sentido mais restrito, porém, a execução musical é aquela na qual um executante ou um grupo de executantes interpreta música conscientemente para um público” (Sloboda, 2008, p. 87).

A vivência musical demonstra que este propósito consciente pode ser uma improvisação, uma criação no momento, e não precisa ser necessariamente algo já definido. Contudo, o contexto da música escrita é muito presente na cultura ocidental. Sloboda considera que, na cultura ocidental, frequentemente a performance está relacionada a interpretar música escrita por um determinado compositor, uma pessoa “que não está diretamente envolvida na execução” e, neste caso, “os performers dão realidade a uma composição preexistente” (Sloboda, 2008, p. 87). É este tipo de performance que o presente ensaio aborda.

O aprendizado de como transformar a partitura em sons é um processo no qual entra em jogo uma série de tradições e de maneiras consideradas adequadas para a realização sonora da escrita musical; a aquisição deste conhecimento costuma ser intermediada por professores.

Para considerar o princípio de continuidade de Dewey, é interessante que o conceito de performance adotado abarque um processo de experiências que acontecem na relação do aluno com seu estudo diário, na sala de aula e na escola, e não apenas na apresentação final para uma audiência. É necessário considerar que os espaços do estudo e da aula colaboram e podem influenciar o resultado da experiência da performance final almejada. Embora o conceito apresentado por Sloboda aqui aceite a inclusão de todos estes elementos, encontrou-se em Baker-Jordan (2003-2014) uma proposta abrangente e diretamente relacionada ao ensino do piano.

A Prof. Dra Martha Baker-Jordan discute a questão no seu livro *Practical Piano Pedagogy*, afirmando que é correto definir performance como a apresentação de algo para uma plateia em uma situação de recital, audição ou competição, mas pode-se pensar além disso. Na sua argumentação a respeito do significado de performance, ela cita uma definição de performance musical proposta pelo psicólogo Dr. Keith Tombrink: “A execução de uma peça musical por alguém que pretende demonstrar sua verdadeira capacidade de tocar aquela peça” (Baker-Jordan, 2003-2004, p. 121, tradução nossa)⁵.

⁵ “The playing of a piece of music by someone intending to demonstrate his true capability to play that piece”.

Baker-Jordan considera a definição de Tombrink adequada porque ela pode ser aplicada a todas as situações do processo de aprendizado do instrumento em que exista a intenção de executar uma obra com o comprometimento de apresentar o melhor resultado obtido, contemplando, inclusive, o momento de tocar em sala de aula para o professor e o momento do estudo em que a pessoa realiza uma execução comprometida com um resultado esperado determinado, mesmo que apenas para si.

Esta proposta valida a ideia de pensar a experiência performática em público como um momento que incorpora influências de todo o processo vivenciado pelo aluno. Baker-Jordan propõe:

Acredito que o termo “performance” não deva se limitar ao ritual do recital anual de primavera. Acredito que tudo o que ensinamos deve levar a uma boa performance e que muito do que ensinamos deve ser considerado performance. A performance é o objetivo final, desde a primeira aula de piano até a última, e toda aula de piano deve conter algum ato de performance (Baker-Jordan, 2003-2004, p. 122, tradução nossa)⁶.

Concordando com essa autora, pode-se considerar que o aluno que se empenhou em preparar o material para sua aula se envolveu, estudou e criou uma expectativa de apresentar o resultado do estudo ao seu professor, está vivendo processos de performance tanto no momento de execução da obra durante seu estudo quanto na apresentação em aula do que ele preparou.

REFLEXÕES

Tendo como suporte o princípio de continuidade de Dewey e o conceito de performance apresentado, e pensando na busca de uma experiência performática ótima no final do processo com a cumplicidade de um aluno empenhado para isso, pode-se refletir a respeito de algumas questões que ajudem a pensar na continuidade implícita no processo de ensino e aprendizagem da performance do pianista.

O primeiro aspecto escolhido para ser discutido trata de fatores socioemocionais que possam influenciar o resultado da prática diária de estudo e a motivação do aluno. Uma possibilidade de abordar o assunto é dialogar com Nogaj e Ossowski (2017), Sloboda (1994) e Gordon (1995).

Para obter um bom resultado performático, é preciso estudar. Não há como fugir do fato de que o estudo individual do aluno tem um papel fundamental no seu preparo performático e desenvolvimento musical. Segundo Sloboda, estudos mostraram que crianças selecionadas para

⁶ “I believe the term “performance” should not be limited to the ritual of the annual spring recital. I believe that everything we teach should lead to good performance and that much of what we teach should be considered performance. Performance is the ultimate goal from the very first piano lesson to the very last, and every piano lesson should contain some act of performance”.

ingressar em uma escola de música especializada acumulavam cerca de duas vezes mais horas de estudo do que aquelas que não foram aprovadas no processo seletivo (Sloboda, 1994).

A musicista Anna Antonina Nogaj e o psicólogo Roman Ossowski também enfatizam a prática diária ao instrumento musical. Em um artigo em que mencionam fatores socioemocionais relacionados ao aprendizado musical na escola de música, eles são pontuais:

Praticar em um instrumento é o principal e mais importante dever desempenhado pelos alunos das escolas de música em todas as etapas de sua educação. É impossível adquirir competência musical, particularmente competências técnicas de desempenho musical, sem o trabalho independente do aluno e sem a implementação dessas habilidades durante a prática (Nogaj; Ossowski, 2017, p. 33, tradução nossa)⁷.

O trabalho independente do aluno tem um peso bastante grande na formação do pianista, pois o aprendizado do instrumento requer muitas horas de prática, além do contato nas aulas com o professor. O professor colabora neste processo, ajudando o aluno a formar hábitos de estudo que promovam resultados satisfatórios. Mas, mesmo quando tudo parece caminhar bem, podem ocorrer variações no desempenho e na evolução do aluno. No cotidiano, observo como professora que isto é comum. Alunos são pessoas e, mesmo quando já possuem uma ótima rotina de estudo, estão sujeitos a variações na intensidade da sua concentração.

Como o professor Steward Gordon lembra, no dia a dia acontecem coisas que interferem na rotina e que podem perturbar a concentração por um período, como por exemplo: máquinas que quebram; dificuldades em relações pessoais e doenças temporárias (Gordon, 1995, p. 69). A estes exemplos, podem-se acrescentar alguns outros, como: problemas de manutenção do instrumento; estresse desencadeado por cobranças de resultado acima do que é possível no momento (por parte do próprio aluno, muitas vezes); estresse por períodos de provas na escola formal; estresse por problemas de deslocamento na cidade; dúvidas momentâneas em relação a possibilidades profissionais. Considerando-se que estes exemplos não sejam uma situação extremada, quando os problemas são contornados ou solucionados, o aluno comprometido recupera sua concentração no estudo e na aula.

Além do que já foi mencionado, a escola de música também pode ser um espaço que desencadeie estresse emocional no aluno, por vezes dificultando sua relação com o estudo e com a prática musical. Nogaj e Ossowski

⁷ "Practicing on an instrument is the primary and most important duty carried out by students of music schools at every stage of their education. It is impossible to acquire musical competence, particularly technical competences of musical performance, without the student's independent work and without the implementation of these skills during practicing".

apresentam um panorama de experiências socioemocionais que um estudante de música em uma escola especializada pode vivenciar:

Aprender em uma escola de música engloba um número de experiências diversas que podem ter um impacto positivo ou negativo no desenvolvimento pessoal e nas realizações artísticas de crianças e jovens com talento musical. A educação musical proporciona ao aluno uma gama de sentimentos, da euforia, alegria e grande satisfação ao sentimento de derrota, fracasso pessoal e até profunda tristeza. Todas essas emoções estão associadas a sucessos ou fracassos relacionados ao estudo musical (Nogaj; Ossowski, 2017, p. 27, tradução nossa)⁸.

Para estes autores, as conquistas musicais não dependem apenas da vontade do aprendiz, mas, também, de fatores como: motivação para manter uma prática eficiente apesar de alguns fracassos; resiliência psicológica e estratégias para lidar com o medo de palco; a relação com os professores (principalmente o professor principal); a relação com os pares; o sentimento de respeito e compreensão das pessoas que os estudantes amam. Os mesmos autores lembram que os alunos que estudam em escolas de música, além das obrigações e dos desafios do próprio aprendizado musical, também precisam dar conta das obrigações decorrentes da frequência às escolas de educação básica (no Brasil, Educação Infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio). Eles ponderam que as mudanças econômico-sociais que perturbam o mundo hoje, a instabilidade da vida, o declínio das relações interpessoais e a competição não saudável afetam negativamente o desenvolvimento psicológico e musical do jovem (Nogaj; Ossowski, 2017, p. 28).

Pela faixa etária, principalmente em escolas de formação musical que têm testes de ingresso com limites de idade, é natural encontrar jovens que estudam um instrumento musical com comprometimento, visando objetivos performáticos e tendo como meta a profissionalização, e lidam com a rotina implícita na prática diária do instrumento musical concomitantemente a toda rotina de estudo prevista na educação formal. Como pesquisadora, incluo meu depoimento de conhecer em São Paulo crianças e jovens que seguem uma rotina tão grande de aulas extracurriculares dentro e fora da escola formal (como aulas de idiomas, esportes, informática e outras) que mal têm tempo de se sentar ao instrumento para estudar e, por vezes, precisam lutar contra fortes expectativas familiares para poder abrir mão de algumas dessas atividades e se dedicar ao estudo do piano.

⁸ “Learning at a music school entails a number of diverse experiences that may have a positive or negative impact on the personal development and artistic achievements of musically talented children and young people. Musical education provides the student with a role range of feelings from euphoria, joy and great satisfaction to the feeling of defeat, personal failure, and even deep sorrow. All these emotions are associated with success or failures related to studying music”.

Embora nem sempre isto seja reconhecido no dia a dia do estudo musical, essa é uma pressão considerável. E, além dessa pressão, Nogaj e Ossowski lembram, também, a competição no ambiente musical e a rivalidade entre estudantes no ambiente de escolas de música e conservatórios (Nogaj; Ossowski, 2017, p. 37). Pela observação fruto de experiência pessoal, pode-se afirmar que, na construção da sua identidade musical, os fatores de sucesso e fracasso na performance musical ao longo das atividades escolares têm grande importância para o aluno, pois são momentos de compartilhamento que geram referências pessoais.

No que diz respeito à construção de referências pessoais, é interessante acrescentar o pensamento de Sloboda. Em texto de 1994 (Sloboda, 1994), ele parte do pressuposto segundo o qual as pessoas não nascem, mas tornam-se músicos. E, nesse tornar-se, este autor considera que entram em jogo aspectos relacionados a oportunidades, experiências, motivação, assim como o aprendizado decorrente de tudo isto. Ele considera que vários fatores sociais contribuem para a persistência no aprendizado musical, como, por exemplo: experiência musical desde tenra infância; suporte familiar; professores iniciantes motivadores e oportunidades para experimentar uma resposta emocional profunda com a música.

Ao pensar nos alunos de piano na imensidão do Brasil, pode-se cogitar que muitos enfrentem situações de adversidade em relação ao exposto. Nem todos têm oportunidade de começar a aprender música na infância, em um bom instrumento e amparados por um sistema escolar musical; nem todos podem estudar a quantidade de horas que desejam sem limitações impostas exteriormente por obrigações escolares, pela família ou pelo próprio local de habitação; nem todos dispõem de suporte financeiro familiar para não precisar se preocupar com o sustento enquanto estiver estudando; nem todos têm suficiente suporte emocional para acreditar em seu potencial desde a fase inicial do estudo musical. Por motivos como estes, a construção de um referencial pessoal positivo na performance pode colaborar muito para a superação de lacunas sociais existentes, fortalecendo a autoestima e a autocrédibilidade do aluno.

Considerando os fatores socioemocionais levantados tanto por Sloboda quanto por Nogaj e Ossowski e pensando no impacto causado pela continuidade das experiências mais ou menos positivas no processo individual de cada aluno e na qualidade da sua concentração e interesse no estudo, pode-se concluir ser muito importante considerar a bagagem das experiências emocionais como parte importante das condições internas que o aluno apresenta ao longo das aulas para que seu processo de continuidade seja compreendido, favorecido e respeitado.

O segundo aspecto escolhido para ser abordado é a continuidade nas aulas da preparação para o palco, considerando-se o favorecimento da autonomia do aluno e o desenvolvimento da sua segurança no ato de tocar.

Como recorte, estabelece-se um contexto de aulas individuais em que não haja problemas de relacionamento entre o professor e o aluno, isto é, no qual exista confiança mútua de ambas as partes e em que o professor deseje criar espaço para o aluno participar emocionalmente do processo. Neste caso, focalizar o direcionamento do trabalho na autonomia do aluno implica almejar que cada experiência educativa proporcione a ele um aumento de grau dessa capacidade, bem como de independência em relação ao professor e à autoridade em geral.

No capítulo intitulado “The teacher”, que discute o papel do professor no desenvolvimento musical do aluno, os pesquisadores Lehmann, Sloboda e Woody informam que pesquisas com grandes músicos enfatizam que o professor de instrumento tem um papel importante no desenvolvimento das habilidades performático-musicais do estudante (Lehmann et al., 2007, p. 187).

Eles consideram que há dois modelos básicos de relacionamento professor-aluno na perspectiva de aulas individuais: a relação mestre-aprendiz e a relação mentor-amigo. Desenvolvem suas ideias explicando que na relação mestre-aprendiz o professor detém o poder, a comunicação predominantemente é em via única: do professor para o aluno e, frequentemente, resulta na cópia de um modelo do professor pelo aluno. Um exemplo pianístico pode ser o de professores que abordam a questão da técnica pela exigência da reprodução exata de gestos, e não da livre expressão gestual a partir de determinados princípios.

Já na relação mentor-amigo, o professor proporciona mais oportunidades para o aluno desenvolver suas próprias ideias e para a experimentação, o que contribui para que ele atenda melhor às necessidades individuais de cada um dos alunos e os estimule em direção à autonomia. Em *Developing Creativity thorough Student Discovery* (Coats, 2006, p. 19-27), Sylvia Coats propõe várias práticas neste sentido. Pode-se exemplificar o resultado com Boris Berman, que considera que o maior elogio que recebeu como professor veio de um colega que assistiu ao recital de formatura de dois de seus alunos e disse que, se não soubesse, nunca imaginaria que ambos estudavam com o mesmo professor (Berman, 2000, p. 198).

Não é o objetivo deste ensaio explorar com profundidade a presença destas duas relações no ambiente das escolas de música, mas espera-se que a menção a elas possa levar professores-leitores às suas próprias reflexões.

Claro que fatores de personalidade de cada aluno precisam ser levados em consideração quando se coloca autossuficiência em questão, mas, mesmo considerando as variáveis, o professor que estimula o aluno a ter suas próprias experimentações facilita mais o desenvolvimento da sua autonomia do que o professor que estabelece e controla todos os seus passos. As experiências ao longo do aprendizado podem contribuir para maior autonomia ou maior dependência.

Ao considerar a continuidade no processo de aprendizado performático, pode-se pensar que o ganho gradual de autonomia na execução ao longo das aulas é um fator desejável. Diante disso, interessa que o aluno sintá-se cada vez mais concentrado e seguro de sua execução pianística. Em contraposição, práticas de ensino utilizadas no passado estruturadas na relação mestre-aprendiz deixaram a herança de um comportamento de impaciência em que, frequentemente, o professor interrompe o aluno para efetuar correções, por vezes a cada compasso, sem ouvir antes a peça ou o trecho estudado por completo. Nem sempre o professor percebe que isto pode fazer com que o aluno passe a tocar esperando a correção ao invés de tocar concentrado na sua execução.

Como professora, percebo que esse comportamento ocorre com frequência ao observar estudantes de música que tocam aguardando as interrupções do professor. Na verdade, eles têm dificuldade em se manter concentrados no que estão fazendo porque esperam ser interrompidos; acostumam-se a tocar prestando atenção nas reações do professor. Sua atenção fica dividida entre o que fazem e o que acontece no exterior. Contudo, na performance diante de um público é necessário ter concentração total e, por isso, é interessante ajudar o aluno a desenvolvê-la ao longo das aulas. Uma atitude simples, como deixar o aluno mostrar primeiro o que preparou antes de iniciar um processo de correções, pode ser um passo para que ele vá adquirindo a confiança e a concentração necessárias para tocar em público. Antes de recitais é bastante comum os professores criarem oportunidades para que os alunos executem as obras inteiras em aula e, por vezes, também para amigos e outros alunos, mas o exercício constante da execução sem interrupção nem sempre é um fator lembrado. Baker-Jordan (2003-2004, p. 122-123) sustenta que devem ser oferecidos momentos performáticos para o aluno em todas as aulas, sugerindo que, além de contribuir para sua concentração, esta prática colabora para a diminuição da ansiedade do aluno ao tocar para outras pessoas.

Como terceiro e último assunto a ser abordado neste ensaio, propõe-se uma reflexão a respeito da ansiedade performática, considerando a abordagem clara deste assunto nas aulas como uma contribuição ao processo de continuidade de experiências que prepara o aluno para o palco.

A ansiedade na performance é um assunto amplamente estudado e não se pretende abordá-lo com profundidade aqui; entretanto, é pertinente relatar que não é incomum encontrar alunos que dizem nunca ter ouvido falar a respeito da reação lutar-ou-fugir⁹ ou que dizem conhecer o assunto por outras fontes, mas nunca receberam explicações simples e diretas de seus professores a respeito das reações naturais diante do estresse de palco.

Dentre os diversos autores disponíveis para falar a respeito do assunto, o pianista e professor William Westney é relevante porque aborda os fatores

⁹ Reação fisiológica do ser humano e outros animais a situações de estresse.

performáticos sob o ponto de vista de um músico, em um livro que trata do contexto geral de dificuldades performáticas. *The perfect wrong note*¹⁰ (Westney, 2003) apresenta um capítulo chamado “Out of control: the drama of performing”¹¹. Nele, o autor explica as reações físicas causadas pela ansiedade e as relaciona com a ameaça ao ego que a pessoa sente ao se colocar em situação de exposição; um medo que ele identifica como o receio de “perder o controle na frente de outras pessoas, de encarar a possibilidade de constrangimento e humilhação”¹² (Westney, 2003, p. 140).

Westney explica que as reações desencadeadas pelo sentimento de ameaça são reações primárias do cérebro dos mamíferos e surgem sempre que a sobrevivência está em jogo. Dentre elas, as mais frequentes são: boca seca, aceleração das batidas do coração, mãos frias, transpiração, aceleração de pensamentos e desconforto no aparelho digestivo. Este mesmo conjunto de reações é comentado amplamente em diversos textos, podendo-se citar, por exemplo, Klickstein (2009, p. 33-170), Lehmann, Sloboda e Woody (2007, p. 145-162), Wilson e Roland (In: Parncutt; Macpherson, 2002, p. 47-58) e Greene (2002, p. 15-21).

Em poucas palavras, Westney esclarece que as mãos ficam frias porque o sangue se concentra mais nos órgãos vitais e menos nas extremidades, a fim de aumentar as possibilidades de sobrevivência no caso de sermos mordidos por um predador. E comenta:

Como se fôssemos esquilos encurralados, nossos pensamentos rápidos e a aceleração da energia nos deixam prontos para uma das duas opções clássicas de sobrevivência: brigar ou fugir (Westney, 2003, p. 139, tradução nossa)¹³.

Obviamente, a situação de palco não é um perigo à manutenção da vida física. Mas, quando nos sentimos numa situação de exposição, o que pode ser percebido como uma ameaça psicológica, o cérebro primitivo emite as mesmas repostas de sobrevivência humana que emitia aos nossos ancestrais. No palco musical, embora não haja risco de vida, a situação de exposição pode gerar um medo que o cérebro interpreta como uma questão de ameaça à sobrevivência. O estresse causado pela reação lutar-ou-fugir é real e normal, porém, nem sempre é discutido claramente em sala de aula. Conversar sobre isso é importante para que o aluno entenda e aprenda que lidar com as reações de ansiedade é um processo que pode ser trabalhado.

O momento do palco é muito diferente do momento da sala de aula ou do estudo em casa. É outra situação. O performer e educador Gerald

¹⁰ A nota errada perfeita.

¹¹ Fora de controle: o drama de se apresentar em público.

¹² “Losing control in front of others, and facing the possibility of embarrassment and humiliation”.

¹³ “As if we were cornered chipmunks, our racing thoughts and speed-up energy get us ready for either of the classical survival options: fight or flight”.

Klickstein, autor de *The musician's way*, livro que aborda minuciosamente o preparo performático, diz:

Imagine estar nos bastidores antes de sua entrada em um concerto solo ou em um pequeno grupo. Enquanto as luzes da casa se apagam, o público se aquieta. Você acena para o assistente de palco, a porta do palco se abre e você vai. Agora, tudo que você faz afeta seu relacionamento com o público. A partir do instante em que você aparece, pode estabelecer uma ligação amigável ou, em vez disso, enviar sinais desajeitados que despertem desinteresse. Suas habilidades musicais não são as únicas coisas que entram em jogo. Também é preciso um comportamento de palco fluente e de uma presença envolvente (Klickstein, 2009, p. 171, tradução nossa)¹⁴.

A conquista das habilidades técnicas e a compreensão musical estão implícitas para a boa execução de uma obra musical; isto parece ser um pensamento unânime. A questão é que a autoconfiança e o aprendizado em lidar com as respostas da reação *lutar-fugir* também fazem parte deste momento e não podem ser deixadas de lado e ser lembradas apenas algumas horas ou minutos antes da apresentação em público.

Se, por um lado, parece absolutamente natural que quem estuda um instrumento execute músicas perante outras pessoas, por outro, esta é uma situação que lida com a exposição, o que causa um estado de maior ou menor estresse, dependendo da pessoa e do quão ameaçada ou não ela se sente. Citando o trabalho de Fredrikson e Gunnarsson (1992), *Psychobiology of stage fright*, os psicólogos Glenn Wilson e David Roland afirmam que:

A ansiedade da performance, às vezes chamada de medo do palco, é um medo exagerado, muitas vezes incapacitante, de se apresentar em público. Como em qualquer outro tipo de fobia, os sintomas são aqueles produzidos pela ativação do sistema de emergência do corpo, o ramo simpático do sistema nervoso autônomo, incluindo todos os efeitos conhecidos causados pelo aumento de adrenalina na corrente sanguínea (Parncutt; Macpherson, 2002, p. 47, tradução nossa)¹⁵.

Conversar e explicar a questão com naturalidade pode ajudar os alunos a, pautados na realidade, buscarem soluções para suas reações, à medida

¹⁴ "Imagine standing backstage before your entrance at either a solo or a small-ensemble concert. As the house lights dim, the audience quiets down. You nod to the stagehand, the stage door opens, and on you go. Now, everything you do affects your relationship with the audience. From the instant you appear, you can establish a friendly bond or, instead, send clumsy signals that spark disinterest. Your musical skills aren't the only things coming into play. You also need fluent stage deportment and an engaging presence".

¹⁵ "Performance anxiety, sometimes called stage fright, is an exaggerated, often incapacitating, fear of performing in public. As in any other kind of phobia, the symptoms are those produced by activation of the body's emergency system, the sympathetic branch of the autonomic nervous system, including all the well-known effects of increases of adrenaline in the bloodstream".

que se reconhecem como portadores de ansiedade e, conseqüentemente, a percebem com clareza.

Considerando-se o princípio de continuidade da experiência de Dewey apresentado anteriormente, se o professor oferecer espaço para a performance constante do aluno em sala de aula, pode-se entender que ele também estará oferecendo ocasiões para que o aluno aprenda a lidar com a situação do estresse em doses homeopáticas. O aluno tem oportunidades frequentes de compreender como seu corpo reage e de desenvolver seus “antídotos”, estimulado tanto pelo princípio de que essas reações são absolutamente normais quanto pelas sugestões propostas pelo professor, o que pode auxiliá-lo a se auto-organizar.

CONCLUSÃO

Por trazer um conceito de experiência que apresenta como princípios a continuidade e a interação de condições internas, objetivas e ambientais, Dewey é um autor que oferece suporte teórico para se considerar o preparo performático do pianista como um processo contínuo, no qual as experiências vividas em sala de aula, no estudo individual e no entorno social podem influenciar o resultado de uma performance pública final. Para este autor, as emoções têm uma grande importância em todo o processo de aprendizagem, o que oferece possibilidade para refletir a respeito da continuidade de aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do instrumento musical considerando fatores socioemocionais, de confiança pessoal e estresse como questões que merecem ser consideradas e trabalhadas no dia a dia das aulas.

Ao considerar o aprendizado performático pianístico como um conjunto de experiências que se complementam e que englobam aspectos pessoais e sociais, compreende-se que aceitar a continuidade do processo é aceitar que questões emocionais se relacionam aos aspectos técnicos e interpretativos do pianista durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Para o professor, tal aceitação pode colaborar para o desenvolvimento de ações que busquem prevenir situações relacionadas ao preparo da performance como dificuldades repentinas inexplicáveis, entaves técnicos aparentemente sem motivo, desmotivação súbita do aluno sem razão aparente, medo de palco em um patamar extremado e tantas outras ocorrências conhecidas por professores e alunos. Para o aluno, pode colaborar para a busca de uma maior compreensão do seu universo pessoal e socioemocional, trazendo à consciência a necessidade de cuidar também da sua saúde emocional ao longo do seu estudo.

Entende-se que cada aluno tenha suas próprias peculiaridades e que o peso das questões emocionais apresente reflexos diferentes no processo de aprendizado de cada um. Na convivência com músicos profissionais, observa-

se que muitos indivíduos superam suas dificuldades performáticas de forma independente. Entretanto, isto não significa que se deva ignorar o processo.

A vivência da atividade artística une técnica e emoção em sua essência. Trazendo a emoção e o ambiente social para o contexto da continuidade em posição de igualdade às condições objetivas criadas pelo professor, Dewey contribui para reflexões que favoreçam o desenvolvimento de uma relação mentor-amigo com o aluno, ao invés da relação mestre-aprendiz. Isto incentiva a criação de oportunidades que permitam ao aluno apresentar as suas iniciativas e experimentar a partir de sua bagagem sem receio de errar, colaborando para o desenvolvimento da confiança na sua capacidade de se tornar autossuficiente e sua segurança ao tocar.

Por fim, conclui-se que refletir a respeito da prática de ensino pianístico tendo por base o princípio de continuidade proposto por John Dewey é um dos caminhos que pode contribuir para que professores de instrumento desenvolvam propostas pessoais direcionadas à criação de práticas que estimulem momentos de performance de seus alunos em todas as aulas, favorecendo, assim, a continuidade do desenvolvimento do preparo performático ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKER-JORDAN, Martha. *Practical piano pedagogy*. Miami, USA: Warner Bros. Publications, 2003-2004.

BERMAN, Boris. *Notes from the pianist's bench*. New York: Yale University Press, 2000.

BUTLER, Tom; REARICK, Duff. *Dewey: a reflection on the inevitable. Transforming 21st Century learning through experience and education*. USA: U65, 2018.

BRANCO, Maria Luísa F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 783-798, jul./set. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1450.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

COATS, Sylvia. *Thinking as you play*. Bloomington: Indiana University Press, 2006.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GLASER, Scheilla R. *Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor*.

Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

GORDON, Stewart. *Etudes for piano teachers: reflections on the Teacher's Art*. New York: Oxford University press, 1995.

GREENE, Don. *Performance Success: performing your best under pressure*. New York: Routledge, 2002.

KLICKSTEIN, Gerald. *The musicians way*. New York: Oxford University Press, 2009.

LEHMANN, Andreas. C.; SLOBODA, John. A.; WOODY, Robert. H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press, 2007.

NOGAJ, Anna A.; OSSOWSKI, Roman. The varied socio-emotional experiences of music school students. In: KONKOL, Gabriela K.; KIERZKOWSKI, Michal (Ed.). *International Aspects of Music Education 3: music & psychology*. Poland: Wydawnictwo Bernardinum, Sp., 2017. p. 27-45. Disponível em: <<https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/4734>>. Acesso em: 31 maio 2018.

PEREIRA, Eliane A.; MARTINS, Jackeline R.; ALVES, Vilmar dos S.; DELGADO, Evaldo I. A contribuição de John Dewey para a educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, p.154-161, maio 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SLOBODA, John A. What makes a musician? *EGTA Guitar Journal*, n. 5, p. 18-22, 1994.

WESTNEY, William. *The perfect wrong note*. USA: Amadeus Press, 2003.

WILSON, Glenn D.; ROLAND, David. Performance anxiety. In: PARNCUTT, Richard; MACPHERSON, Gary E. (Ed.). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 47-62.

Recebido em 17/12/2018, aprovado em 29/12/2018

Scheilla Regina Glaser é Mestre em Música e Bacharel em Piano (IA-UNESP), Especialista em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação (Mackenzie), cursa atualmente o Doutorado em Música na UNESP sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. Como complemento à formação artística visando o ensino, frequentou cursos na COGEAE- PUC/SP. Professora de piano na Escola Municipal de Música de São Paulo desde 1999, atualmente também coordena os cursos de Graduação em Música da Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP). Ao lado das atividades pedagógicas, desenvolve permanente trabalho como instrumentista. Foi pianista da Orquestra Juvenil do Estado de São Paulo, pianista preparadora de óperas do Theatro Municipal de São Paulo, pianista do Coral Paulistano do Theatro Municipal e pianista da Orquestra de Câmara Brasileira.