

ARTIGO ORIGINAL

Expressividade Pianística: Interfaces entre Cognição, Metáforas Visuais e Ensino Musical

Thiago Pessanha Correa 

Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” | Vitória, Espírito Santo, Brasil

Elenisio Rodrigues Barbosa Junior 

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo: Este artigo investiga o impacto das metáforas visuais e das imagens mentais na performance pianística, com ênfase em suas funções pedagógicas e expressivas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada na articulação entre pedagogia musical, cognição incorporada, neurociência e estética. Por meio de revisão bibliográfica e análise de relatos pedagógicos, examina-se como o uso de metáforas influencia a técnica, a expressividade e a construção interpretativa no ensino do piano. Os resultados indicam que essas metáforas atuam como mediadoras entre linguagem, gesto e imaginação, promovendo uma aprendizagem mais integrada e artística. Evidências sugerem que a utilização consciente de metáforas pode aprimorar a coordenação motora, a memorização, a expressividade emocional e a autonomia interpretativa. Conclui-se que o estímulo à imaginação, por meio de imagens e visualizações, constitui um recurso valioso na formação pianística e deve ser incorporado como parte essencial da prática e da didática musical.

Palavras-chave: Performance pianística; Metáforas visuais; Imaginação musical; Pedagogia do piano; Cognição incorporada.

Abstract: This article investigates how visual metaphors and mental imagery affect piano performance, emphasising their pedagogical and expressive roles. Adopting a qualitative, theoretical-reflective approach, it weaves together musical pedagogy, embodied cognition, neuroscience, and aesthetics. A literature review and analysis of pedagogical reports reveal how metaphors shape technique, expressivity, and interpretative construction in piano teaching. Findings show that these images mediate language, gesture, and imagination, fostering more integrated and artistic learning. Consciously employing them enhances motor coordination, memorisation, emotional expressivity, and interpretative autonomy. Stimulating imagination through visualisation is therefore a valuable resource that should be embedded in pianistic practice and pedagogy.

Keywords: Piano performance; Visual metaphors; Musical imagery; Piano pedagogy; Embodied cognition.

Nas últimas décadas, a performance musical tem sido compreendida para além da mera execução técnica de sons, incorporando dimensões expressivas, simbólicas e perceptivo-cognitivas que envolvem ativamente a imaginação do intérprete. No ensino do piano, esse entendimento tem impulsionado abordagens pedagógicas que valorizam o uso de metáforas visuais e imagens mentais como estratégias de mediação entre intenção sonora e realização técnica. A prática de orientar alunos com expressões como “toque como se estivesse pintando” ou “fraseie como uma respiração” exemplifica o uso de analogias sensoriais e imagéticas que convocam experiências extramusicais. Essas imagens promovem uma integração mais profunda entre gesto, emoção e representação sonora, articulando aspectos técnicos e expressivos por meio de recursos mentais corporificados. Neste estudo, adota-se a perspectiva da cognição incorporada (*embodied cognition*) como arcabouço conceitual principal — entendendo que o conhecimento musical emerge da interação entre corpo, mente e ambiente sensório-motor. Segundo Varela, Thompson e Rosch (1991), a cognição emerge da interação entre organismo e ambiente, numa dinâmica recursiva entre percepção, ação e contexto. Sob essa perspectiva, o termo “corporeidade” será compreendido como a dimensão vivida e perceptiva do corpo dentro desse modelo cognitivo ampliado.

Embora autores como Mark, Gary e Miles (2003), Woody (2010) e Juslin e Laukka (2004) já tenham sinalizado, na literatura internacional, o potencial das metáforas na aprendizagem musical, ainda são escassas, no Brasil, as investigações que abordam de forma sistemática o impacto dessas ferramentas na performance pianística. Estudos como os de Bittencourt (2008) e Casari (2016) avançam no reconhecimento do papel da imaginação e da metáfora na cognição musical, mas há lacunas a serem preenchidas quanto à aplicação prática dessas estratégias no ensino do piano e sua influência concreta na expressividade interpretativa e no desenvolvimento técnico do instrumentista. Tal carência de estudos nacionais sobre o tema também indica a necessidade de uma maior articulação entre teoria, prática pedagógica e evidências empíricas, especialmente no que tange à formação de pianistas em contextos educacionais diversos.

Diante desse cenário, justifica-se a presente pesquisa por sua relevância pedagógica, artística e epistemológica. Em um tempo em que o ensino musical ainda enfrenta desafios relacionados à mecanização do fazer artístico e à fragmentação entre técnica e expressão, torna-se urgente resgatar e

valorizar metodologias que priorizem a sensibilidade, a subjetividade e a imaginação como dimensões fundamentais da formação musical. A utilização de metáforas visuais, ao evocar imagens corporais, visuais e afetivas, propicia ao pianista um caminho de experimentação sonora que transcende a rigidez técnica e amplia os horizontes interpretativos. Essa abordagem estimula o desenvolvimento de uma escuta mais refinada e de uma consciência corporal integrada, fatores essenciais para uma prática musical artisticamente significativa.

Além disso, pensar a metáfora como recurso pedagógico no ensino do piano é também considerar sua função como dispositivo mediador entre linguagem e experiência sensível. A metáfora opera não apenas como figura de estilo, mas como estrutura cognitiva que permite ao intérprete organizar sua percepção do som, transformar intuições em gestos e projetar sentidos musicais que vão além do que está escrito na partitura. Desse modo, compreender o uso de metáforas visuais no contexto da performance pianística envolve também refletir sobre os modos de construção da expressividade, a formação de imagens mentais no ato interpretativo e os processos subjetivos de aprendizagem musical. A metáfora, nesse sentido, pode ser vista como uma ponte entre o universo simbólico e o gesto performático, integrando corpo, emoção, imaginação e técnica.

Neste estudo, busca-se compreender como o uso de metáforas visuais influencia a técnica e a expressividade na performance pianística. Parte-se da hipótese de que tais metáforas, ao ativarem imagens mentais e sensoriais, promovem uma integração entre cognição, emoção e motricidade, resultando em uma interpretação mais fluida, expressiva e artisticamente significativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e conceitual, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada na análise crítica de obras acadêmicas, relatos pedagógicos e evidências da neurociência da música. Não se trata de um estudo de caso, mas de uma investigação situada na interface entre pedagogia musical, cognição incorporada e estética performática, voltada a analisar os mecanismos pelos quais a imaginação metafórica atua como mediadora entre partitura, gesto e sonoridade.

Além desta introdução, o artigo está estruturado em três seções principais: na Fundamentação Teórica, apresentam-se os conceitos e perspectivas sobre metáfora, cognição musical e imagética; na Discussão, analisa-se como essas metáforas visuais se manifestam no ensino e na performance

pianística; por fim, em Considerações Finais, sintetizam-se os resultados e propõem-se encaminhamentos para a prática pedagógica e artística.

1. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, orientada pela análise crítica de fontes acadêmicas e práticas pedagógicas documentadas, com o objetivo de compreender o papel das metáforas visuais na performance pianística. Trata-se de uma pesquisa conceitual e interdisciplinar, situada na interface entre a pedagogia musical, a psicologia cognitiva, a neurociência e a estética, que busca articular diferentes saberes em torno de um objeto comum: a imaginação musical mediada por imagens metafóricas. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, cuja natureza simbólica, expressiva e subjetiva escapa a métodos puramente quantitativos ou experimentais.

A metodologia adotada fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica analítica, conforme proposto por Gil (1989) e Severino (2014), entendida como um processo investigativo baseado no exame sistemático e crítico de obras relevantes para a delimitação e aprofundamento do tema. Essa estratégia permite mapear e confrontar enfoques teóricos diversos sobre a metáfora e sua aplicação no ensino e na performance pianística, bem como identificar lacunas e convergências entre os diferentes campos do saber envolvidos. Não se trata, portanto, de um levantamento exaustivo, mas de uma seleção criteriosa de fontes que contribuem para a construção de um arcabouço conceitual sólido e aplicável ao contexto pianístico.

A seleção das fontes seguiu critérios previamente definidos, priorizando a relevância, a atualidade e a credibilidade dos materiais utilizados. Foram considerados artigos científicos, livros, dissertações e teses publicados, oriundos de periódicos indexados e editoras acadêmicas reconhecidas. As bases de dados empregadas na busca foram: SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos, JSTOR e ResearchGate. As palavras-chave utilizadas incluíram: “metáforas musicais”, “imaginação musical”, “imagética e performance”, “pedagogia do piano”, “neurociência da música” e “interpretação pianística”.

Complementarmente à revisão bibliográfica, foram analisados relatos pedagógicos extraídos de obras voltadas ao ensino do piano, especialmente aquelas escritas por pedagogos que se destacam por suas abordagens imagéticas, como Neuhaus (2008), Mark, Gary e Miles (2003) e Woody (2010). Tais relatos foram considerados como documentos empíricos de natureza descritiva, nos quais se identificam exemplos concretos da aplicação de metáforas visuais em situações de ensino-aprendizagem. A inserção desses materiais visa aproximar a reflexão teórica da realidade prática da docência pianística, ampliando o escopo da discussão para além do meio estritamente acadêmico.

A análise das fontes foi conduzida mediante leitura intensiva e categorização temática, organizada em torno de três eixos principais: (1) a metáfora como instrumento de mediação cognitiva e expressiva; (2) a imaginação como elemento constitutivo da performance musical; e (3) o papel das imagens mentais na aprendizagem e no ensino do piano. Com base nesses eixos, foram identificados os tipos de metáforas mais recorrentes, suas funções pedagógicas e expressivas, e os efeitos observáveis ou relatados em termos de desenvolvimento técnico e expressividade interpretativa.

Adicionalmente, foram integrados estudos da área da neurociência da música que investigam os efeitos da imaginação musical e da visualização metafórica sobre o cérebro e o comportamento motor dos músicos. Pesquisas baseadas em técnicas como fMRI (ressonância magnética funcional) e EEG (eletroencefalografia) foram consideradas por oferecerem evidências empíricas que sustentam a hipótese de que as metáforas visuais não se limitam a um recurso estilístico, mas funcionam como verdadeiros catalisadores neuropsicológicos da expressividade e da organização motora durante a performance pianística.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa ancora-se nos paradigmas interpretativos das ciências humanas, os quais reconhecem a subjetividade, a corporeidade e a experiência simbólica como dimensões legítimas da produção de conhecimento musical. Ao adotar uma perspectiva que valoriza a complexidade dos processos cognitivos e expressivos do intérprete, recusa-se uma concepção reducionista da técnica musical como mero treinamento motor, propondo-se, em seu lugar, uma visão integrada de aprendizagem instrumental, em que imagem, emoção e gesto compõem um sistema interdependente. Esta concepção está alinhada à abordagem da *embodied cognition* (cognição

incorporada), segundo a qual o conhecimento emerge da interação entre corpo, mente e ambiente sensório-motor, incluindo o universo simbólico da metáfora.

Importa destacar que a natureza não experimental desta investigação não representa uma limitação, mas sim uma escolha metodológica coerente com seu objeto de estudo. A polissemia dos significados musicais, a subjetividade da imaginação e a diversidade de contextos pedagógicos e performáticos exigem uma abordagem flexível e interpretativa, que permita explorar o fenômeno em sua profundidade e multiplicidade de dimensões. Entretanto, reconhece-se que a ausência de coleta de dados empíricos diretos impõe como limitação a impossibilidade de generalização dos achados para diferentes realidades educacionais e níveis de ensino. A análise está centrada na interpretação crítica de materiais existentes, o que demanda, como perspectiva futura, a realização de estudos empíricos complementares que possam validar experimentalmente as hipóteses levantadas.

Em linhas gerais, a relevância metodológica deste estudo reside em sua capacidade de reunir, articular e interpretar saberes dispersos, oferecendo um panorama abrangente e crítico sobre a utilização de metáforas visuais no ensino e na performance pianística. Ao propor uma metodologia ancorada na articulação entre teoria e prática, entre cognição e expressão, esta pesquisa alinha-se ao propósito de contribuir para uma formação musical mais reflexiva, criativa e humanizada, que valorize o potencial simbólico e expressivo do ato interpretativo.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Metáforas, imaginação e cognição musical

A compreensão da performance pianística como fenômeno expressivo e pedagógico requer o reconhecimento de distintas abordagens no campo da cognição. Tradicionalmente, a psicologia cognitiva fundamenta-se em modelos representacionais e computacionais da mente, os quais tendem a dissociar mente e corpo. Licursi et al. (2017) afirmam que, nessa perspectiva, o processamento da informação ocorre de modo simbólico e abstrato, privilegiando a razão como operação mental desvinculada das dimensões sensório-motoras e afetivas da experiência musical.

Em contraste, a cognição incorporada (*embodied cognition*) constitui um paradigma alternativo que entende o conhecimento como resultado da interação dinâmica entre corpo, mente e ambiente. Amparando-se em Varela, Thompson e Rosch (1991), Storolli (2011) sustenta uma concepção que rejeita o dualismo cartesiano e afirma que o corpo é o lugar e o agente do processo de conhecimento, provocando transformações nele e ao redor a partir de sua atuação. Assim, a cognição não é restrita ao cérebro, mas envolve processos corporais extracranianos e pressupõe o entrelaçamento de percepção, ação, emoção e simbolismo na construção do saber.

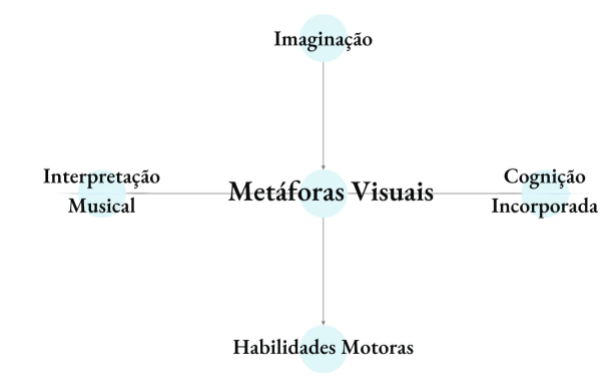
A partir desse horizonte epistemológico, o conceito de corporeidade emerge como uma categoria chave para pensar a aprendizagem e a expressividade musical. Mais do que uma simples extensão do corpo físico, a corporeidade diz respeito à experiência sensível e vivida do corpo em ação. A realização dá-se por meio da intencionalidade sensório-motora do agente em interação com o ambiente em que atua, articulando percepção e movimento numa dinâmica expressiva enraizada em referências culturais e sociais. Nesse sentido, compreender o gesto pianístico não apenas como movimento biomecânico, mas como ação simbólica carregada de sentido, implica valorizar a corporeidade como fundamento da performance e da criação musical.

Metáforas, no contexto deste estudo, referem-se a figuras de linguagem e analogias visuais ou sensoriais usadas para descrever ou orientar a execução musical. Diferentemente de instruções técnicas literais, as metáforas visuais convidam o intérprete a projetar uma imagem mental sobre a música — seja visualizar um cenário, uma cor, uma textura, ou associar a frase musical a uma sensação concreta. Casari (2016, p. 359) explica que, segundo teorias cognitivas, a imaginação desempenha um papel central na construção de significado: “pela metáfora projetamos nossa experiência em determinado domínio em outros que desejamos conhecer”. Em outras palavras, ao usar metáforas, transferimos para a música experiências prévias não musicais (visuais, corporais, emocionais), tornando-a mais compreensível e significativa. A cognição musical — aqui compreendida como o campo de estudos que investiga os processos mentais envolvidos na escuta, na interpretação e na produção sonora — compartilha dessa dinâmica. No âmbito deste trabalho, tal cognição é analisada sob a ótica da cognição incorporada, abordagem que entende a construção do conhecimento musical como indissociável da ação corporal, das sensações e do ambiente interativo em que o músico atua.

Bittencourt (2008) argumenta, do ponto de vista filosófico e estético, que a atividade do intérprete já nasce imbuída de imagens metafóricas. Bittencourt (2008, p. 80) afirma que, no “trabalho interpretativo — a elaboração que transforma as instruções mudas da partitura em suas realizações sonoras — nós [os performers] o escutamos já murmurando em metáforas”. Bittencourt (2008, p. 82) acrescenta que a metáfora funciona como “uma ponte entre o não-verbal da ‘música viva’ [...] e o discurso verbal acerca dos eventos musicais”. Essa ponte permite ao intérprete transitar entre a esfera sensorio-emocional da música e a esfera conceitual-verbal, articulando em palavras (ou imagens) aquilo que é vivenciado sonoramente de forma abstrata.

À luz da teoria da metáfora conceitual, grande parte do pensamento humano é metafórico e se fundamenta em esquemas da experiência corporal. Casari (2016, p. 362) observa que, no âmbito musical, descrevemos alturas tonais como “altas” e “baixas”, timbres como “cores” ou “texturas”, e intensidades sonoras como “peso” ou “força”, justamente porque recorremos a referências sensoriais e motoras para estruturar nossa compreensão da música. Casari (2016, p. 363) acrescenta que as metáforas não são meros adornos linguísticos, mas verdadeiros “veículos do pensamento e da ação” musical.

FIGURA 1 – Mapa conceitual sobre metáforas visuais e cognição musical.



Fonte: Elaboração própria.

Como representado no mapa conceitual acima, as metáforas visuais atuam como eixo de articulação entre habilidades motoras e imagéticas, conforme integradas na cognição incorporada, evidenciando seu papel central no desenvolvimento expressivo do pianista.

Casari (2016, p. 359) afirma que, por meio da imaginação metafórica, “o músico [...] lança mão de uma gama de experiências extra-musicais na construção e na realização da interpretação de uma obra”, integrando emoção, sensibilidade e corporeidade em sua cognição musical.

2.2. Metáforas visuais e ensino do piano: abordagens pedagógicas

No ensino de instrumentos musicais, professores há muito utilizam metáforas e imagens para comunicar aspectos sutis da técnica e da interpretação. No piano, essa prática pedagógica é bem documentada tanto por relatos informais de mestres quanto por pesquisas formais. Sousa, Silva e Ferreira (2010, p. 317) relatam, a partir de um estudo com professores de canto — cujas práticas se assemelham às do ensino de piano —, que “a maioria dos professores pesquisados utiliza metáforas como ferramenta didática, por acreditar que elas estimulam a propriocepção e a musicalidade, e que a instrução por meio de linguagem fisiológica é muito complexa”.

Ou seja, grande parte dos docentes prefere orientar com imagens — por exemplo, pedir ao aluno que “projete a voz como uma bola de luz” em vez de descrever minuciosamente ajustes musculares internos — pois consideram que as metáforas tornam o aprendizado mais intuitivo e integrado. Esse achado indica que os educadores reconhecem o valor das imagens mentais em conectar técnica e expressividade, favorecendo uma abordagem mais sensível e menos sobrecarregada por explicações excessivamente técnicas.

No caso específico do piano, vários pedagogos renomados incorporaram metáforas em suas metodologias. Neuhaus (2008), em *The art of piano playing*, frequentemente recorre a linguagem poética para evocar timbres (“toque dolce, como veludo”) e dinâmicas (“um som perolado e brilhante”) durante o ensino de interpretação pianística. Embora tais orientações sejam subjetivas, elas orientam a imaginação do estudante, ajudando-o a descobrir uma qualidade de toque correspondente à imagem sugerida. De fato, conforme Woody (2010) ressalta, instrutores de música tendem a empregar imagens metafóricas para salientar os aspectos emocionais da peça, guiando o aluno a tocar com mais expressividade em vez de apenas cumprir indicações mecânicas. Em aulas de piano, é comum ouvir frases como “faça essa passagem cantar, como se fosse uma voz” ou “imagine uma paisagem tranquila para inspirar sua interpretação desse adagio”. Tais analogias servem para

ativar sentimentos e referências no aluno, levando-o a ajustar espontaneamente seu toque — seja na articulação, na intensidade ou no rubato — para realizar a qualidade sonora imaginada.

Estudos empíricos corroboram a eficácia dessas abordagens imagéticas. Woody (2006) investigou como músicos processam cognitivamente instruções baseadas em imagens durante a prática instrumental. Nesse experimento, estudantes de música receberam metáforas fornecidas por um “professor” para tocar determinadas melodias de forma mais expressiva, e foram observados em como aplicavam essas orientações. Os resultados revelaram dois perfis principais: alguns estudantes traduziram diretamente a metáfora em objetivos sonoros concretos — ou seja, interpretaram-na de maneira literal e formularam um plano explícito de como alterar o som — enquanto outros personalizaram e expandiram a imagem sugerida, criando suas próprias associações para orientar a performance. Essa diferença indica que não há uma única forma de utilizar metáforas: para certos alunos, dizer “imagine esta escala como uma série de degraus leves subindo ao céu” pode evocar imediatamente um ajuste objetivo (por exemplo, tocar cada nota ligeiramente mais suave e mais aguda), ao passo que outros alunos podem imaginar diversos cenários relacionados (quem sabe visualizando nuvens ou pássaros voando junto com a escala) e, a partir disso, inspirar-se para tocar de modo mais expressivo. Em ambos os casos, contudo, a imagética atua como catalisador de mudanças na execução.

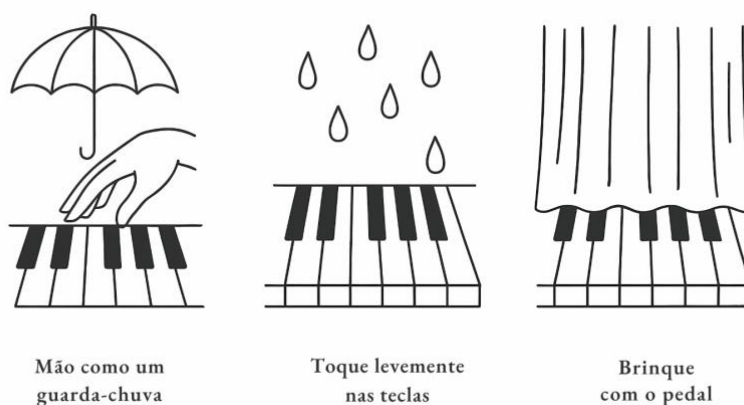
Outro ponto destacado por Woody (2006) é que a experiência prévia do músico influencia como ele lida com metáforas. Houve indícios de uma relação em formato de U-invertido¹ entre o nível de treinamento formal e a propensão a traduzir literalmente as imagens: músicos com pouca experiência tendem a abraçar a metáfora de forma mais intuitiva (às vezes até demais, podendo interpretá-la de forma idiossincrática), enquanto músicos muito experientes podem inicialmente analisá-la de modo mais racional, mas os mais efetivos parecem combiná-la com sua bagagem técnica de maneira equilibrada.

¹ A relação em formato de “U-invertido” refere-se a um padrão não linear em que os extremos de uma variável (baixo e alto nível de experiência, por exemplo) apresentam respostas semelhantes, enquanto os níveis intermediários se comportam de forma diferente. Representa-se graficamente como uma curva em arco (\cap). O conceito é comum em áreas como psicologia cognitiva e educação, sendo usado aqui para indicar que músicos iniciantes e experientes tendem a interpretar metáforas mais literalmente, ao passo que músicos intermediários adotam uma postura mais crítica ou seletiva.

Isso sugere que, no ensino, é importante ajustar o uso de metáforas ao perfil do aluno. Alunos iniciantes podem precisar de metáforas claras e facilmente visualizáveis, que os ajudem a superar bloqueios técnicos básicos evocando sensações simples (como “deixe a mão flutuar sobre o teclado como uma pena” para aliviar a tensão). Já alunos avançados podem se beneficiar de metáforas mais complexas ou sutis, que desafiem sua imaginação e refinamento interpretativo (por exemplo, “imagine o timbre desta passagem como a luz crepuscular filtrada por vitrais”, estimulando uma sonoridade mais rica e aveludada).

Exemplos práticos de metáforas aplicadas à técnica pianística abundam na literatura pedagógica. Mark, Gary e Miles (2003), ao abordarem a fisiologia do pianista, propõe imagens para corrigir hábitos posturais e de movimento. Uma delas lida com a abertura da mão para acordes e intervalos largos: os autores sugerem ao aluno “deixe o piano abrir a sua mão”, imaginando que a mão se abre “como um guarda-chuva”, em vez de forçar os dedos a se esticar. Essa metáfora orienta o pianista a relaxar e permitir que o peso natural e a estrutura do instrumento conduzam a abertura, prevenindo tensão desnecessária. Trata-se de um exemplo claro de como uma imagem visual simples pode transmitir um conceito técnico complexo: o guarda-chuva se abrindo evoca simultaneamente a ideia de expansão suave e de estrutura (as varetas do guarda-chuva se abrindo de modo equilibrado, assim como os ossos da mão devem se afastar sem esforço excessivo).

FIGURA 2 – Representações gráficas de metáforas visuais aplicadas ao ensino do piano.



Fonte: Elaboração própria.

Ao adotar imagens, o aluno de piano tende a liberar a rigidez dos dedos, obtendo um posicionamento mais eficiente e confortável para executar acordes amplos. Nesse caso, a metáfora visual cumpre o papel de atalho pedagógico — em vez de detalhar biomecanicamente o movimento articular, transmite-se de imediato a qualidade do gesto desejado (leve, orgânico e amplo) por meio de uma comparação figurativa.

Cabe ressaltar que as metáforas empregadas no ensino do piano abrangem tanto aspectos técnicos quanto interpretativos, muitas vezes unindo ambos. Por exemplo, ao dizer “ataque as notas iniciais como se fossem gotas de chuva caindo”, um professor está simultaneamente orientando a articulação (notas pontuais, destacadas) e o caráter expressivo (imagem de chuva, sugerindo algo delicado, efêmero ou melancólico, dependendo do contexto). Essa integração é particularmente valiosa, pois na música técnica e expressão andam juntas: um aspecto mecânico (ataque de nota) adquire propósito musical (evocar a chuva) graças à imagem.

TABELA 1 – Exemplos de metáforas visuais e suas funções pedagógicas no piano.

Metáfora Visual	Função Técnica	Função Expressiva	Aplicação Didática
<i>Mão como um guarda-chuva</i>	Relaxamento e abertura da mão	Leveza e naturalidade do gesto	Estudo de acordes e extensão de mão
<i>Toque como gotas de chuva</i>	Ataque leve e pontual	Caráter delicado ou melancólico	Passagens rápidas e suaves
<i>Som como véu de seda</i>	Controle de pedal e articulação fluida	Atmosfera suave e envolvente	Trechos lentos e ligados
<i>Escada que sobe flutuando</i>	Crescendo gradativo e controle da força	Ascensão sonora contínua e etérea	Escalas e arpejos ascendentes
<i>Sussurro entre notas</i>	Redução de intensidade e articulação sutil	Expressividade íntima e introspectiva	Inícios ou fins de frase

Fonte: Elaboração própria.

Como a tabela demonstra, as metáforas visuais não apenas facilitam a comunicação entre professor e aluno, mas também atuam como mediadoras entre o gesto técnico e a intenção expressiva, promovendo uma aprendizagem mais integrada e sensível. Gandelman e Cohen (2005, p. 91) observam, ao analisar indicações expressivas em partituras, que termos metafóricos como “granítico”, “iluminado” ou “como um cristal transparente” atuam “como um apelo à fantasia, à escuta e à busca

do intérprete por toques e sonoridades particulares”. Essa declaração, extraída de um estudo sobre a obra pianística de Almeida Prado, evidencia que o compositor (ou professor) fornece tais imagens justamente para provocar no intérprete uma exploração criativa de timbres e dinâmicas — instigando-o a encontrar na técnica instrumental os meios para materializar aquela qualidade poética sugerida. Em suma, no ensino do piano, as metáforas e visualizações servem para engajar a imaginação artística do aluno ao mesmo tempo que direcionam sua execução física, proporcionando um aprendizado mais completo.

2.3. Perspectivas psicológicas e neurocientíficas

Do ponto de vista da psicologia da música, o uso de imagens mentais e metáforas está intimamente ligado aos processos de representação mental e regulação emocional durante a performance. Metáforas não apenas comunicam ideias de forma conveniente; elas também podem influenciar o estado interno do músico. Cox (2011) e Leech-Wilkinson e Prior (2014) argumentam que uma metáfora eficaz desencadeia reações corporais e emocionais correspondentes, mesmo que sutis, no intérprete. Caixeta e Corvisier (2019, p. 91) observam que, ao receber a instrução “toque com a leveza de uma pluma flutuando”, o pianista tende a ajustar inconscientemente a postura, aliviar a pressão dos dedos e experimentar a serenidade delicada evocada por essa imagem, ativando conteúdos emocionais coerentes que dão significado à execução.

Leech-Wilkinson e Prior (2014, p. 36, tradução nossa) chegam a afirmar que tal sensação evocada pela metáfora “dirige as ações motoras necessárias para [o intérprete] produzir os sons”. Em outras palavras, a imagem mental age como um gatilho de coordenação motora: o corpo do músico responde à ideia metafórica de forma integrada, ajustando músculos e gestos de maneira coerente com a qualidade imaginada. Caixeta e Corvisier (2019) esclarecem que a metáfora atua como um atalho neurocognitivo: em vez de o instrumentista se concentrar deliberadamente em cada minúcia técnica — posição dos dedos, dosagem de força, sincronização fina, entre outras —, a imagem global orienta o conjunto das ações de maneira holística, aliviando a carga da memória de trabalho e favorecendo um fluxo interpretativo mais natural.

A neurociência da música oferece evidências concretas para fundamentar esses efeitos. Estudos de neuroimagem mostraram que imaginar música ou movimentos musicais ativa muitas das mesmas regiões cerebrais envolvidas na execução real. Bastepe-Gray et al. (2020) e Halpern e Zatorre (1999) apontam que, durante a imaginação musical consciente, redes neurais auditivas, motoras e emocionais são acionadas de forma coordenada. Essa descoberta sugere que, quando um pianista visualiza mentalmente uma metáfora — digamos, “teclas pesando como pedras quentes” — ele não está apenas pensando de forma abstrata, mas efetivamente engajando seu cérebro como se estivesse interagindo fisicamente com aquele peso e calor. A metáfora induz uma simulação interna: sensações de peso ativam circuitos proprioceptivos e motores; a imagem de calor pode ativar associações táteis e afetivas; tudo isso combinado com a rede auditiva que antecipa o som resultante. Assim, a imagética motora e sensorial (isto é, visualizar-se fazendo ou sentindo algo) pode gerar padrões de ativação cerebral muito próximos da ação concreta, apenas em menor intensidade. Logo, quando um pianista utiliza deliberadamente uma imagem mental para orientar sua performance, ele está explorando um mecanismo neurocognitivo poderoso de simulação — ensaiando mentalmente e emocionalmente a performance desejada, o que pode otimizar a coordenação e reduzir a ansiedade.

Do ponto de vista psicológico, a utilização de metáforas também auxilia no controle da expressividade emocional. A performance musical expressiva requer que o intérprete acesse e module estados emotivos congruentes com a peça. Nem sempre isso é fácil de realizar por um ato de vontade direta (“agora vou sentir tristeza na hora de tocar esta página...”). As metáforas podem servir como portais para emoções autênticas: uma imagem rica pode despertar sentimentos correspondentes de forma natural. Conforme observado por Woody (2010), professores usam metáforas justamente para aludir a “qualidades emocionais da música” e incentivar os alunos a descobri-las. Por exemplo, ao dizer “imagine que esta melodia é um amigo contando uma história nostálgica”, o professor está instigando o jovem pianista a entrar num estado introspectivo, talvez lembrando de alguém querido — e essa disposição emocional irá transparecer no fraseado musical de forma orgânica, sem que o aluno precise pensar intelectualmente em “tocar expressivamente”. Estudos em psicologia musical, como o de Juslin e Laukka (2004), indicam que performances guiadas por imagens emotivas tendem a ser percebidas pelo público como mais comunicativas em termos de emoção. Isso ocorre porque o

intérprete que realmente sente ou imagina vividamente uma cena emocional enquanto toca costuma produzir variações dinâmicas, de timbre e tempo que refletem aquela emoção (ainda que inconscientemente), tornando a performance mais convincente.

Além disso, há implicações para a memorização e concentração. Metáforas e visualizações podem funcionar como *anchoring cues* (pontos de ancoragem) na memória do músico durante a performance. Muitos pianistas relatam que, em passagens críticas de peças extensas, associar partes da música a imagens específicas os ajuda a lembrar não apenas das notas, mas do intento expressivo naquele trecho, conduzindo a execução de forma segura. Madeira e Santos (2018) analisaram, em contexto experimental, a formação de imagens mentais no aprendizado de peças de piano em condições de privação sensorial — isto é, sem partitura e sem tocar no instrumento, apenas ouvindo. Descobriu-se que os estudantes com maior capacidade de imagética mental auditiva foram justamente os que obtiveram melhor desempenho ao reproduzir e manipular as peças aprendidas. Madeira e Santos (2018) constataram que os participantes eram capazes de decodificar e memorizar internamente a música e, ao executá-la, alcançavam resultados qualitativamente superiores, indicando que o exercício da imaginação — seja por meio da audição interna, seja pela visualização metafórica — favorece tanto a fixação da obra quanto sua elaboração interpretativa.

Resumidamente, do ponto de vista científico, metáforas e imagens mentais ativam processos cognitivos e emocionais fundamentais no fazer musical. Elas aproveitam o fato de que nosso cérebro e corpo respondem às simulações mentais quase como à realidade, permitindo ao intérprete treinar e se expressar além do puramente físico. Assim, o uso consciente de metáforas na prática pianística encontra suporte em evidências de que a música envolve mente e corpo de forma integrada e incorporada (*embodied*). Como colocam Caixeta e Corvisier (2019), a metáfora na performance musical é muito mais que figura de linguagem: ela é parte inerente do processo expressivo, um elo entre a intuição sensível e a realização sonora.

3. Discussão

Nesta seção, adota-se o entendimento de “gesto” como uma ação corporal intencional e carregada de sentido expressivo, distinta do mero movimento biomecânico. O gesto, nesse contexto,

é inseparável da intencionalidade musical, funcionando como elo entre a imaginação, a emoção e a execução sonora.

A partir do referencial teórico e dos exemplos apresentados, torna-se evidente que o uso de metáforas visuais e outras imagens mentais contribui significativamente tanto para a expressividade quanto para o refinamento técnico na performance pianística. A discussão a seguir visa explorar implicações desses achados e levantar considerações críticas sobre a aplicação prática de metáforas na formação do pianista.

Em primeiro lugar, observa-se que as metáforas funcionam como ferramentas de integração entre os domínios técnico e expressivo da performance. Em vez de reforçar uma dicotomia ultrapassada — segundo a qual a técnica seria uma atividade mecânica e a expressividade uma experiência subjetiva —, as metáforas visuais revelam-se potentes mediadoras entre essas dimensões. Quando um professor orienta o aluno a “tocar como se as teclas estivessem escaldantes”, por exemplo, está promovendo simultaneamente um ajuste técnico (ataque rápido e leve, com retirada imediata das mãos) e uma intenção expressiva (urgência ou intensidade associada à imagem do calor). Essa pedagogia imagética sustenta a noção de que, no piano, a técnica deve servir à expressão e vice-versa — e que essa reciprocidade pode ser ensinada por meio de metáforas sensoriais e simbólicas.

Costa (2016), em estudo voltado ao ensino de violino, observou que a aplicação sistemática de metáforas contribuiu para a ampliação da expressividade musical dos alunos, sem comprometer o desenvolvimento técnico — pelo contrário, técnica e expressividade se reforçavam mutuamente. Tais achados permitem traçar paralelos com o piano: quando um aluno é capaz de imaginar com precisão o som que deseja produzir, suas decisões técnicas se tornam mais eficientes e intencionais.

Em segundo lugar, a análise reforça o papel central da imaginação na performance musical. Sendo a música uma arte temporal e abstrata, ela exige do intérprete a capacidade de antecipar mentalmente o que será executado: escutar interiormente, visualizar formas, imaginar atmosferas. As metáforas visuais intensificam esse processo de pré-construção interpretativa, ao fornecerem conteúdos concretos à imaginação musical. Pianistas experientes relatam que, durante a preparação de recitais, constroem narrativas ou cenários mentais para cada peça ou seção relevante, de modo que, na execução pública, essas imagens emergem espontaneamente e guiam o gesto expressivo —

compreendido aqui como ação simbólica e intencional, distinta do mero movimento biomecânico. Essa prática se alinha aos achados de Madeira e Santos (2018), segundo os quais a imaginação está associada a performances mais consistentes e artísticas.

Além disso, as metáforas funcionam como estratégias cognitivas de enfrentamento da ansiedade de performance. Ao focar na imagem simbólica — e não na plateia ou no risco de erro — o pianista reposiciona sua atenção sobre a dimensão artística da experiência, reduzindo a autorreferência paralisante e fortalecendo a comunicação expressiva com o público.

Outro ponto importante é a individualidade da resposta às metáforas. Conforme discutido, diferentes músicos podem reagir de maneira variada a uma mesma imagem. Isto suscita a necessidade de personalização pedagógica. Professores de piano devem conhecer seus alunos para escolher metáforas que ressoem com cada um. Uma imagem que funcione para um adolescente visual (por exemplo, “imagine fogos de artifício explodindo nessa cadência final”) talvez não surta efeito em outro aluno que seja mais cinestésico ou analítico. Nesse caso, o professor poderia optar por uma metáfora mais cinestésica (“sinta como se o chão tremesse sob seus pés nessa cadência”) ou mesmo combinar metáfora com demonstração prática. De fato, a efetividade da metáfora depende em parte de quão vivida ela é para quem a recebe. Isso implica que, no ensino, o diálogo é fundamental: um professor pode convidar o aluno a descrever que imagens ou comparações vêm à mente ao estudar determinada peça, construindo em conjunto metáforas significativas. Essa cocriação de imagéticas potencia o engajamento do estudante, pois as imagens passam a ser dele também, e não impostas externamente. Por outro lado, cabe orientar o aluno a refinar e concretizar as imagens — por exemplo, se um aluno diz “eu imagino um oceano aqui”, o professor pode aprofundar: que tipo de oceano? calmo como uma lagoa ou tempestuoso? de águas cristalinas ou escuras? — ajudando a converter uma metáfora vaga em direcionamentos interpretativos claros (dinâmica suave e homogênea vs. contrastes intensos de volume, timbres transparentes vs. som denso e pedalizado etc.).

TABELA 2 – Perfis de resposta de alunos a metáforas visuais no ensino musical.²

Perfil do Aluno	Características Cognitivas	Resposta à Metáfora	Exemplo de Aplicação
<i>Tradutor literal</i>	Foco em objetivos sonoros concretos e ação direta	Interpreta a metáfora de forma objetiva e transforma em instrução técnica prática	“Gotas de chuva” = toque staccato e com pouca força
<i>Expansivo-criativo</i>	Imaginação rica e associação livre	Amplia a metáfora com imagens próprias e interpretações subjetivas	“Escada flutuante” = visualiza cores, cenários e variações de timbre
<i>Racional-analítico (inicialmente cético)</i>	Prefere instruções técnicas diretas, mas pode integrar metáforas gradualmente	Analisa a metáfora logicamente e só a aplica se perceber coerência funcional	“Guarda-chuva” = só adota se sentir alívio real na musculatura
<i>Intuitivo-sensorial</i>	Responde com sensações táteis ou emocionais imediatas	Sintoniza emocionalmente com a imagem, ajustando gestos e som de forma sensível	“Véu de seda” = produz som suave com foco na textura sonora

Fonte: Adaptado de Woody (2006).

A partir dessa categorização, é possível perceber que a eficácia da metáfora depende de sua ressonância com a experiência subjetiva do aluno, reforçando a importância de abordagens pedagógicas flexíveis e individualizadas.

No âmbito técnico, a discussão evidenciou que metáforas são particularmente úteis para abordar aspectos gestuais e posturais sutis. Muitos problemas técnicos em piano estão associados a tensões desnecessárias ou movimentos mal coordenados, os quais nem sempre são conscientes para o executante. Metáforas podem trazer essas questões à consciência de forma não ameaçadora e até lúdica. Por exemplo, em vez de dizer “seu cotovelo está muito alto, abaixe-o para alinhar o antebraço”, um professor pode simplesmente sugerir: “imagine que está equilibrando um pequeno livro no antebraço enquanto toca; não deixe cair”. Essa imagem leva o aluno a ajustar naturalmente o posicionamento do braço, quase brincando, sem sentir que “errou” ou que sua atenção foi chamada negativamente. A motivação e a autoestima do estudante tendem a se manter melhores quando as correções vêm embaladas em desafios imaginativos criativos, ao invés de críticas diretas. Assim, do ponto de vista didático, as metáforas facilitam a comunicação professor-aluno, criando um ambiente

² Os perfis apresentados nesta tabela são aproximações pedagógicas elaboradas com fins didáticos e reflexivos. Não se tratam de categorias psicológicas fixas ou clínicas, mas de tendências observáveis em contextos de ensino que podem variar conforme a situação e o desenvolvimento do aluno.

de aprendizado mais leve e exploratório.

Um possível contraponto a ser discutido é o risco de interpretações literalistas ou equivocadas das metáforas. Se uma imagem não for suficientemente clara ou se o aluno a compreender de maneira muito diferente da intenção do professor, pode haver desencontros. Por exemplo, a metáfora “som aveludado” pode levar um pianista a tocar excessivamente em pianíssimo achando que deve ser quase inaudível, quando o professor talvez quisesse apenas uma qualidade de timbre macia, não necessariamente volume baixo. Portanto, é essencial que haja um *feedback* auditivo: a metáfora deve sempre ser conectada ao resultado sonoro. Professores costumam complementar a instrução metafórica com exemplos práticos ou comparações auditivas: “quando digo aveludado, quero dizer como o som destas notas graves aqui, ouça...”. Na discussão de Caixeta e Corvisier (2019), nota-se que metáforas na partitura transcendem a notação exatamente porque dependem do gesto do intérprete para ganharem sentido sonoro. Assim, o intérprete deve testar diferentes aproximações até sentir que a imagem está produzindo o efeito sonoro desejado. A metáfora não substitui a escuta crítica, mas a orienta. Se o resultado não condiz com a intenção, é sinal de que a interpretação da imagem precisa ser ajustada ou repensada.

Ademais, vale mencionar que nem todos os músicos se sentem igualmente confortáveis com abordagens imagéticas. Alguns alunos com perfil mais concreto ou científico podem inicialmente estranhar instruções metafóricas, preferindo explicações causais (“toque mais forte aqui”, “use mais braço ali”). Nesses casos, uma estratégia é combinar a linguagem técnica com a metafórica gradualmente. Por exemplo: “No início dessa frase, precisamos de um crescendo. Tecnicamente, isso requer aumentar a pressão dos dedos e o peso do braço em cada nota sucessiva. Para ajudar, pense em abrir uma cortina para deixar entrar mais luz a cada nota — assim você associa a imagem de claridade crescente ao movimento físico de intensificar o som”. Abordagens mistas podem convencer mesmo alunos céticos, pois mostram que a imagem tem uma lógica por trás. Com o tempo, esses alunos tendem a reconhecer a eficácia das metáforas ao vivenciarem a melhora em sua execução e passam a usá-las com mais naturalidade.

Por fim, um aspecto emergente na pesquisa — e evidenciado pela referência de Schaefer e Verhoef (2024) — é a possibilidade de medir objetivamente os efeitos das metáforas na performance. Esses autores conduziram experimentos controlados com pianistas, instruindo-os a tocar com distintas metáforas em mente, e registraram mudanças em parâmetros de performance (como velocidade e dinâmica). Verificou-se, por exemplo, que uma metáfora de alto grau de excitação (*arousal*) levou a toques mais fortes e tempos mais rápidos, ao passo que metáforas de valência emocional diferente modulavam a variabilidade rítmica. O fato de o conteúdo metafórico superar até mesmo a influência do repertório na forma de tocar (nenhuma diferença significativa entre diferentes melodias, mas diferenças claras entre metáforas) é uma evidência poderosa do poder real das imagens mentais sobre a execução motora. Isso legitima ainda mais, em termos científicos, práticas que professores e artistas vinham adotando empiricamente. Compreender exatamente como diferentes tipos de metáfora afetam aspectos específicos da performance abre caminho para um uso mais informado e estratégico dessas ferramentas no futuro.

TABELA 3 – Recomendações para o uso pedagógico de metáforas visuais no ensino do piano.

Prática Recomendada	Justificativa
<i>Adaptar a metáfora ao perfil cognitivo e emocional do aluno</i>	Alunos respondem de maneiras distintas: alguns são mais literais, outros mais imaginativos ou sensoriais.
<i>Complementar a metáfora com escuta, demonstração ou modelagem</i>	Garante que o aluno associe a imagem ao som desejado, evitando interpretações ambíguas.
<i>Estimular o aluno a criar suas próprias metáforas</i>	Promove autonomia, engajamento emocional e apropriação simbólica da performance.
<i>Usar metáforas para integrar técnica e expressividade</i>	A metáfora deve articular gesto físico e intenção musical, não ser apenas decorativa.
<i>Refinar metáforas vagas com perguntas guiadas</i>	Ex: “Oceano?” → “Tempestuoso ou calmo?” ajuda o aluno a transformar imagem difusa em ação concreta.
<i>Avaliar continuamente o efeito sonoro resultante</i>	A escuta crítica deve validar ou ajustar a metáfora, garantindo que ela cumpra sua função musical.

Fonte: Elaboração própria.

A performance pianística, enquanto manifestação artística, configura-se como uma complexa confluência de técnica, emoção e imaginação. Em síntese, a discussão aponta que as metáforas visuais e demais imagens não são meros adornos poéticos, mas componentes centrais do fazer musical que podem e devem ser cultivados na formação pianística. Elas facilitam a comunicação educacional,

catalisam a coordenação motora, aprimoram a memória e a concentração, e aprofundam a expressividade emocional. Ao mesmo tempo, seu uso requer sensibilidade pedagógica para escolher a imagem certa no contexto certo, bem como uma escuta atenta para calibrar os resultados sonoros advindos dessas instruções imaginativas.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, examinamos o impacto das metáforas visuais e das imagens mentais na interpretação ao piano, recorrendo a um repertório multidisciplinar de referências teóricas e exemplos práticos. Constatamos que esses recursos não só ampliam a expressividade, mas também impulsionam o aprimoramento técnico, configurando-se como ferramentas essenciais tanto para o ensino quanto para o estudo autônomo do instrumento. Sendo assim, as metáforas funcionam como pontes cognitivas e sensoriais entre conceitos musicais abstratos e experiências concretas, possibilitando ao pianista uma compreensão mais intuitiva e vivencial da música. Ao evocar cenários, cores, texturas e analogias corporais, o intérprete ativa diferentes camadas da cognição incorporada, que abrange memória, emoção e ação sensório-motora, resultando em performances mais comunicativas, orgânicas e coerentes. Longe de dicotomizar mente e corpo, razão e emoção, as metáforas promovem a integração entre pensamento e gesto, conferindo unidade à execução musical.

No campo pedagógico, observa-se que professores de piano dispõem de um repertório vasto de metáforas eficazes para abordar desde questões posturais até sutilezas interpretativas. Sousa, Silva e Ferreira (2010) indicam que a linguagem figurada, ao tornar o ensino mais acessível, sensível e motivador, tem sido amplamente adotada, já que seus estudos relatam impacto positivo na musicalidade discente. Assim, recomenda-se que os educadores musicais não apenas aprimorem continuamente o uso de metáforas, mas também estimulem seus alunos a desenvolverem imagens próprias, promovendo a autonomia criativa e a personalização interpretativa.

Para o intérprete — iniciante ou experiente —, o cultivo da imaginação musical deve ser reconhecido como parte indissociável do estudo instrumental. Práticas como a visualização do som, a audição interna e a imersão em experiências estéticas interartes (como poesia ou artes visuais)

enriquecem o vocabulário metafórico individual. Madeira e Santos (2018) registram que pianistas que desenvolvem essas competências relatam maior fluidez na memorização do repertório, melhor controle emocional nas apresentações e uma capacidade ampliada de moldar timbres e nuances expressivas no teclado, confirmando a premissa de que a mente imaginativa antecede, orienta e intensifica o gesto performático — entendido aqui como ação expressiva de intencionalidade estética.

Este estudo percorreu referências nacionais e internacionais, articulando contribuições das áreas de pedagogia musical, cognição incorporada, neurociência e estética, com o intuito de embasar suas análises e sustentar suas proposições. Sem a pretensão de esgotar o tema, acreditamos ter evidenciado a centralidade das metáforas visuais na formação de uma performance pianística mais sensível, expressiva e integrada. Para estudos futuros, recomenda-se a ampliação da pesquisa por meio de investigações experimentais específicas no âmbito do piano. Tais estudos poderiam, por exemplo, mensurar a influência de metáforas visuais sobre parâmetros acústicos objetivos em gravações, ou explorar sua eficácia pedagógica em diferentes níveis de aprendizagem e faixas etárias, gerando dados que consolidem ainda mais as evidências apresentadas aqui.

De forma sucinta, tocar piano “como se estivesse pintando” ou “como se cantasse com as pontas dos dedos” não deve ser interpretado como mera licença poética, mas como uma via legítima de acesso a dimensões profundas da experiência musical. A performance pianística floresce quando a imaginação do intérprete se engaja plenamente, tornando cada frase e cada som carregados de sentido, emoção e intenção estética. As metáforas e imagens, nesse contexto, constituem verdadeiras chaves de escuta, criação e expressão, capazes de transformar a partitura em narrativa, a técnica em arte e a execução em gesto vivo — compreendido como síntese intencional entre forma, emoção e sentido sonoro. Que educadores e pianistas continuem, assim, a explorar esses recursos simbólicos, desvelando as possibilidades sonoras que habitam as teclas e conduzindo-nos a paisagens musicais memoráveis e autenticamente humanas.

REFERÊNCIAS

BASTEPE-GRAY, S. E. et al. Not all imagery is created equal: a functional MRI study of internally driven and symbolically driven musical performance imagery. **Journal of Chemical Neuroanatomy**, [S.l.], v. 104, p. 25-35, 2020. Disponível em: <https://x.gd/UScN6>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BITTENCOURT, Maria Cristina F. Algumas palavras sobre metáfora e interpretação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 19, n. 32/33, p. 79-89, 2008. Disponível em: <https://x.gd/Zxznf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CAIXETA, Luciana; CORVISIER, Fernando. A metáfora como recurso expressivo na Sonata nº 1 para violino e piano de Almeida Prado. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 87-118, 2019. Disponível em: <https://x.gd/GmRcD>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CASARI, Isadora S. Cognição musical e imaginação: construindo os sentidos da execução musical. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA – SIMPOM**, 5., 2016, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 359-368. Disponível em: <https://x.gd/stKIa>. Acesso em: 11 fev. 2025.

COSTA, Ana Filipa A. **A metáfora e a imagética: um contributo para a expressividade musical no ensino do violino**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Universidade do Minho, Braga, 2016. Disponível em: <https://x.gd/aweYb>. Acesso em: 27 jan. 2025.

COX, Arnie. Embodying music: principles of the mimetic hypothesis. **Music Theory Online**, [S.l.], v. 17, n. 2, jul. 2011. Disponível em: <https://x.gd/zhQS9>. Acesso em: 24 fev. 2025.

GANDELMAN, Salomea; COHEN, Sara. **A Cartilha rítmica para piano de Almeida Prado: Vertentes Pedagógicas**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2005. Disponível em: <https://x.gd/JYM9G>. Acesso em: 06 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. Disponível em: <https://x.gd/0sc97>. Acesso em: 17 mar. 2025.

HALPERN, Andrea R.; ZATORRE, Robert J. When that tune runs through your head: a PET investigation of auditory imagery for familiar melodies. **Cerebral Cortex**, [S.l.], v. 9, p. 697–704, 1999. Disponível em: <https://x.gd/XI7LE>. Acesso em: 22 mar. 2025.

JUSLIN, Patrik N.; LAUKKA, Petri. Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening. **Journal of New Music Research**, [S.l.], v. 29, n. 3, p. 247-267, 2004. Disponível em: <https://x.gd/Gu4pW>. Acesso em: 02 abr. 2025.

LEECH-WILKINSON, Daniel; PRIOR, Helen. Heuristics for expressive performance. In: FABIAN, D. et al. (ed.). **Expressiveness in music performance: empirical approaches across styles and cultures**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 34-57. Disponível em: <https://x.gd/lb5Li>. Acesso em: 07 abr. 2025.

LICURSI, Maria Beatriz; LEONIDO, Levi; MORGADO, Elsa Maria; CARDOSO, Mário Aníbal. **Música e neurociência: a integração corpo-mente-instrumento na arte musical**. Braga: ERAS Edições (PBACC), 2017.

MADEIRA, Renan M.; SANTOS, Regina A. T. A formação de imagens mentais na prática com privação sensorial de quatro estudantes de piano. In: **CONGRESSO DA ANPPOM**, 28., 2018, Manaus. **Anais**. Manaus: ANPPOM, 2018. p. 1-10. Disponível em: <https://x.gd/afiay>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MARK, Thomas; GARY, Roberta; MILES, Thom. **What every pianist needs to know about the body: a manual for players of keyboard instruments**. Chicago: GIA Publications, 2003.

NEUHAUS, Heinrich. **The art of piano playing**. Kahn and Averill, 2008. Disponível em: <https://x.gd/5EVr6>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SCHAEFER, Rebecca; VERHOEF, Tessa. Metaphors in music performance: from semantics and motor performance to expressive communication. In: **ANNUAL CONFERENCE OF THE COGNITIVE SCIENCE SOCIETY**, 46., 2024. **Proceedings**. [S.l.]: Cognitive Science Society, 2024. p. 1-7. Disponível em: <https://x.gd/gB9SI>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://x.gd/cFnIG>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SOUSA, Joana M. de; SILVA, Marta A. A.; FERREIRA, Lésle P. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 317-323, 2010. Disponível em: <https://x.gd/EioQB>. Acesso em: 05 jan. 2025.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 131-140, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://x.gd/lg6Da>. Acesso em: 05 jan. 2025.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind: cognitive science and human experience**. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

WOODY, Robert H. Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. **Music Education Research**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 213-224, 2010. Disponível em: <https://x.gd/mO0oZ>. Acesso em: 28 nov. 2024.

WOODY, Robert H. Musicians' cognitive processing of imagery-based instructions for expressive performance. **Journal of Research in Music Education**, [S.l.], v. 54, n. 2, p. 125-137, 2006. Disponível em: <https://x.gd/0O9mX>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Thiago Pessanha Correa é Digital Music Business Publishing Developer na Casa de Música e professor assistente de Teclas/Piano/Música Popular na FAMES. Licenciado e técnico em Piano (FAMES) e pedagogo (UNICV), especializou-se em Gestão Escolar (Faculdade Iguaçu), Marketing Digital (FAMEESP) e Produção Fonográfica (Unyleya). Mestre e doutor em Ciências da Educação pela Emill Brunner World University, pesquisa os impactos da tecnologia e da algoritmização na educação musical contemporânea. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-8238>. E-mail: thipesscorr@gmail.com

Elenisio Rodrigues Barbosa Junior é bacharel em Música com habilitação em Piano pela FAMES (2007), especialista em Artes e Educação pela FLC (2016) e mestre em Ensino das Práticas Musicais pela UNIRIO (2022). Atuou como docente na FAMES e, desde 2023, integra o corpo pedagógico do projeto VALE Música — Estação Conhecimento Serra-ES, ministrando aulas de piano. Sua experiência abrange instrumentação, interpretação pianística e práticas colaborativas. Pesquisa educação musical, performance interpretativa e piano colaborativo, articulando perspectivas pedagógicas e artísticas em suas produções acadêmicas e atividades profissionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7460-7206>. E-mail: elenisiopiano@gmail.com

CREDIT TAXONOMY

Autor 1 - Thiago Pessanha Correa			
X	Conceptualização	X	Recursos
X	Curadoria de dados	X	Software
X	Análise formal		Supervisão
	Aquisição de financiamento	X	Validação
X	Investigação	X	Visualização
X	Metodologia	X	Escrita – manuscrito original
X	Administração do projeto	X	Redação-- revisão e edição

Autor 2 - Elenisio Rodrigues Barbosa Junior			
X	Conceptualização	X	Recursos
	Curadoria de dados		Software
X	Análise formal		Supervisão
	Aquisição de financiamento	X	Validação
X	Investigação		Visualização
	Metodologia	X	Escrita – manuscrito original
	Administração do projeto	X	Redação-- revisão e edição

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

- Uso de dados não informado; nenhum dado de pesquisa gerado ou utilizado.