

**INGRID HOLLERBACH**

**ENSINO ELEMENTAR DE PIANO:  
Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório  
na perspectiva do professor de piano**

Dissertação apresentada ao curso de  
Mestrado em Música da Universidade Federal  
de Minas Gerais como requisito parcial à  
obtenção de grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Ensino e Performance  
Musical

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Cecília Cavaliere  
França

**Belo Horizonte**

**Escola de Música da UFMG**

**2003**

À minha doce Lívia,  
origem e prosseguir

## **AGRADECIMENTOS**

Este projeto não seria viável, não fosse a participação ativa, a disponibilidade, o apoio, a compreensão de várias pessoas. À paciente e persistente Maria Cecília Cavalleri França, pela dedicação e disponibilidade dispensadas à orientação, às leituras, revisões constantes, discussões, sugestões, com carinho e compreensão próprios de quem aposta. Assim também a Maria Isabel Montandon e Guida Borghoff, que aceitaram o desafio de avaliar o trabalho tão prontamente ao convite realizado.

Aos colegas Carla, Débora, Milene e Robson, pelo empenho em participar de todas as etapas da pesquisa, disponibilizando horas de conhecimento com a atitude de despojamento em prol de estudos científicos.

A Marli, Dasy e Edilene pelas informações, encaminhamentos, soluções encontradas para as várias situações da vida acadêmica durante o curso de Mestrado. Assim também a todos os funcionários que, por tantas vezes, atenderam a solicitações que se faziam necessárias para desenvolver as atividades na instituição.

Aos professores André Cavazotti, pela atenção aos relatos das preliminares do trabalho, à formatação, bem como à leitura final, e Lucas Bretas, pelo estender de mãos em momento necessário durante o desenrolar do curso.

Ao Núcleo de Educação Musical, que me proporcionou a oportunidade de contato com o ensino de música de um modo amoroso e afetivo, sem perder a essência do fazer musical, assim como disponibilizou espaço para poder investigar questões do ensino de piano que deram origem ao presente trabalho.

Aos alunos de piano que, com objetivos variados, puderam me chamar atenção para o lugar do outro enquanto ser humano em relação.

Por fim, mas não por último, sentindo-me incapaz de mencionar todos os nomes e situações, agradeço a muitos outros que de alguma forma contribuíram para a realização de mais esta etapa.

**“Os mundos das  
crianças são imensos!  
Sua sede não se mata  
bebendo a água de um  
mesmo ribeirão! Querem  
águas de rios, de lagos,  
de lagoas, de fontes, de  
minas, de chuva, de  
poças d’água...”**

**Rubem Alves**

## SUMÁRIO

RESUMO .....	09
ABSTRACT .....	10
INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I - POSICIONAMENTOS FILOSÓFICOS E O FAZER MUSICAL ..	15
1.1 O valor da educação musical .....	16
1.2 Educação musical – especialidade ou abrangência? .....	19
1.3 Modalidades comportamentais do fazer musical e o Modelo C(L)A(S)P .....	21
1.3.1 A composição .....	23
1.3.2 A performance .....	25
1.3.3 A apreciação .....	28
1.3.4 As atividades de suporte do Modelo C(L)A(S)P .....	29
1.3.5 Abordagem integrada do fazer musical .....	31
CAPÍTULO II - O ENSINO DE PIANO: DA FILOSOFIA AOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS .....	33
2.1 O piano para o ensino especialista e o piano para o desenvolvimento musical .....	34
2.2 Métodos para o ensino do piano .....	38
2.3 Repertório para o nível elementar .....	42
2.4 O professor .....	51
2.5 Em direção à independência do aluno .....	54
CAPÍTULO III - METODOLOGIA .....	57
3.1 Objeto de estudo .....	58
3.2 Delineamento da pesquisa .....	58
3.3 Delimitação da amostra .....	59
3.4 Técnicas de coleta de dados .....	61
3.5 Coleta de dados .....	64
3.6 Análise de dados .....	65

CAPÍTULO IV - RESULTADOS .....	67
4.1 Delimitação do nível elementar .....	68
4.2 Objetivos dos professores .....	71
4.3 Objetivos do aluno .....	74
4.4 Conteúdos das aulas no estágio inicial .....	75
4.4.1 Habilidades técnicas – (S) do C(L)A(S)P .....	77
4.4.2 Composição – C do C(L)A(S)P .....	86
4.4.3 Performance – P do C(L)A(S)P .....	88
4.4.4 Apreciação e Estudos de Literatura – A e L do C(L)A(S)P .....	91
4.5 Material didático utilizado .....	93
4.5.1 Métodos .....	93
4.5.2 Material de apoio .....	95
4.6 O repertório .....	96
4.6.1 Critérios de escolha .....	100
4.6.2 Influências do entorno social .....	104
4.7 Relatos de casos .....	106
4.7.1 Casos de sucesso .....	107
4.7.2 Casos de insucesso .....	109
CONCLUSÕES .....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	117
ANEXOS .....	123
Anexo 1 – Roteiro de entrevista semi-estruturada .....	124
Anexo 2 – Roteiro para grupo de discussão .....	125
Anexo 3 – Questionário sobre repertório escolhido .....	126
Anexo 4 – Plano de aula a ser assistida pela pesquisadora .....	131
Anexo 5 – Roteiro para observação da aula a ser assistida pela pesquisadora .....	132

Anexo 6 – Exemplos de material de apoio utilizado em aula .....	133
Anexo 7 – Exemplos de peças e seus objetivos, citados pelos professores .....	139
Anexo 8 – Exemplos de partituras de leitura por gráfico e de leitura relativa ....	142
Anexo 9 – Exemplos de partituras de peças ensinadas por imitação .....	145



## RESUMO

O presente trabalho levanta objetivos, estratégias, conteúdos e escolha de repertório para crianças que se iniciam ao piano, considerando o ensino do piano para uma formação musical abrangente, não apenas do instrumentista. A partir deste ponto de vista, o aparato teórico usado para análise dos dados coletados foi o Modelo C(L)A(S)P de SWANWICK (1979), que defende a abordagem integrada das modalidades do fazer musical.

Os resultados da investigação mostram que os professores têm enfatizado as modalidades Composição – C – e Performance – P – bem como a atividade Habilidades Técnicas – (S). No entanto, a modalidade Apreciação – A – e a atividade Estudos de Literatura – (L) – são pouco exploradas na aula. Os métodos de piano têm sido utilizados para a iniciação ao piano com certa parcimônia e o repertório escolhido, considerando-se o nível técnico do aluno, normalmente permite maior liberdade para modificação e transformação – onde se percebe interseção entre Composição e Performance.

## **ABSTRACT**

This work investigates piano teachers' objectives, strategies, contents and repertoire for young beginners piano students, taking into account that teaching piano is established on general music education, not only on specialist approach. From this point of view, the Model C(L)A(S)P by SWANWICK (1979) was the framework used to analyze the data collected, once it is an integrated approach of the central modes of music making.

The results of the investigation point that teachers have been working hardly the modes Composition – C – and Performance – P – as well as the activity Skill Acquisition – (S). The mode Audition – A – and the activity Literature Studies – (L) – nevertheless have been less explored at classes. The piano methods have been used in classes but up to some limits. And the selected repertoire, considering the technical skills accomplished by the learner, usually allows freedom for introducing variations – where we can see intersection between Composition and Performance.

## INTRODUÇÃO

Uma criança, de cerca de sete anos de idade, por razões diversas, começa a ter aula de piano. Chega no primeiro dia de aula e entra em contato com um mundo novo para ela: uma escola nova, professores novos, uma atividade bastante diferente do que ela domina até então – conhecer um instrumento musical chamado piano. Como será a aula? O que ela vai ‘aprender’? Ficará ela satisfeita? Ou melhor, encantada? Terá ela desejo de estar novamente ali, em busca de dominar o ‘algo novo’? São perguntas que, colocadas desta forma, caracterizam bem a preocupação de quem as formula: não há um resultado já premeditado quanto ao contato inicial da criança, e conseqüentemente não há receita pronta. Há algo que é resultado da interação criança-instrumento, criança-professor, e que norteia o caminho a ser percorrido.

Ainda que não haja um resultado predeterminado nesta iniciação, essa interação inicial se fundamenta em pontos de partida, princípios, que são constantemente colocados à prova no decorrer das aulas. O termo ‘princípio’ aqui revela algo de início, origem, fundamento. E este ‘princípio’ pauta-se em objetivos, metas, alvos a serem atingidos. Quais são, portanto, esses pontos iniciais, ou melhor, metas sobre as quais os professores trabalham neste nível inicial, o elementar? Quais os conteúdos e as estratégias que eles desenvolvem nas aulas? O que eles levam em consideração ao proceder

determinadas escolhas metodológicas e de repertório<sup>1</sup>? Em suma, qual a atuação do professor de piano neste nível elementar?

Optou-se investigar estas questões diretamente junto aos professores, sabendo-se que o curso de graduação em Música normalmente prioriza a formação do instrumentista, com pouca ênfase na formação de educador de piano. No entanto, é este o papel geralmente desempenhado pelo profissional ao completar o curso de graduação. E no dia-a-dia da sala de aula observa-se o empirismo, o método ‘tentativa-e-erro’, sendo que o resultado mais comum é que a ‘experiência enquanto professor’ vai ensinando os caminhos, acenando para a carência de formação específica do educador de piano. Como, então, é a atuação deste professor de iniciação?

O presente estudo, de caráter exploratório, pretende responder a essas perguntas através de uma pesquisa realizada junto a professores de uma escola especializada em ensino de música, na cidade de Belo Horizonte, em busca de dados sobre o ensino de piano, os objetivos considerados, os conteúdos trabalhados, as estratégias adotadas e o repertório escolhido, como um modo de mapear as ações específicas dos professores de iniciação ao piano, os seus fundamentos e resultados.

---

<sup>1</sup> O termo ‘repertório’ aqui diz respeito a peças que os alunos aprendem e que eles tocam em audições e apresentações diversas. Diferencia-se do que chamamos ‘repertório de leitura’, que são peças trabalhadas com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura, sem a intenção de ser apresentadas em audições, mesmo que depois venham a fazer parte daquele primeiro grupo..

Como atividade humana e social, ao mesmo tempo que conhecimento compartilhável com outros seres humanos, o valor da música, e conseqüentemente da educação musical, é discutido no Capítulo I. Seguindo a tendência contemporânea de uma educação musical abrangente, discute-se a Composição, Apreciação e Performance como elementos de um fazer musical no qual o ser humano é, ao mesmo tempo, criador, fruidor e intérprete. O Modelo C(L)A(S)P de SWANWICK (1979) trata da integração destas três modalidades centrais do fazer musical, CAP, acrescentando-lhes os Estudos de Literatura – (L) – e a Habilidades Técnicas – (S), que são tidas como atividades de suporte às primeiras. Como abordagem abrangente do fazer musical, o Modelo C(L)A(S)P é tido como referência de análise dos relatos dos professores no presente trabalho, propiciando um aparato não só de classificação das ações, como também de avaliação destas no que diz respeito à educação musical.

Tratando especificamente do ensino de piano no contexto da educação musical abrangente, no Capítulo II são discutidas as abordagens de vários métodos de piano. Procurou-se fazer também um levantamento de guias de repertório sugeridos para o nível elementar, com o propósito de avaliar a adequabilidade de sugestão de peças à iniciação ao piano de tais catálogos, com o que efetivamente tem sido trabalhado em sala de aula. Faz-se referência, então, à abordagem contemporânea de ensino de piano, quando o aluno já pode se expressar musicalmente na primeira aula, contrapondo-a à abordagem tradicional que considera que o aluno só pode começar a ‘fazer música’ ao piano após dominar a notação musical e a técnica instrumental.

Considerações acerca da metodologia utilizada para realizar a pesquisa do presente estudo se encontram no Capítulo III. Trata-se de um retrato daquela situação descrita pelos professores participantes da pesquisa, com objetivo de se conhecer um pouco mais sobre a realidade do ensino de piano. Não se pretende esgotar o assunto, sabendo-se que a realidade social é dinâmica e se submete a constantes influências do meio. No entanto, não se prescinde de regras metodológicas que possam direcionar a leitura desta realidade de modo mais sistemático.

No Capítulo IV encontram-se os resultados da pesquisa, onde se caracteriza o nível elementar e arrolam-se os objetivos do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem do piano. As estratégias, os conteúdos das aulas e o repertório são analisados tomando como referência o Modelo C(L)A(S)P. Alguns relatos de casos de escolha de repertório ilustram os procedimentos dos professores entrevistados, bem como sua avaliação quanto a se foram bem sucedidos ou não nas escolhas, apontando para critérios de revisão das escolhas metodológicas e de repertório dos professores.

Por fim são apresentadas as Conclusões da pesquisa, bem como as recomendações das possibilidades futuras de aplicação e estudos decorrentes.

## **CAPÍTULO I**

### **POSICIONAMENTOS FILOSÓFICOS E O FAZER MUSICAL**

## 1.1 O valor da educação musical

A música, como expressão artística, integra o conjunto das aquisições culturais que permanecem, contribuindo para formar a identidade de uma sociedade. Ainda que seja resultado da produção cultural das várias épocas, ela sobrevive e ultrapassa tempo e espaço. “As artes são uma parte intrínseca do tecido da civilização; elas estão, na verdade, entre as características mais distintivas através das quais nossa sociedade pode ser identificada e encontra sua mais sofisticada expressão” (ASPIN, 1981, p.48). LANGER (1957) escreve sobre grandes sistemas simbólicos desenvolvidos pelos seres humanos: a linguagem, a literatura, as matemáticas e a música. A música, então, é tida como manifestação básica do ser humano, não um mero adorno da vida.

SWANWICK (1994b), considerando a dialética das maneiras intuitiva e analítica de se fazer sentido do mundo, ressalta a natureza e o valor da atividade musical como conhecimento, carregada de significado tanto social quanto psicológico. “Por causa do seu poder como uma forma de discurso, música é, de alguma forma, capaz de atravessar o tempo e as culturas”<sup>2</sup> (p.170). Em outra obra, SWANWICK (2001) explicita a música como forma de discurso, termo este utilizado num sentido cotidiano, cujos termos correlatos incluem “‘argumento’, ‘troca de idéias’, ‘conversação’, ‘expressão do

---

<sup>2</sup> “Because of its power as a form of discourse, music is to some extent able to travel across time and between cultures”.



pensamento' e, mais importante, 'forma simbólica'" (p.30)<sup>3</sup>. O mundo do discurso é o que preenche o espaço entre o mundo interior (subjetivo) e o mundo exterior (consistindo de outras pessoas, objetos, eventos e o mundo natural). É o mundo das idéias (o terceiro mundo, conforme POPPER<sup>4</sup>, citado pelo autor) articuladas em formas simbólicas (invenções, questões, teorias, idéias em livros, música, arte, ciência, matemática e assim por diante), onde há a possibilidade de encontro entre os indivíduos, suas idéias e cultura. Para SWANWICK (2001), "discurso preenche o espaço entre nós com idéias e negociações. É um lugar onde trocamos o que pensamos saber. Mesmo que não nos aproximemos de verdades universais podemos pelo menos chegar a alguns níveis de negociação" (p.30)<sup>5</sup>.

SCHAFER (1991, p.295), embora reconheça a função utilitária da música, escrevendo que "podemos demonstrar que a prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo", afirma que música "existe para que possamos sentir o eco do universo, vibrando através de nós".

A defesa de LEHMANN (1988) em relação à Educação Musical é um misto do reconhecimento do valor do conhecimento musical em si mesmo (sistema simbólico profundo e poderoso) e da sua utilidade na sociedade e na cultura (vista de uma maneira mais ampla): transmite herança cultural, desenvolve

---

<sup>3</sup> "Associated terms include 'argument', 'interchange of ideas', 'conversation', 'expression of thought' and, most important, 'symbolic form'".

<sup>4</sup> POPPER, Karl. *Objective knowledge*. Oxford: Clarendon Press, 1972.

<sup>5</sup> "Discourse fills the space between us with ideas and negotiations. It is a market place where we trade what we think we know. Even though we may not approach universal truths we can at least arrive at some places of negotiation."

potencialidades humanas, compreende a natureza da humanidade, exalta o espírito humano, é um canal para a criatividade e auto-expressão e é uma alternativa ao imperativo da ‘resposta adequada’: permite ao indivíduo expressar-se de maneiras variadas, pois não há uma única e exata resposta para as questões musicais.

Reconhecemos o poder da música como forma de conhecimento que existe por si e para si, como discurso simbólico, portanto como atividade inerente à natureza humana. A sua utilidade, poderíamos dizer, é característica apenas secundária. Mas esse ‘utilitarismo’ se fez necessário em certa época para justificar a sua presença nos currículos escolares nos Estados Unidos. Assim como VERHAALLEN<sup>6</sup>, MONTANDON (1992) observa uma nova tendência em educação musical neste país, quando

“o valor estético da música por si só também não justificaria a manutenção dessa disciplina na escola pública. Assim, em conformidade com princípios da sociedade americana, autores como Bennett Reimer, Charles Leonhard e Abraham Schwadron passam a advogar uma filosofia eclética para a educação musical, combinando aspectos de uma filosofia utilitarista sobre uma base estética” (MONTANDON, 1992, p.8)<sup>7</sup>.

Esse fenômeno é observado no Brasil, onde a disciplina música não faz parte do currículo tradicional das escolas formais de ensino fundamental e médio<sup>8</sup>. Enquanto esta área do saber não conquista o seu espaço nas instituições públicas, observa-se a consolidação de escolas privadas de ensino de música, chamadas ‘escolas livres’, atendendo a uma demanda existente no mercado.

---

<sup>6</sup> VERHAALLEN, Marion. Music education since Sputnik. *Musart*, v.20, n.4, p.14-15, 1968.

<sup>7</sup> A autora aqui faz referência ao que está escrito em MARK, Michael L. *Contemporary music education*. 2.ed. New York: Schirmer Books, 1986.

<sup>8</sup> O ensino fundamental se refere aos oito primeiros anos de ensino formal (antes denominado I grau) e o ensino médio, aos três anos seguintes (antes, II grau).

Este ensino de música, no entanto, fundamenta-se na visão desta como forma de conhecimento válido em si mesma, como uma importante área na formação do ser humano. Ainda que se reconheça o caráter utilitário da música no que tange ao desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora, da sociabilização e concentração (CANEDO, 2000), isso por si só não seria suficiente para sustentar a importância da educação musical para todos os indivíduos. Uma vez alcançados os objetivos, o meio seria facilmente descartável. Consideramos, portanto, que a música constitui disciplina do conhecimento que existe por si mesma, ao mesmo tempo que guarda uma utilidade para o desenvolvimento de qualidades extra-musicais do indivíduo.

## **1.2 Educação musical – especialidade ou abrangência?**

Uma vez reconhecido o valor da educação musical como um dos grandes sistemas simbólicos que fazem parte do conhecimento humano, avançaremos em direção a posicionamentos filosóficos que determinam sua prática. Diferentes concepções sobre o valor da música determinam diferentes escolhas metodológicas. Essas escolhas revelam duas correntes conceitualmente opostas no que tange à educação musical: a de cunho especialista e a abrangente (FRANÇA, 1998). À primeira corresponde o paradigma cartesiano, onde ocorre a fragmentação do conhecimento pela ênfase na análise do objeto de conhecimento, na tentativa de entendimento dos problemas isoladamente considerados. Em contraposição, a educação musical abrangente corresponde ao paradigma holístico, onde os fenômenos

são considerados uma rede complexa e dinâmica, um todo integrado (CAPRA, 1996).

À primeira corresponde a educação vocacional, de cunho especialista, tendendo a um tipo de treinamento de natureza mais técnica, visando propósitos mais específicos e utilitários. À segunda corresponde a educação liberal, que busca o pleno desenvolvimento do ser e sua compreensão musical<sup>9</sup> (FRANÇA, 2001; FREEDMAN, 1997). FRANÇA (2001) chama a atenção para o risco de ambas serem limitadoras, caso sejam consideradas excludentes. Se o fazer musical ativo é o meio para a compreensão se desenvolver e revelar, o cuidado com o desenvolvimento técnico é inevitável. Toma-se aqui “técnica como o conjunto das competências funcionais necessárias à realização de atividades musicais específicas” (FRANÇA, 2001, p.5). FRANÇA (1998 e 2000a) desenvolveu pesquisas que demonstraram que as habilidades técnicas exigidas devem ser acessíveis ao aluno, para que este possa revelar a sua compreensão musical de uma forma plena. O cuidado que a educação musical deve ter é de que o desenvolvimento técnico não se sobreponha ao da musicalidade (FRANÇA, 2001). Enquanto a educação musical especialista focaliza o desenvolvimento técnico na performance, a abrangente enfatiza o desenvolvimento da compreensão musical através das modalidades centrais do fazer musical: composição, apreciação, performance.

---

<sup>9</sup> A compreensão musical consiste, conforme SWANWICK (1994b), da consciência dos significados incorporados nos elementos do discurso musical, quais sejam, materiais, gestos expressivos, estruturas simbólicas (forma) e experiências significativas (valor).

Reafirmando essa concepção, KOELLREUTER (1994) chama a atenção para o fato de que há uma nova filosofia da arte, cuja idéia fundamental é a consciência de que os opostos são complementares, não mais contrários. Os conceitos tradicionalmente considerados como opostos, como matéria e energia, espaço e tempo, bem e mal, prazer e dor, vida e morte, são, segundo a nova filosofia, aspectos diferentes de um mesmo fenômeno. Conforme o autor, “todas as obras de arte apresentam aspectos diferentes e, em última análise, representam uma realidade, por assim dizer, mística, ou seja, uma forma imaginativa de pensamento oposta à do pensamento racional” (KOELLREUTER, 1994, p.8). Deste modo, a obra de arte transcende o dualismo e integra os opostos, não sendo nem subjetiva, nem objetiva, mas “onijetiva”, isto é, ela é parte de um mundo simbólico de uma espécie de mito. Essa filosofia pressupõe um novo homem, inteiro, não reduzido a fragmentos. Em música exige que se pense em termos de relacionamentos entre os elementos musicais, não apenas os elementos por si. E os relacionamentos são afeitos aos papéis que o ser humano ocupa diante da obra de arte: criador, intérprete ou fruidor. Esses papéis constituem pilares do fazer musical e serão discutidos a seguir.

### **1.3 Modalidades comportamentais do fazer musical e o Modelo C(L)A(S)P**

FRANÇA (1997) aponta as modalidades de composição, performance e apreciação como procedimentos ou meios essenciais para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva, conduzindo à compreensão da música como

discurso simbólico. São atividades através das quais podemos, enquanto educadores, apreender o nível de compreensão musical que o aluno se revela, como um modo de otimizar o processo de educação. Conforme FRANÇA e SWANWICK (2002), essas modalidades<sup>10</sup> constituem janelas através das quais a compreensão musical pode ser investigada.

Estas três modalidades centrais do fazer musical (CAP – Composição, Apreciação, Performance) serão discutidas a seguir, a partir de uma abordagem integrada. FRANÇA e SWANWICK (2002) consideram essa integração como fundamental em uma educação musical abrangente, diferentemente da educação musical especializada na qual “a performance instrumental é tida como a referência de realização musical” (p.8).

Serão discutidas também as habilidades técnicas (S – *Skill acquisition*) e os estudos de literatura (L – *Literature studies*), consideradas atividades periféricas e de suporte às outras três. O conjunto forma a sigla C(L)A(S)P, com as atividades periféricas entre parêntese para indicar que são o suporte para as outras modalidades centrais. O termo *clasp* em inglês significa ‘abraço, fivela, entrelaçamento’<sup>11</sup>, reforçando a intenção do autor do modelo de que estas atividades sejam integradas.

---

<sup>10</sup> Os autores distinguem os termos *modalidade* e *atividade*, “o primeiro se referindo ao tipo do fazer musical e, o segundo, a qualquer atividade específica” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, nota de rodapé n. 3).

<sup>11</sup> Argumento indicado pelo próprio autor do modelo, Keith Swanwick.

A apresentação individual de cada modalidade é importante para a compreensão de sua natureza específica, bem como dos processos e produtos a elas inerentes. No entanto, a abordagem corrente é que elas se constituam de modo integrado.

### **1.3.1 A Composição**

“A composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.8). A composição significa a elaboração de uma peça através da organização de idéias musicais, “seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.9).

Desta forma, além da formação de compositores especialistas, a composição possui uma posição de destaque na educação musical, pois permite ao aluno tomar contato com os elementos musicais. Em algum momento, além das decisões sonoras, a composição também “proporciona um desenvolvimento técnico com um propósito musical direto, oferecendo uma contribuição preciosa para o desenvolvimento musical das crianças” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.10), quando os alunos têm que descobrir o modo mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical.

A forma mais comum de se descobrir possibilidades expressivas dos vários elementos sonoros e sua organização é através da exploração dos sons, da experimentação, que deve ser estimulada pela educação musical, preservando assim a curiosidade espontânea da criança. A experimentação dos sons ocorre segundo impulsos assimilativos (conforme Piaget), aproveitando-se, portanto, dos desejos e impulsos internos<sup>12</sup>.

Essa experimentação pode provocar a atividade instantânea da ação musical, instrumental e do controle do material sonoro: a improvisação. Num segundo momento ocorreria a composição mais sistematizada, que se caracteriza por uma ação que vai além do controle do material sonoro, envolvendo também o seu julgamento, sua escolha e sua organização formal, muitas vezes com regras e princípios restritivos:

“Da experimentação e improvisação com materiais sonoros, as idéias se expandem e gestos expressivos começam a aparecer. A partir desse ponto, as idéias são selecionadas ou rejeitadas até serem organizadas dentro de uma estrutura musical, seja ela notada ou não, de acordo com a necessidade ou possibilidade” (FRANÇA, 1995, p.17).

Ao avaliar a improvisação como uma contribuição da música popular no ensino do piano, por exemplo, SAMPAIO (2001a) afirma que, através daquela, aprender piano se tornou mais prazeroso, enquanto que antes, quando o foco era todo na leitura, era desmotivador: “através desse aprendizado, o aluno se torna mais livre e mais motivado no sentido de explorar, criar, aprender, executar, soltar a imaginação, sentir e viver sua própria música” (p.5).

---

<sup>12</sup> “Conceitos piagetianos, assimilação e acomodação são processos cognitivos segundo os quais, respectivamente, apreendemos os estímulos sensoriais conforme nossos esquemas mentais, ou os modificamos quando estes são inadequados para interpretar os estímulos” (FRANÇA, 2000a, nota rodapé, à p.53).



Um dos objetivos da improvisação como recurso didático apontado por GAINZA (1990) é o de permitir “ao educador realizar diagnósticos ou supervisionar furtivamente o mundo das vivências musicais internalizadas durante a improvisação espontânea, bem como os processos sonoros produzidos a partir de diretivas globais, abertas e extramusicais” (p.23).

### **1.3.2 A Performance**

Para SWANWICK (1979, p.45), performance, termo inglês já assimilado no jargão da nossa língua, refere-se a comunicação da música, fazendo-se sentir como uma presença real. Implica uma intervenção do intérprete na obra, quando a ele é delegada a responsabilidade de traduzi-la em padrões sonoros (FRANÇA, 1995, p.18). Este processo envolve aspectos de conhecimentos específicos bem como escolhas de gosto pessoal.

Estes conhecimentos específicos estão relacionados ao conhecimento musical aprofundado e ao treinamento técnico que propicia a realização do conhecimento no instrumento. O tempo dedicado à modalidade performance nas salas de aula (em relação às outras modalidades), priorizando o desenvolvimento técnico instrumental e a tradição musical escrita (SLOBODA e DAVIDSON, 1996, p.171), revela que as aulas de instrumento se voltam enfaticamente à formação de virtuosos. Esse, no entanto, não deve se constituir único objetivo das aulas.

“Além de ‘identificar e encorajar’ indivíduos talentosos a seguirem uma carreira, ou de poder ser uma ‘fonte de prazer e envolvimento com a música’ para amadores, a prática da performance pode contribuir para o ‘desenvolvimento da compreensão, do gosto da

discriminação e da apreciação musicais” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.13, citando REGELSKI, 1975).<sup>13</sup>

FRANÇA e SWANWICK (2002, p.14) afirmam que “performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia”. Apesar da variação do nível de complexidade, não se deve, no entanto, abrir mão da qualidade artística, que, por sua vez, depende de domínio técnico. De acordo com os autores, é importante estar atento para que a técnica não se transforme em um fim em si mesma, e sim que sirva como um instrumento de expressão de concepções e intenções musicais.

À criança é preciso propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades motoras, perceptivas e notacionais (FRANÇA, 1995, p.20). Uma das implicações para o desenvolvimento dessas habilidades é que a criança tenha controle sobre o instrumento através de obras que lhe sejam acessíveis. O repertório deve proporcionar desafios, mas deve ser de um nível de dificuldade tal que ofereça ao aluno oportunidades para tomar decisões expressivas sobre um material que ele possa controlar (FRANÇA, 2000b, p.59).

“É necessário escolher peças ou exercícios cuja finalidade seja desenvolver questões técnicas específicas. Isso se torna problemático, no entanto, se acontece de tal forma que os alunos sejam obrigados a enfrentar seguidos desafios técnicos sem que haja oportunidade para utilizarem tais recursos técnicos com expressividade e sentido musical” (FRANÇA, 2000a, p.61).

---

<sup>13</sup> REGELSKI, Thomas. *Principles and problems of music education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1975.

A partir de uma perspectiva diferente, a dialética negativa (no campo da filosofia), também percebe-se em ADORNO<sup>14</sup> (citado por REIS, 1996), a importância da técnica, que deve ser trabalhada, inclusive autonomamente, mas a serviço da expressão musical. Ele chama a atenção para a seleção de obras, onde “[elas] têm que ser formadas de tal modo que a sua relação de sentido (*Sinnzusammenhang*) esteja aberta e que a realização pelo menos possa ser vislumbrada por eles [os alunos]” (ADORNO, citado por REIS, 1996, p.109-110)<sup>15</sup>.

Eis a importância da escolha de material pedagógico, o repertório adequado ao aluno, para que ele possa vislumbrar a sua realização. Ele também critica a ênfase na formação de virtuosos:

“Tão pouco deve fazer a educação musical em seu domínio, como se ela formasse virtuosos, tanto quanto ela deveria se esforçar para ensinar o que lhe é confiado: compreender a música” (ADORNO, citado por REIS, 1996, p.90)<sup>16</sup>.

A educação musical deve dedicar-se “à formação de um intérprete mais criativo e independente, capaz de tomar decisões interpretativas, tocar de ouvido e improvisar” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.14), cabendo ao educador musical incentivar a criatividade na performance.

---

<sup>14</sup> ADORNO, Theodor W. Zur Musikpädagogik. *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Gesammelte Schriften, Band 14. Tradução para o português, não publicada, de Verlaine de Freitas. Revisão de Rodrigo A. Paiva Duarte. Frankfurt: SuhrKamp, 1973, p.108 a 126, 437 a 440.

<sup>15</sup> Ibidem

<sup>16</sup> Ibidem

### 1.3.3 A apreciação

“Sendo a música um fenômeno sonoro, a forma mais fundamental de abordá-la é através do ouvir” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.12). Na educação musical, a apreciação pode ocorrer tanto como um modo de monitorar o resultado musical das demais modalidades (favorecendo o refinamento da composição e da performance) realizadas pelo próprio ouvinte, assim como uma atividade de ouvir música enquanto apreciação musical (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.12).

Normalmente considerada uma atividade passiva, o ouvir não possui um produto musical visível. Processa-se internamente, no entanto, por decisão e comprometimento do ouvinte, sendo, portanto, considerada como um ato criativo deste (McADAMS, 1984, citado por FRANÇA e SWANWICK, 2002)<sup>17</sup>. É, para SWANWICK (1979), mais que simples escuta; é uma resposta afetiva à exposição musical.

“Como uma atividade engajada, a audição conduz à discriminação de elementos (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, harmonia), forma (repetição e contraste) e significados musicais” (FRANÇA, 1995, p.26). É o ato de percepção de elementos materiais e estruturais, o que implica dizer que o ouvinte possui valores, crenças e sensibilidades próprios. Numa relação

---

<sup>17</sup> McADAMS, Stephen. The auditory image: a metaphor for musical and psychological research on auditory organization, in CROZIER, W. R. and CHAPMAN, A. J. (eds) *Cognitive Processes in the Perception of Art*. Amsterdam: Elsevier, 1984.

contínua entre desenvolvimento afetivo e desenvolvimento cognitivo e perceptivo,

“quanto maior o conhecimento e a compreensão, maiores o interesse e o aproveitamento. Entretanto, o conhecimento ‘sobre’ música deve ser considerado um instrumento para aumentar o nível de receptividade e interesse, e não um substituto para a experiência direta com a música através de atividades práticas” (FRANÇA, 1995, p.26).

O papel da educação musical com relação à apreciação é, de um lado, ‘ouvir’ o aluno, quando este expressa verbal, gestual ou graficamente a sua experiência quando da exposição a uma obra musical, como um modo de avaliar a sua compreensão musical (FRANÇA, 1998, FRANÇA, 2000a). Esta é a perspectiva da ‘saída’ desta janela. Os resultados desta verificação podem se transformar, por outro lado, em parâmetro para elaboração de atividades desenvolvidas para a apreciação musical ativa: a perspectiva da ‘entrada’.

#### **1.3.4 As atividades de suporte do modelo C(L)A(S)P**

As outras duas atividades, não necessariamente diretamente ligadas ao fazer musical ativo, são estudos de literatura (L) e aquisição de habilidades (S). Embora possuam um papel importante na formação do aluno, são consideradas atividades de suporte das modalidades centrais.

Os estudos de literatura se referem tanto a estudos da música como a estudos sobre música, o que compreende partituras e performances, crítica e literatura musicológica e histórica (SWANWICK, 1979, p.45). A intenção é abordar aspectos do discurso musical, bem como conhecimento histórico e de análise a respeito do compositor, do estilo, da época, de modo a enriquecer a

interpretação de uma partitura, a estimular novas formas de expressão na composição, a ampliar a percepção em atividades de apreciação. Segundo GANDELMAN (2001, p.489), por exemplo, “a interpretação de uma partitura, e mesmo sua performance, depende de vivências prévias informadas e conhecimentos analíticos e histórico-estilísticos”<sup>18</sup>.

As habilidades técnicas, segundo FRANÇA (2000a, p.52), referem-se “à competência funcional para se realizar atividades musicais específicas [...]; toda uma gama de habilidades e procedimentos práticos através dos quais a concepção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada”. A excelência nessas habilidades não é sinônimo de desenvolvimento musical, porém a “manifestação da compreensão musical pode ser comprometida se as atividades não forem apropriadas e acessíveis aos alunos” (FRANÇA, 2000a, p.57). Se a demanda técnica é maior do que o indivíduo domina, este pode não ser capaz de demonstrar a extensão da sua compreensão musical.

A notação musical, muitas vezes, torna-se prioridade no ensino tradicional de música; no entanto, ela representa uma das habilidades técnicas que promovem o desenvolvimento musical, juntamente com o aspecto motor. Do aspecto motor não se prescinde, pois ele é condição *sine qua non* para produzir som no instrumento. O ensino tradicional de música normalmente exige, na iniciação ao instrumento, o desenvolvimento motor (o uso do corpo para tocar o instrumento) e a leitura da notação musical simultaneamente.

---

<sup>18</sup> A autora (GANDELMAN, 2001) emprega os termos ‘interpretação’ como “ato de atribuição de sentido a determinado texto” (nota de rodapé à p.489) e ‘performance’ e ‘execução’ ao “ato de realizar determinada obra em um instrumento específico” (nota de rodapé à p.490).

Despende-se considerável tempo e esforço, deste modo, para que o aluno possa ‘finalmente tocar’. O fazer musical, portanto, permanece dependente do domínio técnico nestas duas habilidades, isto é, enquanto não se souber ler, não se ‘toca’. No ensino contemporâneo de música, no entanto, o tocar de ouvido, a imitação e a improvisação têm sido atividades fundamentais, tratando em especial do fazer musical desde o início, enquanto ocorrem várias atividades preparatórias à leitura absoluta.

### **1.3.5 Abordagem integrada do fazer musical**

As três modalidades centrais do fazer musical, composição, performance e apreciação, complementam-se interativamente, de tal forma que é aconselhável abordá-las de forma integrada. Numa atividade musical de composição, por exemplo, o resultado será influenciado pelas obras que o aluno ouve e pelo seu domínio motor do instrumento. A performance de determinada obra musical pode ser influenciada pelo conhecimento de outras obras, bem como pelo domínio motor da abordagem do instrumento (adquirida também através da improvisação). A apreciação musical pode ser enriquecida pela experiência com os materiais sonoros experimentados na composição e na performance.

E as outras duas atividades devem estar presentes para dar suporte às manifestações das três modalidades centrais. Estes cinco parâmetros devem estar integrados de forma equilibrada. Equilíbrio aqui diz respeito a aspectos qualitativos, não necessariamente quantitativos (seja em termos de tempo

dedicado a cada uma delas, ou em termos de obrigatoriedade de atividade em todas as aulas). “A música é assim considerada como um todo dinâmico que não deve ser desmembrado em pequenos cortes” (FRANÇA, 1995, p.31).

Neste Capítulo, discutimos posicionamentos filosóficos sobre o papel da educação musical como forma de conhecimento simbólico e consequentes direcionamentos metodológicos. No Capítulo II, questões apresentadas no Capítulo I serão retomadas em relação ao ensino de piano, objeto central deste trabalho.



## **CAPÍTULO II**

### **O ENSINO DE PIANO: DA FILOSOFIA AOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

## **2.1 O piano no ensino especialista e o piano para o desenvolvimento musical**

As correntes de pensamento especialista e abrangente implicam diferentes escolhas em relação a objetivos das aulas e às estratégias e conteúdos a serem trabalhados. Essas diferenças têm sido destacadas na literatura. MONTANDON (1992), por exemplo, ao fazer uma avaliação de métodos de piano, ressalta que PACE (1982)<sup>19</sup>, um dos autores avaliados, admite “a função da aula de piano tanto para servir como um meio de conhecimento musical quanto para desenvolver a competência no instrumento” (MONTANDON, 1992, p.81). OLIVEIRA (1991, p.36) distingue o professor de música do educador musical: o primeiro “se relaciona com o fazer e ensinar música” e o segundo, “com o fazer e o ensinar a entender a música”.

USZLER, GORDON e SMITH (2000) chamam a atenção para a diferença entre o “professor de piano” e o “educador de piano”. O primeiro seria o que se preocupa com questões mais específicas como dedilhados, a literatura pianística, edições corretas e outros. O segundo adota uma abordagem mais abrangente, é consciente da importância de aspectos tais como tarefas complementares, reforço de conceitos e habilidades, sugestão de como praticar, motivação através de ilustrações, acompanhamentos, livros suplementares, atividades de apreciação e criação. Segundo os autores, ao longo do século XX, professores de piano foram tornando-se gradativamente conscientes da necessidade de serem educadores de piano.

---

<sup>19</sup> PACE, Robert. Position Paper. Documento elaborado para a National Conference on Piano Pedagogy. Madison, WI, oct 21, 1982. Citado por MONTANDON (1992).

A tendência do ensino contemporâneo de música tem sido o ensino abrangente, alinhando nesta perspectiva o papel de educador de piano, ou, visto de uma maneira mais ampla, educador musical. Paralelamente a esta tendência verifica-se um movimento em defesa do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos desde o século XIX, consolidando-se na primeira metade do século XX, sendo que a aula desta natureza é

“apresentada como a ‘solução inovadora’ em oposição à aula de piano individual denominada de ‘tradicional’ e definida como aquela com o objetivo exclusivo de formar o concertista e concentrada no desempenho técnico e virtuosístico do aluno” (MONTANDON, 1992, p.10).

O ensino de piano em grupo desloca a ênfase do desenvolvimento técnico, tendo em vista a execução de peças ao instrumento (próprio do ensino especialista), para a formação abrangente do músico, cujo objetivo é a compreensão da música através de outras modalidades que não apenas a performance. Na abordagem integrada do fazer musical, SWANWICK (1994b, p.36), por exemplo, recomenda o trabalho de ensino em grupo como um modo de motivar o aluno a ouvir e perceber cuidadosamente o som, a postura, o estilo de performance e o desenvolvimento técnico do outro. São desenvolvidos então o senso crítico e a experiência de se tocar em público.

No Brasil, este movimento a favor do ensino em grupo se consolida na década de 80, conforme aponta MONTANDON (1995), através de três propostas pedagógicas: *Educação musical através do teclado* de GONÇALVES (1984 e 1986)<sup>20</sup>; *Explorando música através do teclado* de VERHAALLEN (1989); e

---

<sup>20</sup> Durante o presente trabalho surgem algumas referências bibliográficas de métodos de piano. Elaboramos, então, duas listagens de Referências Bibliográficas: uma dizendo respeito a livros, teses, dissertações, artigos e demais textos e outra apenas de métodos de piano e livros de material de apoio às aulas de piano.

*Iniciação Musical com introdução no teclado* de Alda Oliveira (1990). Os destaques destas três propostas são a ampliação do termo 'piano' para 'teclado' e 'ensino de piano' para 'ensino de música'. Este movimento tem também como característica a defesa do ensino musical democrático, isto é, tornar o ensino de música acessível a uma parte da população que não pretende ser musicista enquanto profissional e que não pode adquirir instrumentos de alto custo, como o piano, mas pode adquirir teclado eletrônico.

GONÇALVES e MERHY (1985) admitem que suas atividades de piano em grupo não representam abordagem nova, uma vez que se constata uma tradição de mais de 150 anos. Em sua atividade de ensino de música através do piano, os autores buscam desenvolver atividades voltadas para as habilidades funcionais no uso do teclado, em prol da formação abrangente do músico. As habilidades funcionais “foram definidas como aquelas requeridas no desempenho do pianista a fim de que os conceitos musicais sejam levados à prática, tendo o teclado como meio e não como fim em si mesmo” (p.224). Como habilidades funcionais, os autores citam: tocar de ouvido, ler música ao teclado (texto, cifras e à primeira vista), harmonizar ao teclado, acompanhar, transportar, criar (improvisar, compor), dominar a técnica instrumental, executar repertório (solo, de conjunto) e analisar e ouvir criticamente.

Em sua revisão da literatura, os autores verificaram que o uso funcional do teclado foi amplamente utilizado desde o século XVI (com coleções e tratados dos instrumentos de teclado – virginais, clavicórdios, cravos) até o XIX, quando, no período romântico, “a produção artística para piano atinge um nível

– em quantidade e qualidade – jamais encontrado na literatura dedicada a qualquer outro instrumento” (GONÇALVES e MERHY, 1985, p.232). Nesta época, os grandes mestres “dedicam-se aos estágios mais avançados da aprendizagem pianística. A atividade didática deles desenvolve-se orientada para a formação do solista, do virtuose” (p.232). Os estudos musicais são, então, fragmentados, quando professor de piano e educador musical passam a ser figuras distintas. E o ensino de piano em grupo, encontrado no século XIX, caracteriza-se por confiar o ensino de base não mais a figuras de projeção, como nos períodos anteriores, mas a especialistas que trabalham no sentido da integração dos estudos e que são, a um só tempo, educadores musicais e professores de piano. Com o movimento de ensino de piano em grupo tem início o resgate, portanto, dessas duas funções num mesmo profissional.

GONÇALVES e MERHY (1985) chamam o material didático para esta abordagem do ensino de piano em grupo de ‘método para piano’, cuja metodologia amplia o tradicional método para piano, passando este a ter como título ‘Curso’, ‘Série’ ou ‘Biblioteca’.

“Este novo tipo de material didático se aproxima dos métodos do período barroco ou pré-clássico. Consta de vários volumes dedicados ao desenvolvimento da musicalidade total do estudante de piano. [...] O trabalho dos mestres que assinam estes cursos é desenvolvido em equipe da qual constam o pedagogo, o compositor didata e, algumas vezes, o pianista concertista” (p.238).

Os autores concluem que a prática das habilidades funcionais é válida devido a fatores como saturação do campo de trabalho para o virtuose do piano e a atenuação do preconceito contra a música popular.

O ensino contemporâneo de piano tem, portanto, levado em consideração que a busca pelo saber musical não é mais norteado por um único objetivo, qual seja, o de ser músico profissional. Esta abordagem, mais ampla, tem possibilitado uma nova perspectiva quanto ao aluno que se inicia ao piano:

“Se alguém se torna músico ou não, decide-se mais tarde; nas primeiras fases, nas quais as pessoas ainda não se tornaram funções das empresas, é bastante segura a diferença entre o, como se diz, apenas musical e o futuro músico extremamente virtuoso...” (ADORNO<sup>21</sup> citado por REIS, 1996, p.85).

## 2.2 Métodos para o ensino do piano

Verifica-se, conforme salientaram GONÇALVES e MERHY (1985), a existência de métodos de piano, em especial norte-americanos, produzidos por uma equipe de pedagogos, compositores didatas e, eventualmente, pianistas concertistas. REIS (2000) ressalta algumas características destes métodos, como a atratividade visual para crianças, a utilização de repertório próximo à realidade infantil (como canções folclóricas ou populares), existência de acompanhamentos para o professor, possibilitando enriquecimento harmônico e suporte rítmico, além de estímulo a ‘tocar de ouvido’.

Quanto à abordagem da iniciação à leitura, USZLER, GORDON e SMITH (2000) classificam os métodos de piano em quatro tipos:

- a abordagem do dó central – quando o aluno mantém os dois polegares no dó central;

---

<sup>21</sup> ADORNO, Theodor W. Zur Musikpadagogik. *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Gesammelte Schriften, Band 14. Tradução para o português, não publicada, de Verlaïne de Freitas. Revisão de Rodrigo A. Paiva Duarte. Frankfurt: SuhrKamp, 1973, p.108 a 126, 437 a 440.

- a abordagem de múltiplas tonalidades – quando o aluno inicia com os cinco dedos sobre os cinco primeiros graus das escalas maiores;
- a abordagem de relação intervalar – quando a leitura é feita pela relação intervalar a partir de alturas definidas ou notas de referência;
- a eclética – abordagem que utiliza uma combinação das três citadas.

REIS (2000) e MONTANDON (1992) citam obras conhecidas no Brasil que utilizam diferentes abordagens:

- do dó central: *THE LEILA FLETCHER PIANO COURSE* (1977), *Meu Piano é Divertido* (BOTELHO, 1976);
- de múltiplas tonalidades: *Explorando Música através do Teclado* (VERHAALLEN, 1989), *PACE* (1973);
- relação intervalar: *The Music Tree* (CLARK, GOSS e HOLLAND, 2000);
- eclética: *Hal Leonard Piano Library* (KREADER, KERN, KEVEREN, REJINO, 1996, 1997); *Educação Musical através do Teclado* (GONÇALVES, 1984 e 1986).

USZLER, GORDON e SMITH (2000) fazem amplas listas de métodos de piano e outros materiais (como repertório suplementar) utilizados nos Estados Unidos para os diferentes níveis de aprendizagem do piano: elementar, intermediário e avançado. De interesse especial para a presente pesquisa é o nível a que chamamos 'elementar'. Como repertório referencial desta fase tem-se: *O pequeno livro de Anna Magdalena Bach*; danças e outras peças fáceis de Beethoven, Mozart, Haydn, Schubert e Schumann; sonatinas de Clementi e outros; *Mikrokosmos* de Bartók (os volumes 1 a 3); peças mais fáceis do op. 27

e do op. 39 de Kabalewski<sup>22</sup>. Para esse nível elementar há uma lista considerável de métodos na publicação de USZLER, GORDON e SMITH (2000) (incluindo a série já citada *Hal Leonard Piano Library* e *The Music Tree*), com avaliações e comentários em relação a leitura, técnica, musicalidade<sup>23</sup>, e observações quanto a repertório.

AGAY (1981), por sua vez, afirma que os métodos normalmente fazem parte de três categorias:

- os que são uma referência básica (guia) para o professor – geralmente para aquele com pouca experiência;
- os que têm menos função de guia, mas são completa e progressivamente estruturado;
- os que são mais concentrados em repertório do que em método, para o professor que prefere uma certa liberdade para formatar um curso independente ou para uso em conjunto com um método.

Ele faz uma análise dos vários métodos disponíveis, gerando uma tabela comparativa em termos de alguns elementos quantitativamente considerados,

---

<sup>22</sup> Na sua pesquisa, SAMPAIO (2001b) revela que os ns. 120 a 127 da revista *Piano Quarterly* (1983-1984) dedicam artigos sobre métodos americanos, assinados por autores como Marianne Uszler, James Lyke, Dolores Johnson e Marguerite Miller. Estes pedagogos empreenderam uma tarefa de criação de unidades de análise para reconhecer e avaliar as características dos métodos. E a literatura de nível elementar-intermediário é reconhecida como “as danças de Mozart e Haydn, sonatinas de Beethoven, valsas de Schubert, o *Álbum para a Juventude* de Schumann e os *Mikrokosmos* 1, 2 e 3 de Bartók” (SAMPAIO, 2001b, nota de rodapé, p.31).

<sup>23</sup> O termo original é *musicianship*, cuja definição não se encontra em dicionários, com amplas possibilidades para tanto, difícil, portanto, de tradução. Para MONTANDON (1992, p.66-67) “o termo mais usado para definir princípios e objetivos da aula de piano, individual ou em grupo, é ‘*musicianship*’, sendo que outros termos tais como ‘*musicality*’ e ‘*musical literacy*’ podem também ser usados como sinônimos”. Por outro lado, o termo musicalidade no Brasil costuma ter a conotação aproximada de ‘compreensão musical’, como definido por SWANWICK (1994b) – v. nota de rodapé n.9, à p.20 do presente estudo.



como por exemplo, grau de utilização de música erudita, quantidade de duetos, procedimentos de leitura, dentre outros.

No Brasil, MONTANDON (1992) faz um levantamento dos procedimentos utilizados nos métodos de PACE (1973), VERHAALEN (1989) e GONÇALVES (1984) em suas propostas pedagógicas, considerando-os pertinentes às características sociais do Brasil, apesar de originárias de uma mesma linha pedagógica basicamente norte-americana. Os critérios utilizados pela autora para fazer tal levantamento são a fundamentação, os objetivos da aprendizagem musical e o material e a metodologia de cada um dos métodos.

SAMPAIO (1996) realiza um levantamento dos vários métodos brasileiros sobre iniciação musical já publicados. Ele arrola 67 métodos e 32 autores brasileiros, faz um resumo de todos eles e realiza um estudo comparativo agrupando alguns métodos conforme características e direcionamentos comuns. Neste estudo, SAMPAIO (1996) verifica que alguns métodos de piano brasileiros<sup>24</sup> impõem ao iniciante um acúmulo de elementos, fazendo a própria musicalidade se perder em função da leitura na pauta musical e da preocupação com o controle motor, além da necessária familiarização com o instrumento. É o chamado ensino de piano tradicional, que prioriza a posição e postura correta das mãos para tocar (aspecto motor) e a destreza da leitura musical para ser considerado apto para tocar piano.

---

<sup>24</sup> Alguns exemplos, citados por SAMPAIO (1996): JÚNIOR, Aricó. *Método de iniciação ao piano*. 1.ed. São Paulo: Musicália, 1977; MASCARENHAS, Mário. *Curso de piano*. V.1. 7.ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1973; OLIVEIRA, Olga Xavier de. *O piano ao alcance de todos*. 1.ed. São Paulo: Ricordi, 1985.

Em outro trabalho (SAMPAIO, 2001b), o autor faz uma avaliação pedagógica de dois métodos de autores brasileiros (MARINO e RAMOS, 2001; e ADOLFO, 1994). O resultado é a elaboração de mapeamentos que avaliam conceitos, adequação do material proposto, objetivos implícitos de cada método, qualidade artística do repertório.

BOTELHO (2002), ao fazer um estudo da leitura musical ao piano, analisa as atividades do livro *Piano Brincando* (FONSECA e SANTIAGO, 1993) – livro que não pretende ser método, e sim material de apoio a aula de piano – a partir das teorias psicológicas do Construtivismo e da Gestalt e do modelo C(L)A(S)P, de SWANWICK (1979). A autora conclui que o livro tem ênfase no Construtivismo quando das atividades de vivência (grafia livre, coordenação motora, ritmo, contato com o instrumento) e ênfase na Gestalt quando das atividades de sistematização (ordenação de notas, leitura relativa e absoluta). Na sua análise quanto ao modelo C(L)A(S)P, o livro se revela abrangente passando por todas as modalidades, com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas – (S). Suas conclusões ressaltam a importância de se oferecer “experiência integrada e musicalmente rica para que o aluno chegue à leitura absoluta” (BOTELHO, 2002, p.127).

### **2.3 Repertório para o nível elementar**

As análises citadas anteriormente são avaliações de métodos como material disponível à iniciação ao piano, privilegiando-se, em especial, os objetivos a serem atingidos com as suas propostas. Durante a revisão de bibliografia

verificou-se que o assunto 'repertório para alunos iniciantes de piano', normalmente, não constitui abordagem específica, sendo tratado diretamente nos métodos de piano. As 'Séries', no entanto, trazem um título em separado, indicando 'repertório suplementar', sendo a maior parte das peças compostas pelos próprios autores dos métodos, e algumas vezes, adaptação de peças de 'repertório tradicional' (tanto de piano solo, quanto de conjuntos de instrumentos e de vozes). Verifica-se, na verdade, preferência por utilização de métodos de piano no nível elementar, enquanto nos níveis intermediário e avançado o repertório tradicional já se encontra consolidado, fazendo-se desnecessário o uso de métodos (USZLER, GORDON e SMITH, 2000).

A preocupação quanto a repertório escolhido para os alunos se verifica através de alguns estudos recentes no Brasil, os quais têm privilegiado análises de elementos musicais em peças de compositores brasileiros, de modo a evidenciar objetivos didáticos com suas peças. É o caso de FERREIRA (1996), com estudo de obras de Ernst Widmer. Outro estudo é o de REIS (2000), cujo objetivo é, a partir de uma análise de elementos da obra de Lorenzo Fernandez, apontar peças adequadas ao nível elementar de piano.

Alguns estudos tiveram como resultado a elaboração de um catálogo temático. São os casos de DELTRÉGIA (1998), GANDELMAN (1997)<sup>25</sup>, GUEDES (1987). A catalogação de obras brasileiras, trabalho eminentemente musicológico, tem sido realizada e/ou acompanhada por especialistas em ensino musical, traduzindo uma preocupação crescente com a adequação de

---

<sup>25</sup> GANDELMAN, Salomea. *36 compositores brasileiros: obras para piano (1959-1988)*. Rio de Janeiro: Funarte, Relume Dumará, 1997. Citada em REIS (2000).

repertório nacional a níveis específicos de desenvolvimento dos alunos – uma forma de resgate e manutenção da cultura brasileira.

Ainda no Brasil, o Grupo Editorial Vitale, em 1983, lançou o

“novo ‘Guia Temático’ com obras para piano, exclusivamente de compositores brasileiros. A finalidade deste trabalho é fazer chegar ao conhecimento dos professores, alunos e pianistas os nossos compositores e suas obras. As obras deste ‘Guia’ estão classificadas por ordem de dificuldade e alfabética para maior facilidade na sua escolha” (GUIA, 1983, p.3).

Ainda que para fins comerciais, este guia não deixa de ser uma referência à qual se tinha acesso à época da publicação e ponto de partida para escolhas atuais (20 anos depois). Este guia classifica as peças do preliminar ao 9º ano. No nível preliminar estão composições de Ir. Maria José C. Ferreira, Rochildes Bernardes de Oliveira, Graça de Souza, Amiris Daniels, Tonyan Khallyhabby. Algumas características gerais destas peças, consideradas em seu conjunto:

- a leitura é do lá1 ao dó5 ;
- figuras rítmicas utilizadas: colcheias, semínimas, mínimas e mínimas pontuadas;
- tocam-se as mãos ao mesmo tempo, ora em movimento paralelo, ora movimento contrário;
- exige-se deslocamento de mãos;
- uma das peças utiliza síncope e contratempo.

Alfred, empresa de editorial norte-americana, possui entre suas obras um catálogo, o ‘Guia do Pianista à Literatura de Performance e Ensino’<sup>26</sup>,

---

<sup>26</sup> Tradução livre. Título original: *The pianist's guide to standard teaching and performance literature*.

elaborado por Jane Magrath, disponível para os professores, alunos e pianistas. Nesta obra, a autora classifica as várias obras (desde o Barroco) em dez níveis, considerando obra de referência para o nível 1, por exemplo, *Mikrokosmos* de Bartók, volume 1 (MAGRATH, 1995).

Estas publicações são ilustrações de que há uma preocupação em classificar o repertório existente em níveis de ensino-aprendizagem. Os critérios para classificação vêm sendo pensados em termos de análise dos elementos técnicos e musicais, cuja compreensão musical pode ser revelada na performance do pianista.

Preocupação que acompanha o professor desde o início de suas atividades acadêmicas, a seleção de repertório não é tão simples, entretanto. A preocupação quanto à adequação do repertório ao instrumentista não é recente. TOURINHO (1993) propõe que uma visão conceitual relativamente ampla da escolha de repertório pode estabelecer princípios generalizados e consistentes para a sua realização. A autora reflete sobre a escolha de repertório para o ensino como algo que deve acontecer de maneira criteriosa, o que envolve sua justificativa estética e prático-pedagógica a um só tempo.

Conforme já se falou, a escolha de repertório que exija domínio técnico para o qual o instrumentista não está suficientemente preparado pode comprometer o desenvolvimento e a demonstração da compreensão musical (FRANÇA, 1998). De outro lado, o fato de se considerar o instrumentista como ser psicológico, afetivo e cognitivo ao mesmo tempo e em constante desenvolvimento, tem

despertado novas posturas do educador. A escolha de peças que satisfaçam o gosto e preferência do aluno, por exemplo, tem-se constituído aspecto de preocupação por parte do professor, que busca na variedade e diversidade de peças (ilustrada nos catálogos) as várias opções para atender às necessidades técnicas, afetivas e cognitivas.

Permitir que o aluno demonstre o seu nível de compreensão musical, portanto, constitui um desafio aos educadores. É preciso se ter claras, na escolha de repertório, as competências musicais exigidas pela peça e as que o instrumentista domina. Em relação ao nível elementar – que é o de interesse para o presente trabalho – REIS (2000, p.27) se fez a seguinte pergunta: “Quais as competências musicais e pianísticas que meu aluno deve desenvolver para que possa manifestar-se expressivamente através de sua performance?”. A resposta dela lista as seguintes competências:

- senso rítmico;
- noções de fraseado, toque e articulação;
- definição de planos sonoros;
- percepção da organização estrutural;
- uso simples do pedal;
- percepção da dimensão estética da música.

BASTIEN (1995) considera que os alunos iniciantes ao estudo de piano estudam três anos antes de atingirem o nível intermediário, o que corresponderia à nossa definição de elementar. Ele considera que em cada um destes anos deve-se atingir objetivos determinados:

O primeiro ano:

- posição de mão e postura; braços soltos, e grandes movimentos dos músculos;
- toque *legato* e toque *staccato*;
- equilíbrio entre melodia e acompanhamento;
- movimento do pulso para frasear;
- terças em *legato*.

O segundo ano:

- fraseado, dinâmica;
- *legato* e *staccato* ao mesmo tempo;
- equilíbrio entre as mãos;
- numa mesma mão, uma voz permanece e outra se movimenta;
- escalas, tríades e inversões, baixo d'Alberti.

O terceiro ano:

- modelos de dedilhado (troca de posição de mãos, cruzamento de dedos, modelos de acorde quebrado, modelos de terças em *legato*, preparação de arpejo);
- estudos de independência de dedos;
- rotação de antebraço;
- pedal;
- estudos técnicos (exercícios e estudos).

A partir desta perspectiva de BASTIEN (1995) quanto a objetivos tão claros, presume-se que, para este autor, os alunos tenham comportamentos e atitudes padronizados, tanto no domínio motor quanto no domínio cognitivo. Alguns

objetivos citados para o segundo ano em diante, deveriam ser considerados como fundamentais já desde o início do ensino, como por exemplo, o ‘fraseado e a dinâmica’ e o ‘pedal’. Por outro lado, algumas competências listadas no primeiro ano, como ‘equilíbrio entre melodia e acompanhamento’ e ‘movimento do pulso para frasear’ são conquistas que demandam mais tempo do que um ano, normalmente. O desenvolvimento musical da criança é individual, sendo que tais objetivos tão focados podem não ser os mais adequados para algumas, naquele determinado momento. Concordamos com REIS (1996), para quem o tempo para aquisição de uma competência, ademais, é particular para cada aluno; não é possível massificá-lo.

“Considerando as diferenças e variações individuais, a jornada pedagógica ocorrerá em ritmo e forma diversos para cada aluno, dotado de capacidade e tendências próprias. Um tal problema constitui para o professor um importante desafio, pois ele deve atender a cada aluno na sua realidade única, de acordo com seus talentos e dificuldades específicas” (REIS, 1996, p.85).

Duas formas de visualizar o que se pode trabalhar na fase inicial de estudo do piano: os objetivos a serem alcançados nos vários níveis, em especial no nível elementar (BASTIEN, 1995, REIS, 2000, por exemplo); e os guias (aqui temos citados um guia brasileiro e um norte-americano), catálogos de peças classificadas por nível de ‘dificuldade’. Diante do proposto pelos dois guias citados, percebe-se que, já no início do aprendizado do piano, vários elementos musicais devem estar não só compreendidos como dominados tecnicamente. Os objetivos que os vários autores citam para o nível elementar já deveriam ter sido alcançados, portanto, segundo os catálogos. A pergunta que surge aqui, ante a prática de aula de piano em Belo Horizonte (normalmente em instituições de ensino particular, ou aulas de ensino individual), é se esse repertório (proposto nos guias) é realmente adequado ao aluno iniciante que



pouco tempo tem para se dedicar à prática do instrumento. O aluno de piano, em geral, divide o seu tempo entre o ensino formal com outras atividades como prática de esportes, estudo de línguas e, eventualmente, prática de outras artes.

Já tendo sido constatada a necessidade de adequação de repertório ao domínio técnico do aluno, verifica-se que o repertório dos guias citados (MAGRATH, 1995 e GUIA, 1983), podem ser considerados de final do nível elementar, mas não para quem está se iniciando ao piano, no contexto verificado. A pergunta que permanece é: qual é o repertório adequado à iniciação ao piano, repertório este que anteceda ao que é recomendado pelos catálogos?

Os métodos de piano mais modernos (como os já citados *Hal Leonard Piano Library* e *The Music Tree*), como já vimos, propõem-se oferecer um material apropriado para essa fase inicial. Fazem parte do repertório proposto por eles, peças compostas pelos próprios autores dos métodos, adaptações de peças tradicionais, *jazz*, *blues*, peças folclóricas. Surge aqui outro aspecto: por mais diversificado que o método possa ser, não se espera dele resolver todas as questões técnicas. Os professores de piano têm acesso a mais de um método, além de repertório 'suplementar' ao método considerado, como consequência de busca constante por material interessante dos pontos de vista técnico e afetivo (que agrada ao aluno).

Como resposta à pergunta ‘que repertório pode ser trabalhado na iniciação?’, vários métodos de piano sugerem algumas peças que possam ser tocadas pelos alunos sem que eles dependam da notação. Aqui podemos fazer diferença entre tocar de ouvido, cujo sentido corporal mais utilizado é a audição, e o tocar por imitação, quando a visão exerce predominância no aprender a executar a peça.

SWANWICK (1994a) prefere dizer que o tocar livremente a música sem a notação permite ao aluno desenvolver uma consciência auditiva.

“Nos primeiros dias, pelo menos, a música deve ser articulada livremente antes de se introduzir a notação. Não precisamos da análise limitada de uma partitura impressa à nossa frente todas as vezes que tocamos. A consciência auditiva vem antes disso, ela é a base, o verdadeiro fundamento musical e também o ponto culminante do conhecimento musical” (p.13).

Mas essa prática não constitui novidade no ensino do instrumento. GONÇALVES e MERHY (1985) citam François Couperin (1668-1733) que dizia que “não se deve começar a mostrar a notação musical a crianças, antes que elas tenham uma certa quantidade de peças nos dedos” (p.231).<sup>27</sup>

Além de peças já existentes que possam ser trabalhadas por imitação ou ‘de ouvido’, alguns autores sugerem a improvisação, tais como SWANWICK (1979) e GAINZA (1990), nesta fase inicial. MONTANDON (1992) também faz referência à experiência sonora como requisito à abstração de conceitos e introdução da simbologia convencional, como uma abordagem a partir do todo e das relações de suas partes. A imitação e vivência dos elementos estruturais

---

<sup>27</sup> François Couperin. *L'Art de Toucher le Clavecin*. Paris, 1717.

da peça antes da leitura da partitura são sugestões de alguns métodos de piano por ela analisados.

## 2.4 O professor

“Cabe ao professor habilidade e acuidade de visão tanto na seleção de obras quanto na forma de explorar dentro de cada peça os recursos didáticos e de conteúdo teórico e estético que elas podem fornecer, de modo tal que a escalada ocorra natural, ‘sem violência’ e sempre iluminada por algo inefável que acalenta, aquece e ilumina todo o processo. [...] Mas Adorno tem razão quando afirma que os adultos são muito perigosos, principalmente aqueles que se dizem professores e que ao invés de ensinarem aos alunos a usarem do seu sonho, de sua intuição e de sua fantasia para descobrirem os mistérios que salpicam os caminhos que estão no ‘fundo da obra’, resolvem discipliná-los, nivelando a forma de sentir e de executar, anulando a sua capacidade de diferenciação sutil que transcende os códigos e sinais da partitura. Há uma leitura que é a mesma para todos mas há ‘outra’ leitura que cada um e somente ele pode descobrir no fundo da obra, no momento que nela consegue penetrar, compreender e ‘desaparece’, supressumindo-se na música” (REIS, 1996, p.110-111).

Esta longa citação ilustra como o papel do professor é de fundamental importância. Sua aplicação prática, entretanto, não é tão simples. Espera-se que o professor perceba claramente o nível de domínio motor e cognitivo do aluno, para poder fazer escolhas de repertório, de modo que o aluno possa demonstrar claramente a sua compreensão musical, ao mesmo tempo que possa desenvolvê-la. Mas o professor tem que estar atento também àquilo que motiva o aluno. A motivação como um processo pessoal, que determina a direção e a intensidade do comportamento individual (REIS, 2000), pode ter estímulos externos. Neste caso, cabe ao professor prover tais estímulos, cuidando do engajamento afetivo do aluno com a música.

OLIVEIRA (1991, p.37) também afirma que a efetividade da aplicação das estruturas de ensino (planos, currículos, programas) “depende da eficácia do

profissional ou emissor em adaptar ou compor estruturas adequadas aos seus receptores”. Percebe-se que a participação do professor no processo ensino-aprendizagem é tão fundamental que, a despeito da existência de tantos métodos e tecnologia de ensino, estes podem não cumprir com os seus objetivos, caso o orientador não esteja envolvido com o aprendizado do aluno e engajado neste processo. SAMPAIO (2001b) coloca em relevo este aspecto do processo:

“A questão da internalização dos conceitos é um aspecto com o qual os autores de métodos devem se preocupar, mas, na minha opinião, mais do que eles, é o professor, que com sua sensibilidade, perceberá o momento adequado para mudar de assunto” (p.86).

FRANÇA (2000a) escreve que é tarefa do professor equilibrar a tendência de *assimilação* com o grande esforço de *acomodação*<sup>28</sup> exigido na atividade de performance:

“É preciso que nós professores os ajudemos [os alunos] a conservar aquele senso de espontaneidade e imaginação nas suas performances, a restaurar e renovar o componente de assimilação necessário para se realizar uma interpretação expressiva e imaginativa, contrabalançando assim o grande esforço de acomodação exigido na performance” (p.59).

GONÇALVES e MERHY (1985), quando tratam das habilidades funcionais como alternativa didática, dizem das exigências que se fazem do professor de piano:

- técnicas

“[...] o professor de piano deve, ele mesmo, ser capaz de praticá-las, com base em sólidos conhecimentos musicais aliados ao domínio da técnica pianística e à familiaridade com repertório de vários estilos” (p.241)

- didáticas

---

<sup>28</sup> V. nota de rodapé n.12, à p. 24 do presente trabalho a respeito de assimilação e acomodação.

“Se a atividade do professor se desenvolve em situação de ensino em grupo, ele deverá ainda estar equipado com o domínio de uma série de procedimentos e estratégias de ensino bastante específicos” (p.241)

- quanto à responsabilidade de escolha de material

“O professor de iniciantes é também responsável pela literatura didático-instrumental que ocupa o lugar outrora ocupado pelos tratados sobre ‘a arte de executar instrumentos de teclado’: o livro-texto para a aplicação da metodologia de ensino que ele adota” (p.241).

MONTANDON (1992 e 1995) ressalta essa responsabilidade do professor:

“[...] só ele tem condições de individualizar a aprendizagem, detectando os problemas e facilidades de cada aluno e a partir daí propor estratégias adequadas a cada um. [...] Nesse contexto, o papel do professor não seria mais o de ‘fonte de informações’ mas o de organizador e guia do processo de aprendizagem do aluno” (MONTANDON, 1995, p.76-77).

AGAY (1981) diz que os três requisitos de um bom professor de piano são: conhecimento dos conceitos musicais, senso crítico e perspicácia ao selecionar materiais didáticos e comunicação fácil com o aluno.

Citando Jorgensen<sup>29</sup>, MONTANDON (1992) afirma que

“os profissionais da área de educação musical precisam alcançar o ponto de serem auto-críticos, de examinar criticamente e desapaixonadamente os métodos e idéias alheias, de decidir que postura irão adotar e fundamentar suas decisões em conceitos sólidos e com credibilidade, tanto do ponto de vista filosófico quanto psicológico” (p.156).

Pensando especificamente no professor de piano, há um alerta de GRAHAM (1998) quanto à reprodução de peças a partir do ponto de vista do professor apenas. Ele sugere o desenvolvimento de estratégias em sala de aula para direcionar o instrumentista para alternativas interpretativas através da audição de interpretações diferentes, o que pode estimular a crítica e a criatividade do

---

<sup>29</sup> JORGENSEN, Estelle R. Philosophy and the music teacher: challenging the way we think. *Music Educators Journal*. V.76, n.5, p.17-23, jan.1990.

aluno. O instrumentista pode, desta feita, imprimir seu toque pessoal na peça interpretada. Seria o que USZLER, GORDON e SMITH (2000, p.256) consideram como uma espécie de 'ditadura' do professor, quando se parte da premissa de que é este quem detém o conhecimento sobre música.

## **2.5 Em direção à independência do aluno**

As teorias cognitivas de aprendizagem possuem como objetivo a independência do aluno. Partindo das idéias de BRUNER (1973) a respeito de transferência, o aprendizado de música só justifica caso seja para levar o aluno a transferir padrões de aprendizado para outras situações, propiciando assim essa independência. "De acordo com os cognitivistas e humanistas, o ensino deve desenvolver no aluno a independência de aprendizagem" (MONTANDON, 1992, p.137).

SWANWICK (1994a) advoga que a aula de instrumento deve ter um sentido musical, fluência (em especial como consequência da consciência auditiva) e motivação. E a independência do aluno se torna inevitável na formação do músico.

"Ensino sem afetividade, análise sem intuição, habilidades artísticas sem prazer estético; esta é a receita para um desastre educacional. Uma ação sem sentido é pior do que a ausência de atividade, e leva à confusão e à apatia. Mas uma atividade significativa gera seus próprios modelos e motiva o aluno, tornando-o assim, independente do professor. Afinal de contas, não há outra maneira" (p.13).

**OLIVEIRA (1991) afirma que**

"o educador tem a consciência de que se estes processos [mentais, psicológicos, motores e formais envolvidos com a aprendizagem de música] forem trabalhados o aluno estará aprendendo princípios que o prepararão para os processos de

transferência e aprendizagem e conseqüentemente para a independência acadêmica e musical” (p.36).

Música como forma de discurso, como já foi discutido no início do trabalho, requer que os participantes deste terceiro mundo (o do discurso) possam compartilhar deste saber. A perspectiva é de que o aluno possa, então, como indivíduo, participar da experiência musical como conhecimento compartilhável, onde os argumentos musicais estão presentes nos gestos, forma, ou padrões (conforme SWANWICK, 1979 e 1994b).

“Música delinea padrões, esquemas, ou traços da experiência vivenciada através de gestos plásticos e precisos de peso, espaço, movimento e tensão relativos. Desta maneira e neste nível ela tem ‘sentido’ ou significado e pode então ser vista como um veículo para a comunicação de ‘informação’” (SWANWICK, 1979, p.37).<sup>30</sup>

Espera-se da educação musical atuação em prol da formação do músico como ser humano, de modo a poder se expressar no mundo do discurso, a poder negociar o saber, de vivê-lo, enfim. Vimos que a literatura recomenda que o fazer musical, o meio de se expressar neste mundo, seja desenvolvido durante as aulas de música de modo integrado, apontando para uma aula de piano musicalmente consistente, isto é, que possa desenvolver e revelar a compreensão musical.

Esse estudo se propõe explorar o direcionamento das aulas de piano em uma escola a partir de relatos dos próprios professores, com vistas a identificar os objetivos que eles têm em mente, em especial quando da escolha de repertório para o aluno de iniciação ao piano. Como é a realidade nas salas de aula de

---

<sup>30</sup> “Music draws on the patterns, *schemata*, or traces of felt-experience by means of precise yet plastic gestures of relative weight, space, movement and tension. In this way and on this level it has ‘meaning’ or significance and can thus be seen as a vehicle for the communication of ‘information’.

piano? Quais são os objetivos dos professores? Quais são os pressupostos que direcionam os professores para determinadas escolhas metodológicas e não outras? A seguir são descritos a metodologia do estudo e os resultados da pesquisa.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

### **3.1 Objeto de estudo**

A presente pesquisa tem como objeto de estudo empírico a atuação do professor quanto aos seus objetivos e escolhas estratégicas e de repertório para iniciantes ao ensino do piano. Esclarece-se que os iniciantes aqui são crianças, dado que a introdução ao piano, no caso deste público, diferencia-se da iniciação do público adulto. No ensino contemporâneo de piano, a experiência sensorial que normalmente antecede o aprendizado intelectual (SWANWICK, 1994a) se verifica de modo mais espontâneo para a criança do que para o adulto – o componente lúdico nesta fase da criança constitui uma poderosa ferramenta.

### **3.2 Delineamento da pesquisa**

Quando as características do fenômeno a ser estudado ainda não são analiticamente conhecidas, o estudo do tipo exploratório se mostra adequado.

“Estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica que têm como finalidade a formulação de um problema ou questões, desenvolvendo hipóteses ou aumentando a familiaridade de um investigador com um fenômeno ou ambiente para uma pesquisa futura mais precisa” (TRIPODI, FELLIN e MEYER, 1975, p.65).

Partimos da experiência didática da pesquisadora e da coleta de dados com outros professores, em busca de uma maior sistematicidade de dados, conceitos e práticas.

### **3.3 Delimitação da amostra**

LAVILLE e DIONNE (1999) distinguem amostra probabilista da não-probabilista, conforme a oportunidade (ou não) que todos os elementos de uma população possuem de fazer parte do estudo. No caso deste estudo, a amostra é não probabilista, caracterizada como amostra típica, “em que, a partir das necessidades de seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta” (p.170).

#### **3.3.1 Dos professores**

A amostra envolvida no presente estudo se constitui de professores de piano que trabalham com crianças em fase inicial de estudo do instrumento, com experiência profissional e atuação constante, na cidade de Belo Horizonte.

Foi escolhida especificamente uma escola particular de ensino de música, dentre as que possuem como objetivo também o ensino de piano, além de musicalização e outros instrumentos acústicos (ficaram fora da possibilidade de escolha as escolas que ensinam apenas teclado). Dentre os critérios de escolha, dois são mais relevantes:

- esta escola é uma referência na cidade, inclusive realizando cursos de formação de professores de ensino musical;
- as aulas de piano são realizadas em grupo de duas a três crianças;
- facilidade de acesso e disponibilidade dos professores entrevistados.

Ao todo, foram quatro professores entrevistados, dos cinco contactados.

Os entrevistados possuem o seguinte perfil:

- são graduados em música, instrumento piano;
- possuem, no mínimo, seis anos de experiência com ensino de piano para crianças iniciantes (a experiência com ensino de piano inicial era pré-requisito para fazer parte da amostra);
- estão sempre em busca de atualização, aperfeiçoamento e capacitação em cursos oferecidos pelas instituições de credibilidade como Escola de Música da UFMG;
- demonstram a busca constante por conhecimento através da troca de experiências entre si.

### **3.3.2 Faixa etária de atuação dos professores**

Os dados foram levantados junto aos professores de crianças que estão se iniciando ao piano numa escola especializada em música. Para efeito desta pesquisa, delimitou-se a idade das crianças entre seis e oito anos. O limite inferior – seis anos – explica-se por ser a idade com que as crianças desta escola se iniciam no instrumento. Crianças desta idade estão em processo de alfabetização e tendo contato com convenções da escrita ocidental, tais como escrita da esquerda para a direita, em linha horizontal. Estas questões se observam na música tradicional, como a leitura de peças da esquerda para a direita, a ordenação no espaço (a melodia, por exemplo, sem contar a

simultaneidade, como os acordes), e no tempo (duração e organização do que vem antes e do que vem depois).

O limite superior – oito anos – se justifica pela questão da maturidade da criança: observa-se que em torno dos dez anos se inicia a pré-adolescência, com características comportamentais próprias e diferenciadas da criança da fase anterior. Conforme Piaget, o intervalo de sete a nove anos, aproximadamente (a idade não é determinada de modo rígido) corresponde ao primeiro subestádio de operações concretas<sup>31</sup> (GOULART, 1998). Verifica-se esta divisão no ensino formal: em classes de 1º ano fundamental pode haver alunos de seis até oito anos, não sendo considerada anormal essa diferença de idade.

### **3.4 Técnicas de coleta de dados**

SELLTIZ et al. (1965) consideram que uma das fontes de informações nos estudos do tipo exploratório é o *survey* de experiência, que envolve entrevistas com as pessoas mais ligadas à área de pesquisa específica ou reputadas como conhecedores da mesma.

Optou-se pela técnica de entrevista semi-estruturada, que consiste em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”

---

<sup>31</sup> Conforme GOULART (1998, p.34), o estágio de operações concretas se caracteriza pela mudança com que a criança aborda o mundo, a partir de aproximadamente sete anos: “as ações são interiorizadas e passam a constituir as operações”.

(LAVILLE e DIONNE, 1999, p.188). Os dados obtidos, portanto, são qualitativos, isto é, informações narradas em entrevistas.

O roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo 1) buscou levantar junto aos professores, individualmente, os objetivos e procedimentos de escolha do repertório para iniciantes. Durante toda a entrevista, o mais importante era que os entrevistados pudessem dizer espontaneamente todas as questões que tivessem importância para eles, a respeito do assunto. Deste modo, seria possível verificar o que realmente era relevante para o entrevistado e poder-se-ia, então, verificar a prática da escolha de repertório.

Após o primeiro tratamento das entrevistas, que haviam sido gravadas em fita cassete e transcritas, realizou-se um 'grupo de discussão', onde os entrevistados pudessem ser estimulados a expor suas idéias a respeito do assunto a partir de depoimentos e opiniões de outros, podendo ser, portanto, aprofundado. Não se pode esquecer das limitações próprias desta técnica, nem das suas vantagens, conforme LAVILLE e DIONNE (1999, p.194):

“Cumpra, por outro lado, permanecer consciente do caráter artificial de tal contexto e das diversas influências às quais as pessoas que compõem o ambiente estão sujeitas e que vêm tingir suas reações. [...] Em compensação, também se podem encontrar participantes que, encorajados pelo depoimento dos outros, acharão mais fácil emitir suas idéias”.

O fato de todos os participantes terem bastante tempo de experiência como professores de iniciação ao piano, foi possível verificar que as posições surgidas, fossem antagônicas (posicionamento diferente do outro), fossem semelhantes, eram baseadas em realidades de cada um, não necessariamente influenciadas pelos demais participantes.

O roteiro do grupo de discussão (Anexo 2) possuía basicamente os mesmos objetivos da entrevista semi-estruturada, sendo acrescentados dois aspectos que surgiram com relevância na primeira etapa (a entrevista individual):

- a relação professor-aluno na aprendizagem do instrumento;
- a classificação de alunos por níveis específicos.

A utilização de várias técnicas de coleta de dados é característica em estudos exploratórios, quando o pesquisador deve ser receptivo a novas informações e flexível no uso dos seus procedimentos de pesquisa, uma vez que “o processo de descoberta não é suficientemente enunciado para que o pesquisador possa seguir um conjunto prescrito de regras; na verdade, tal processo criativo não segue necessariamente regras metódicas de lógica” (TRIPODI, FELLIN e MEYER, 1975, p.61). Assim, “uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser empregada no estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades de comportamento” (TRIPODI, FELLIN e MEYER, 1975, p.65).

A partir de um primeiro tratamento analítico das duas etapas anteriores (entrevista e grupo de discussão), foi desenvolvido um novo instrumento de pesquisa (questionário – Anexo 3) em que os professores deveriam descrever (por escrito) o repertório escolhido para determinada turma de alunos de iniciação ao piano, os objetivos que justificavam a escolha deste determinado repertório, como a escolha se deu (se sugestão do professor, do aluno ou de ambos), o modo de introdução deste repertório (o ensino propriamente dito) e

os resultados alcançados. Também havia espaço para o professor dizer as dificuldades surgidas ao longo do semestre (o primeiro de 2003) no que diz respeito a este repertório.

Foi agendada a observação de uma aula pela pesquisadora, para a qual o professor entrevistado deveria apresentar um plano (Anexo 4). Esta aula foi gravada em cassete (audio) e observada pela pesquisadora, com atenção especial à relação professor-aluno e às estratégias utilizadas pelo professor para lidar com situações corriqueiras ou excepcionais (em Anexo 5 encontra-se o roteiro de observação). Esta etapa não tinha a pretensão de explorar com exatidão a relação professor-aluno, apenas levantar descrições genéricas. A experiência da pesquisadora como professora facilitou a 'leitura' de determinadas ocorrências, assim como alguns dados já coletados anteriormente.

### **3.5 Coleta de dados**

As entrevistas ocorreram entre os dias 20 de fevereiro e 29 de maio de 2002. Foram realizadas em local de conveniência do entrevistado: na própria escola, em sala de estudos ou na residência do entrevistado.

O grupo de discussão ocorreu no dia 11 de julho de 2002, na própria escola. Foi em dia e horário em que não havia quaisquer atividades de aula ou musicais, estando presentes na escola apenas os funcionários da instituição, com o espaço totalmente disponível para o evento.



Os questionários da terceira etapa foram aplicados ao final do 1º semestre de 2003, assim também as aulas foram assistidas neste período, entre 25 de junho e 02 de julho de 2003.

### **3.6 Análise de dados**

As entrevistas e o grupo de discussão foram submetidos a um primeiro tratamento analítico passando por uma categorização das descrições, tomando como aparato de análise referencial o Modelo C(L)A(S)P. Os roteiros de entrevista e de grupo de discussão foram uma referência inicial para a categorização, mas ao longo das descrições outras categorias foram surgindo, sempre tendo como tema principal a escolha de repertório, seus objetivos e os aspectos que a influenciam.

A apresentação dos resultados se dá, então, de forma descritiva do processo de escolha de repertório e as questões concernentes ao ensino do piano, os seus fundamentos e/ou princípios didáticos, segundo aspectos apresentados nos Capítulos I e II. Nenhum dos instrumentos de pesquisa surge especificamente, tendo sido estes apenas ferramentas para esclarecimentos e aprofundamento a respeito do assunto baseando-se na experiência dos professores entrevistados. A sistematização dos dados coletados prioriza o aspecto qualitativo.

A apresentação de citações ao longo do texto se dá com os ajustes que se fizeram necessários para não prejudicar a leitura e compreensão do trabalho. Estes ajustes foram da ordem de palavras repetidas, pausas nas frases e, algumas vezes, um resumo do que foi dito, priorizando-se mais o sentido – o que já indica tradução da parte da pesquisadora, deve-se admitir – do que o conteúdo estrito. Julgou-se necessário tal procedimento para evitar que a prolixidade prejudicasse a leitura.

O método aqui escolhido foi o que poderia ampliar e aprofundar o conhecimento do assunto, estando-se ciente, no entanto, de que o método é apenas um meio para se construir o conhecimento. Mesmo a sua escolha não pode ser tratada com rigidez, não se invalidando o rigor necessário à pesquisa científica. Quanto ao procedimento desta, SELTZ et al. (1965) chamam a atenção quando dizem que não importa o método escolhido, mas

“ele deve ser empregado de modo flexível. Como o problema vagamente definido no início se transforma em um outro, de significação mais precisa, são necessárias frequentes alterações nos métodos de pesquisa, para que eles possam assegurar a coleta de dados” (p.64).

Assim também os resultados da pesquisa a seguir apresentados não pretendem ser afirmativos e definitivos.

“É de importância primordial, entretanto, encarar esses sistemas explicativos não como corpo de conclusões fixas e indubitáveis, mas como resultados não definitivos de um contínuo processo de investigação que envolve incessante uso de um particular método intelectual de crítica” (NAGEL, 1972, p.24).

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

Apresentamos aqui uma análise dos relatos dos professores, coletados através de entrevistas, grupo de discussão e descrições. Começamos com a apresentação dos objetivos dos professores na iniciação ao piano, ou seja, no nível elementar com alunos entre seis e oito anos. A partir da identificação destas metas, foram descritas estratégias que os professores utilizam para poder atingi-las, bem como o material didático e o repertório julgados adequados. Salvo indicação contrária, todas as citações deste capítulo são falas dos entrevistados participantes da pesquisa.

#### **4.1 Delimitação do nível elementar**

O ensino de piano, conforme os professores entrevistados, estaria dividido em três níveis: elementar, intermediário e avançado (USZLER, GORDON, SMITH – 2000 utilizam esta classificação). O nível elementar iria até as primeiras sonatinas, o *Pequeno Livro de Anna Magdalena Bach*, *Mikrokosmos* de Bartók, op. 27 e 39 de Kabalewski, quando, conforme um professor, dar-se-ia atenção à literatura pianística tradicional (o que já exige a leitura absoluta consolidada). O limite do elementar, portanto, trata de repertório normalmente catalogado em guias como sendo adequado para o nível um, conforme discutido às p.44 e 45 do presente trabalho. Este fato confirma o que se tem observado na prática de iniciação ao piano: há um repertório utilizado nesta fase que não consta dos guias e catálogos tradicionais.

Os professores sugeriram que o nível elementar poderia ser dividido em subníveis que não teriam marcos determinados em termos de repertório, mas sim a fluência da expressão, quando o repertório está “*satisfatoriamente bem tocado*”, isto é, musical e consistente. A fluência na performance é o critério principal para dizer onde começa o nível intermediário, para um professor entrevistado.

“Então acho que ele está apto para mudar, quando ele consegue tocar uma, duas, três, sei lá quantas obras, mas daquela maneira, que ele tenha uma fluência, que a performance seja significativa, senão não vale dar um passo à frente, acho que o repertório pianístico aí é enorme, e que vale a pena você continuar dentro daquilo ali até que ele consiga com aqueles recursos se expressar. Se expressou, aí vamos pra frente, acrescenta mais alguma coisa.”

Um professor descreveu alguns aspectos que determinam o limite entre elementar e intermediário. Estes incluem aspectos técnicos, expressivos e formais:

- a habilidade motora de realizar determinados elementos da música para poder executar um estilo (“por exemplo, realizar escalas para tocar sonatas”), assim também saber realizar *staccato*, *legato*;
- observar fraseado, o que implica saber a forma musical;
- perceber a tonalidade, como suporte para a interpretação;
- ter noção de se a peça é uma melodia acompanhada ou se ela é contraponto.

Esta perspectiva afirma que tudo deve ser introduzido desde o início da formação, gradativamente, para que seja assimilado ao longo do processo e não se tornar um impacto quando introduzido pela primeira vez numa fase mais avançada.

Um professor sugeriu ainda que a leitura absoluta de fá2 a dó4 seja uma base mínima para identificar o final do nível elementar.

“Nesse momento eu acho que já deve ter condição de ler uma partitura simples, de 12 (doze) a 15 (quinze) notas, de fá2 a dó4, acho que isso é o mínimo necessário para ele poder galgar mais um degrau. Ele deve saber e dominar. Acho que para partir para a frente é preciso ter uma noção sólida de leitura, mesmo que a amplitude de leitura seja pequena ainda.”

É unânime a idéia de que todos os alunos que estão no nível intermediário devem ter independência na leitura absoluta.

“Não imagino uma pessoa tocando uma sonatina, um minueto de Bach que ela não leu. Ela tem que ser capaz de ler sozinha. É preciso estar familiarizada com o código que vá permitir ser independente.”

O aspecto motor, no que diz respeito a utilização do corpo de modo consciente, com o mínimo esforço possível, também foi citado.

“Que ele consiga já ter uma noção de tocar com a maioria dos dedos, ter uma mão bem formada. Tem que ter já uma utilização dos braços coerente, sem esforço, sem a mão crispada, sem um dispêndio de energia exagerado para tocar coisas elementares.”

Dos estilos musicais fala-se no intermediário, quando o aluno prepara repertório Barroco, gênero sonata (sonatina, nesse nível), primeiras peças românticas, peças brasileiras. Os professores afirmam que é raríssimo um repertório de nível elementar que trabalhe especificamente os estilos (à exceção do jazz). De acordo com os professores, os compositores que apresentaram preocupação didática já no início do aprendizado pianístico possuem peças que poderiam ser classificadas mais para o final do elementar. Mas os entrevistados reconhecem que todo o trabalho anterior é que vai propiciar a compreensão musical de estilos diferentes, quando se explora questões como caráter e outros, desde o início do aprendizado.

Segundo os entrevistados, a questão do estilo tem que estar clara para o aluno, para que ele possa ser auto-suficiente para poder aprontar uma peça sozinho. Uma sugestão de um dos professores, para que o aluno possa desenvolver o espírito crítico quanto a uso de toques variados que determinam o estilo, é assistir a concertos. O professor tem a responsabilidade de dar as ferramentas para que o aluno consiga se expressar pianisticamente.

#### **4.2 Objetivos dos professores**

Os professores manifestaram vários objetivos no ensino de piano que condizem com a abordagem abrangente de ensino do piano, conforme discutido à p.34 do presente trabalho: formação musical do pianista-ouvinte-apreciador, que não pode prescindir do desenvolvimento técnico

Alguns dos professores entrevistados consideram, por exemplo, que o aluno deve ter a oportunidade de desenvolver uma formação geral, como ouvinte-apreciador musical, com abordagem ampla de estilos e gêneros de música. Uma das consequências desta abordagem, segundo os professores, é o interesse pelas demais manifestações artísticas.

“O professor deve privilegiar uma abordagem mais cronologicamente ampla possível. Acho que, como é a formação de um aluno, ele deve ter uma oportunidade de tocar vários estilos, vários gêneros, tão logo ele seja capaz de executar essas obras”.

“Uma criança de seis anos. Ela em si não quer nada. Às vezes é a gente... os pais é que querem. Eu acho que ela tem que conseguir o máximo de familiaridade com o som, para ela no futuro ser uma boa ouvinte, uma boa apreciadora de música, conseqüentemente vai gostar de uma pintura, vai apreciar uma exposição. Acho que uma coisa vai levando à outra. Tratar da sensibilidade daquela pessoa que muitas vezes está escondida, colocar aquilo à flor da pele.”

“Desenvolver uma formação artística tal que ele tenha capacidade de tocar o repertório mais variado de uma maneira adequada, consciente, sabendo que aquilo ali não é apenas algo técnico ou algo mecânico, que tocar piano é uma arte e que está num contexto maior, que é a arte como pintura, como arquitetura, como todas as outras artes. A pintura tem técnicas específicas, a literatura, tem a gramática, uma série de coisas, os instrumentos em geral têm uma técnica específica, têm uma maneira, ou maneiras melhores de se tocar, de se fazer.”

Houve, entretanto, manifestações de entrevistados indicando a direção por uma formação musical específica. Neste ponto, foram identificados dois aspectos muito importantes no processo de aprendizagem do aluno, que estão interrelacionados entre si. Um é o desenvolvimento musical e o outro é o desenvolvimento instrumental especificamente e toda a técnica correspondente (incluindo-se o domínio da leitura musical).

Um entrevistado acredita que a técnica do instrumento e o conhecimento dos fundamentos da música vêm em primeiro lugar.

“É importante o aluno aprender primeiro a técnica do instrumento, conhecer o instrumento profundamente, conhecer as qualidades, as limitações, saber das possibilidades sonoras do instrumento. E os fundamentos da música, como organizar uma obra, como identificar uma obra, sob os aspectos estéticos. Isso eu acho fundamental, que você pode passar desde a primeira aula. Claro, em doses proporcionais ao desenvolvimento do aluno, ao período que ele está estudando.”

Outro entrevistado também considera a parte técnica como um objetivo importante a ser desenrolado durante as aulas de piano, chamando a atenção, neste ponto, para a leitura.

“A criança deve ir adquirindo aos poucos o domínio da parte técnica. O que implica também a leitura. A criança tem que saber a leitura.”



Um relato, no entanto, corrobora o que a literatura e estudos vêm descrevendo como o ideal do aprendizado de música: a técnica e a compreensão como essencialmente complementares (v. p.20 e 26 do presente estudo).

“Basicamente duas coisas que se interrelacionam.

Uma: ele tem que aprender música, todos seus recursos, toda sua semântica e ele tem que aprender piano, porque é através do instrumento dele que ele vai poder se expressar musicalmente. Então acho que isso é um cuidado que o professor tem que ter desde a primeira aula, ele não pode ter o descuido de deixar de enfatizar a questão musical, mas a questão que às vezes pode parecer chata, por exemplo, o como sentar, porque ele tem que aprender a se relacionar intimamente com o instrumento, desde o começo. Não pode ser uma coisa à parte dele. Então ele tem que estar se familiarizando com o instrumento, familiarizando com o instrumental desta técnica, com a questão do gesto, com a questão do toque, e como que isso vai ajudá-lo a expressar determinada idéia musical, porque sem isso ele pode até entender uma frase, mas se o professor não o orienta para isso, ele não vai conseguir fazer nunca. Então são duas coisas que têm que caminhar muito juntas.

O professor tem que estar com essa atenção. O gesto é fundamental na técnica pianística, é o que vai possibilitar o aluno se expressar musicalmente. O professor tem que estar atento a estes detalhes mínimos desde os conceitos mais elementares que mais tarde vão fazer a grande diferença.”

Além destes objetivos mais amplos, também foi citada a independência do aluno em relação ao professor:

“E coisas que dão independência, tocar sozinho, tocar junto, fazer improvisação.”

“Eu acho importante num primeiro momento aprender a lidar com o instrumento, a técnica básica do instrumento e poder se desvencilhar um dia do professor. Poder ter uma técnica apurada a tal ponto que ele não precise passar a vida inteira tendo aula.”

Neste último relato percebe-se preocupação do professor em desenvolver atividades que possam atingir o objetivo de independência.

Mas todos estes objetivos explicitamente colocados pelos professores só serão atingidos caso o aluno se sinta motivado para tanto, envolvido, disposto ao contínuo aprendizado. Para os professores a motivação constitui ferramenta essencial para atingir os objetivos. Um dos professores entrevistados, partindo desse pressuposto, declarou que o seu primeiro objetivo é cativar o aluno.

Segundo seu relato, a forma como se introduz o aluno à música é crucial na sua motivação, pois já pode direcionar o valor que aquilo pode ter para ele.

### 4.3 Objetivos do aluno

Todos os professores entrevistados consideraram que o aluno deve ser o ponto de partida para as aulas. Um professor afirma que essa preocupação da abordagem centrada no aluno, tanto no que diz respeito a aspectos técnicos quanto afetivos, não é nova. Ele citou um livro escrito em 1702<sup>32</sup> como uma referência que ele tem tido na abordagem com o aluno. Segundo o texto, o professor deve ter perspicácia quanto às capacidades e gosto do aluno, adequando as peças conforme o que for observado.

“Tenho usado um livro que eu tenho do século XVIII, faz referência à abordagem professor-aluno. O texto fala de como o professor deve abordar o aluno, de como o professor deve ser perspicaz o suficiente para entender o aluno que tem maior facilidade, ou que tem menor facilidade, ou o que o aluno gosta de tocar, o que é adequado para ele, e qual abordagem melhor. Segundo esse autor, uns alunos são mais rápidos, entendem as coisas mais depressa, outros são mais lentos, outros gostam de tocar peças mais imaginativas, outros de peças mais brilhantes... Então segundo ele, o professor tem que ser perspicaz o suficiente para perceber isso, para saber qual abordagem melhor para cada aluno. 1702. A abordagem é tão delicada, tão inteligente, e a maneira que ele propõe que o professor aborde o aluno é tão amorosa, que eu comecei a questionar o tipo de abordagem que eu estava tendo, se não era extremamente técnica, ou simplesmente voltado para ‘isso aqui tem que ser assim’.”

O que o aluno normalmente pretende ao começar a estudar piano, conforme os professores entrevistados, é tocar, simplesmente ‘fazer música’<sup>33</sup>. Ele geralmente não determina o estilo de música que deseja tocar, ou o que deseja com o piano. A experimentação (quase que por curiosidade) é que determina este impulso inicial.

---

<sup>32</sup> SAINT-LAMBERT, Michel de. *Les principes du clavecin*. Paris: C. Ballard, 1702 (edição original).

<sup>33</sup> V. p.13 e 30-31 do presente estudo.

“Tenho uma aluna que fez tanta propaganda para uma colega, que esta quer estudar. Esta então ficou curiosa, quer saber o que é uma aula de piano.”

“Tem criança que chega e já corre para o piano ao vê-lo. Ela sente uma atração pelo piano.”

“A maioria dos alunos, com raras exceções, quer tocar, não importa o tipo de música. Poucos vêm com isso definido, ‘quero tocar música de filme’, ‘quero tocar música clássica’, ‘quero ser um pianista famoso’. Não. Isso são pouquíssimos. A criança quer experimentar.”

A tendência do ensino contemporâneo do piano parece bem apropriada para essa realidade, uma vez que o aluno pode ‘fazer música’ já na primeira aula, segundo afirmação dos professores (em contraposição ao ensino tradicional que, dadas as suas características<sup>34</sup>, não facilita que o aluno atinja esse objetivo inicial). Ele pode tocar uma pequena peça por imitação, ou improvisando como sugere VERHALEN (1989), sem qualquer preocupação com leitura.

“O que eu acho interessante no ensino do piano mais moderno é isso: possibilitar esse aluno na primeira aula sair tocando. E todo o trabalho de leitura, de preparação da mão, de conceitos musicais é feito paralelo a isso, a questão de ele estar sempre tocando. E acredito que a maioria dos alunos busquem isso, simplesmente fazer música.”

“Uma aluna que indicou uma colega me perguntou, antes da primeira aula, se eu já ia ensinar uma música pra ela. Há aquela expectativa em produzir algum tipo de som.”

“A despeito dos vários motivos, o que percebo é que existe a expectativa de tocar. Sem ficar pensando muito ‘Isso é bom para mim, isso não é’ ou ‘Isso vai me tornar mais sensível, ou não vai’.”

#### **4.4 Conteúdos das aulas no estágio inicial**

Os professores relataram vários conteúdos e estratégias que utilizam para atingir os objetivos que consideram relevantes no ensino do piano. Foi possível

---

<sup>34</sup> V. p.30 do presente estudo.

classificar os conteúdos conforme o modelo C(L)A(S)P de SWANWICK (1979), apresentado à p.21 e ss. do presente trabalho.

Os professores deram bastante relevância às habilidades técnicas requeridas para se tocar piano, à composição e à performance. As outras duas modalidades do modelo (estudos de literatura e apreciação) foram muito pouco abordadas durante a coleta de dados.

É importante considerar que as modalidades podem ser apresentadas distintamente uma da outra, na tentativa de uma compreensão do modelo C(L)A(S)P e um aprofundamento em cada uma delas. No entanto, nem sempre é possível identificar os limites entre elas de modo tão claro. O que se observa, geralmente, é que o domínio técnico do instrumento, no processo tradicional de ensino-aprendizagem inicial, domina as aulas de piano. No entanto, conforme os professores entrevistados e segundo autores como SWANWICK (1979) e GAINZA (1990), a composição se mostra um meio por excelência para motivar a criança e fomentar seu desenvolvimento musical, incentivá-la a buscar dentro de si os elementos de expressão musical, a ter contato com o piano e começar a desenvolver habilidades técnicas. As modalidades 'habilidades técnicas' – (S) e 'composição' – C –, portanto, ocorrem simultaneamente.

Também, outras duas modalidades podem se misturar nessa fase inicial, quais sejam, a composição e a performance. Tanto a performance como a composição têm um papel muito importante na expressão do aluno, ilustrado muito bem pelas audições dos alunos de iniciação ao piano na escola onde foi

desenvolvida a pesquisa. Nestas audições é comum ouvirmos peças aprendidas por imitação, tocadas na íntegra como o original, mas também peças que foram aprendidas e modificadas pelo próprio aluno em algum trecho (comumente o final). Nas audições também há apresentações de composições dos próprios alunos, estimuladas nas classes.

A integração do modelo C(L)A(S)P se dá, portanto, não só na interdependência das modalidades, como também nas interseções entre elas. Os resultados do presente estudo revelam uma hierarquia de prioridades das atividades representadas no modelo, conforme a ênfase dedicada aos temas surgidos durante os relatos dos professores. Apresentam-se, destarte, na seguinte ordem: (S), C, P, (L), (A).

#### **4.4.1 Habilidades técnicas – (S) do C(L)A(S)P**

*Skill acquisition*, que representa o (S) do modelo C(L)A(S)P, refere-se às habilidades técnicas, envolvendo no presente estudo, conforme o relato dos professores, o conhecimento do instrumento, elementos da técnica pianística e fluência com a notação musical.

##### **4.4.1.1 Conhecimento do instrumento**

A familiaridade com o instrumento, de acordo com os professores, se faz necessária para desenvolver aspectos musicais como a sonoridade e o gesto

musical. Foram citados objetivos específicos do conhecimento do instrumento em si, que conduzam ao domínio motor e das possibilidades sonoras:

- o funcionamento do piano

“Com relação à familiaridade do instrumento, há o aspecto geral, onde a criança tem que matar a sua curiosidade para saber que instrumento é aquele. A criança poder ver o piano, saber o que tem, como funciona, acho que é muito importante. Tanto criança quanto adulto. Existe um certo pudor, quando um adulto começa a estudar o piano, de usar esses mesmos recursos. Às vezes estuda durante dez anos e não sabe como é o funcionamento de um piano.”

- a noção de teclado

“Conhecimento do instrumento em si, a exploração do instrumento. Junto vai sendo trabalhada a noção de teclado.”

- os recursos do piano

“Usar todos os recursos que o piano tem, os pedais, o pedal de expressão, possibilidades de dinâmicas, agudo e grave.”

“O uso do pedal deve acontecer desde cedo, não se deve deixar o pedal para depois que a peça estiver pronta. Há peças que exigem o pedal sincopado, que é mais difícil, outras, o pedal de efeito.”

Um professor entrevistado lembrou que o tamanho do instrumento e do teclado pode intimidar o aluno, o que exige uma atenção especial por parte do professor para proceder a interação da criança com o instrumento.

“Abordar o funcionamento do instrumento, não só das partes do instrumento, mas como esse instrumento está funcionando, para a criança se sentir familiarizada com o instrumento. O piano é um instrumento que por si só, pelo tamanho, intimida.”

#### **4.4.1.2 Elementos da técnica pianística**

Foram feitas várias observações pelos professores entrevistados a respeito do aspecto motor. Percebeu-se a consciência que eles possuem quanto ao processo de refinamento motor no ato de tocar piano, começando por se utilizar o braço como alavanca, o dedo como ponta (normalmente o dedo 2 – o indicador), até a utilização de todos os dedos de modo mais refinado.

Nas descrições a respeito do braço como alavanca, foram citados os *clusters* como ferramenta eficiente para que se evite a tensão própria de estar lidando com duas informações ao mesmo tempo: a experimentação sonora do instrumento e a utilização de dedos para uma atividade motora ainda não conhecida pelo corpo. À medida que se tem o domínio do ato de ‘soltar o braço’ sobre o piano, evitando-se o uso de tensão excessiva do corpo, vai sendo introduzida a técnica de tocar com ponta de dedo ainda como extensão do braço como alavanca (normalmente o dedo 2). Ao mesmo tempo, o aluno vai explorando o teclado e se familiarizando com ele.

Quando esta etapa já se encontra relativamente avançada, começa-se a usar a mão inteira, não mais apenas um dedo. As duas mãos são trabalhadas ao mesmo tempo, inicialmente pelo polegar, 2º, 3º e 4º dedos; o 4º e o 5º dedos são evitados neste momento, o que não quer dizer que seu uso não ocorra. Para melodias com cinco sons diferentes ou mais, um professor sugere usar as duas mãos, distribuindo entre elas os vários sons.

Um professor chamou a atenção para o fato de que costuma-se considerar o ‘tocar piano’ apenas o ato dos dedos ou das mãos sobre o teclado, esquecendo-se do restante do corpo. No entanto, a postura ao se sentar, a colocação adequada da mão e o gesto são fundamentais para se produzir som.

“O uso do gesto, mesmo que seja o gesto inteiro, de estar tocando com um dedo, uma tecla, mas tem que se estar conscientizando daquilo, da maneira de estar sentado.”

Há uma preocupação aparente em se trabalhar questões consideradas difíceis desde o início, como com o polegar (o dedo 1):

“Há alguns métodos que evitam o uso do polegar de início. Eu não concordo. Acho que é um dedo complicado e que se não aprende a usar desde o começo, depois vai ser pior.”

Esta observação se mostra coerente com a colocação de toda a mão sobre o teclado – independente de quais dedos são utilizados para aquela atividade ou peça específica. Se o polegar é deixado de fora no início do trabalho, corre-se o risco de ele ser colocado fora do teclado ao tocar, e a criança reforçar o uso da mão ‘esticada’ e não em forma de arco.

#### **4.4.1.3 “Ler ou não ler...”**

A notação musical se mostrou, no presente estudo, um tema de grande relevância para os professores entrevistados. Para todos eles é essencial que o aluno possa ter independência na leitura musical, adquirindo, através dela, maior possibilidade de desenvolvimento independente na performance.

Ao longo do trabalho de iniciação ao piano, percebe-se um período em que a expressão musical, facilmente desenvolvida no repertório por imitação<sup>35</sup>, parece ficar comprometida quando da leitura musical. Um dos entrevistados observa que, no início da leitura, os aspectos estéticos ‘deixam a desejar’, em relação ao repertório de imitação que o aluno já toca.

“Eu acho que nas peças que eles tocam sem leitura dá para trabalhar muito mais aspectos estéticos do que quando começam a ler. Porque aí já tem um desafio que é

---

<sup>35</sup> O tema ‘repertório por imitação’ é assunto especificamente tratado na modalidade ‘performance’. Aqui ocorre mais uma ilustração de que as modalidades e atividades do modelo C(L)A(S)P possuem interseções. Os professores falam da leitura musical – (S) – referindo-se ao repertório de imitação – P – seja como fonte de idéias e atividades, seja como parâmetro para avaliação quanto aos resultados musicais alcançados.



ler. Como cada um tem um desenvolvimento, tem um desempenho racional e lógico, eles chegam neste momento da leitura com dificuldades diferenciadas.”

O trabalho de leitura vai sendo introduzido gradativamente no início do processo de ensino-aprendizagem, nesta ordem: leitura por gráficos, leitura relativa (inicialmente sem pauta e claves, depois em bigrama, trigrama e pentagrama, sem claves) e leitura absoluta.

Para um dos professores, a leitura por gráfico e a leitura relativa têm como função propiciar a associação entre a direção horizontal no piano e a direção na notação. Esta etapa para ele não deve tomar muito tempo porque se trata de uma ferramenta para facilitar a chegada à leitura absoluta gradativamente. Assim que a criança compreende a direção (subir, repetir, descer) e a relação intervalar, realizando-as ao piano, deve-se introduzir a leitura absoluta. Na leitura absoluta ocorre a nomeação fixa das notas desenhadas na pauta, em razão da existência das claves, lembrando que no piano são utilizadas simultaneamente duas claves diferentes.

O repertório de imitação pode ser usado para a leitura por gráficos e relativa, considerando que quanto mais simples a grafia da peça de imitação, melhor é para ser trabalhada enquanto peça de leitura.

Do repertório de leitura, os professores trabalham inicialmente com peças de três sons, pela facilidade de visualização do movimento e da direção, combinada com a facilitação motora – evitando-se os dedos extremos ou os 4º e 5º dedos. Na fase de leitura relativa já se pode introduzir dedilhado (como o

*Music Tree*). Quando da fase de leitura absoluta, a extensão de notas vai se expandindo.

Para as fases de leitura relativa e absoluta são citados métodos, em especial *Music Tree* e *Hal Leonard*. Os dois métodos possuem particularidades em relação às duas fases consideradas. Na etapa de leitura relativa, o *Music Tree* privilegia o deslocamento da mão ao longo do teclado, permitindo explorar os vários registros. O *Hal Leonard* privilegia a exploração dos vários sons de um mesmo registro (tanto teclas pretas quanto brancas).

Quando do início da leitura absoluta, ambos exploram o âmbito de fá 2 a sol 3, sons dispostos melodicamente, sendo que *Hal Leonard* utiliza a abordagem do dó central nas suas primeiras peças, e o *Music Tree* utiliza dedilhado diverso para a mesma nota, ignorando o dedo 1 nas primeiras peças.

No entanto, os professores estabelecem limites quanto à utilização de métodos: assim que o aluno tenha uma extensão de leitura de aproximadamente duas oitavas (dó<sub>2</sub> a dó<sub>4</sub>), há que se apresentar ao aluno peças diversas, como a música brasileira, não se limitando às peças daquele método específico.

O processo de introdução à leitura como foi descrito se mostra consistente para os professores. A dificuldade percebida por eles é a respeito da leitura em relação à imitação, o que outro relato ilustra bem:

“Eu acho que é muito difícil porque às vezes as coisas não caminham paralelamente como a gente gostaria porque às vezes você faz um trabalho todo de imitação visando

familiarizar a criança com o instrumento, preparar a mão, abordar a base da técnica pianística, mas a criança não corresponde na leitura. E aí?”

Há casos em que a criança se desenvolve satisfatoriamente em ambos os aspectos: a performance por imitação e a leitura. Mas esta situação não é a regra:

“Quando a criança vai conseguindo ampliar o âmbito de leitura, compreende o processo de leitura, a mão vai se fortalecendo, você vai introduzindo *legato*, *staccato*, a frase, as respirações, o uso do pedal, é muito fácil você notar. Vamos passar pra frente, vamos dar uma peça que exige algo mais complexo, a simultaneidade mais trabalhada, e funciona, acho que aí fica muito claro para o professor. Mas e quando as coisas não andam paralelas? Eu acho que aí é um problema. Por que até que ponto o professor pode segurar a criança porque ela não está lendo? Mas até que ponto o professor pode permitir... Porque a imitação é uma coisa muito perigosa.”

A atividade de leitura para os professores entrevistados parece ter alguns traços e hábitos do chamado ensino tradicional de piano, que espera que a mão e a leitura estejam prontas para poder ‘fazer música’ ao piano. Mesmo que o ensino contemporâneo já tenha proposto alternativas ao fazer música nos estágios iniciais do ensino de piano, envolvendo atividades de improvisação e imitação, o processo de leitura não parece ter desenvolvido uma integração satisfatória entre esta habilidade (leitura) e aquelas atividades (improvisação e imitação). Apesar de vários argumentos, como o pouco tempo dedicado pelo aluno para algo que exige treinamento disciplinado (como a leitura), o grau de complexidade conceitual exigido pela leitura, a necessidade de decodificar dois tipos de elementos musicais ao mesmo tempo (a altura e o ritmo), além das notações para expressão da música (como fórmula de compasso, dinâmica, ligadura de expressão e fermata), talvez devesse haver uma reflexão a respeito dos pressupostos da leitura enquanto atividade didática. Dito de outro modo, a leitura é apenas mais uma atividade para se tocar piano, como o

repertório por imitação? E como tal, ela é 'encaixada' no processo de ensino do piano num determinado momento para 'continuar' o aprendizado? Ou se trata de um saber diferente, uma outra habilidade que ocorre simultaneamente ao domínio técnico, por exemplo, com suas exigências próprias?

A expectativa do professor, conforme a citação anterior, é que as duas atividades possam andar 'em paralelo'. Talvez o termo mais adequado seja 'simultâneo', isto é, a compreensão musical e a leitura vão se desenvolvendo ao mesmo tempo, sem ter, necessariamente, correspondência paralela. As habilidades de 'tocar piano' e de 'ler música ao piano' são distintas, conforme USZLER, GORDON e SMITH (2000, p.244). A primeira é habilidade motora, e a segunda, habilidade conceitual, mesmo que a demonstração da habilidade de leitura resulte em atividade motora, que é 'tocar piano'.

O problema talvez não esteja especificamente na imitação em si, mas sim na ênfase dada a esta para atingir o objetivo do desenvolvimento musical, em detrimento do outro saber, o do desenvolvimento da leitura.

"Desde o início tem que haver um mínimo de compromisso com o aprendizado. Quando a criança entra na escola é pra aprender alguma coisa. Muitas vezes a questão da leitura não é que a criança não tenha entendido o processo, é simplesmente porque não há um treino. Então às vezes uma aula semanal, duas horas por semana, se ela faz aula de musicalização, ou uma outra aula, não supre essa questão. Então a criança, ela tem que estar consciente de que a leitura é importante. Eu acho que o professor tem que atrelar o mais rente possível a performance da criança à leitura, porque senão depois o salto é muito grande e ela não vai ler nunca. Então o professor tem que estar atento nesse início pra cobrar, num bom sentido. É interessante que o professor ache os marcos, ache as referências para a criança estar se desenvolvendo. 'Então olha, nós vamos ler. Você sabe ler isso aqui. Vamos em seis meses...' e esgota. Então coloca como uma meta de ela fazer determinado número de peças com aquilo. Então a criança também tem que ser desafiada."

Um professor citou o Método Suzuki como material adequado para a cultura oriental, onde a disciplina do aluno permite fazer a passagem da fase da imitação para a fase da leitura com eficiência. Isso se verifica pela necessidade de dedicação de algum tempo regular ao ‘treinamento’ da leitura, não se restringindo à hora de aula semanal, como é o caso do aluno de piano no contexto investigado.

“A base do Método Suzuki para piano é a imitação. As crianças chegam a tocar coisas complicadas, como Partita de Bach, sem ler uma nota. Só que quando ela começa a ler, ela é uma criança oriental, que tem uma disciplina absurda e então aquilo é encarado da mesma forma. Então essa defasagem é rapidamente suprida, isso pelo que eu já procurei saber. Então eles não têm esse problema, porque a leitura é uma coisa de treinamento como qualquer leitura, a leitura da nossa língua ou qualquer outra língua.”

Mais uma vez, é importante ressaltar, a leitura parece estar sendo pensada como um processo que se segue ao ‘tocar por imitação’.

A simultaneidade do desenvolvimento da leitura e do desenvolvimento pianístico aparece de modo claro quando os entrevistados ressaltam a atenção que se tem que ter para com as peças de leitura em relação ao domínio pianístico que o aluno possui. O aluno deve ser preparado em peças de imitação, por exemplo, para poder tocar as ‘novidades’ que vão surgindo.

“Então o aluno naquele momento ele entende, a mão está preparada, ele entende os tópicos básicos de *legato*, de *staccato*, alguma coisa de articulação de dois a dois, do uso do pedal, então ele já pode... Eu tento sempre começar com alguma coisa que exige ou alternância de mão, que também é uma coisa fácil... Às vezes o professor vê, há muitas peças em livros em que a leitura é muito fácil, mas a simultaneidade às vezes de um dedo 4 na mão esquerda e um dedo 3 na mão direita, isso é uma coisa difícil de realização. Então o professor tem que estar atento, às vezes uma coisa aparentemente fácil de ler, ela não é de tocar. Então tem que observar isso aí. Que o movimento contrário é uma coisa mais fácil do que o movimento paralelo. [...] E quando o professor percebe que o menino já dá conta de tocar uma peça, mas tem muita coisa às vezes de um movimento paralelo, já misturado com o movimento contrário e... Então que ele prepare isso antes, às vezes usando uma peça de imitação ou uma peça da música popular.”

“Mas acho que a coisa tem que ser feita de tal maneira, que quando ele chega a ler uma partitura, ele já saiba exatamente aquilo, já tenha domínio, não tenha dúvida.”

Um professor sugeriu a utilização de um repertório de imitação paralelo ao da leitura absoluta, com objetivos claros, como um modo de suprir aquilo que não se consegue trabalhar durante a leitura absoluta por causa das exigências específicas. Se, por exemplo, a leitura absoluta se dá inicialmente pelo método do dó central, sem pedal, poder-se-ia estar trabalhando por imitação peças que fossem tocadas em outras regiões do piano, e com pedal. Podemos acrescentar aqui vários outros conteúdos de música e do piano, como outras tonalidades, idiomas (como modais, atonais, pentatônicos), estilos como jazz e música do século XX, mais complexos, inclusive ritmicamente.

#### **4.4.2 Composição – C do C(L)A(S)P**

Na fase inicial do ensino de piano ficou claro que os professores se utilizam da improvisação como um modo de introduzir o aluno ao piano. SWANWICK (1979, p.43), diz que “composição é o ato de realizar um objeto musical pela reunião de materiais sonoros de um modo expressivo”<sup>36</sup>. Ele diferencia composição de improvisação em que esta “é uma forma de composição sem os limites ou as possibilidades de notação”<sup>37</sup>. Durante as entrevistas os professores utilizaram ambos os termos (composição e improvisação) indiscriminadamente. No entanto, todos os relatos trataram de improvisação,

---

<sup>36</sup> “Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.”

<sup>37</sup> “Improvisation is, after all, a form of composition without the burden or the possibilities of notation.”

de acordo com SWANWICK (1979), uma vez que são resultados de experimentação sonora inicial sem a preocupação com a notação.

Uma das razões apontadas pelos professores entrevistados para se utilizar a improvisação como um dos primeiros meios para se introduzir o aluno ao piano é que este pode sentir, já de início, que ‘algo acontece com o piano’, isto é, ele experimenta, vivencia sensações auditivas como consequência do que ele fez – ele pode produzir algum som. É a expressão que vem de dentro para fora, elemento de possível motivação para a criança, para ela se envolver, manter-se interessada, desse modo abrindo portas para o contínuo explorar do instrumento.

“Quando é iniciante, nunca foi ao piano, eu faço brincadeiras de criação. Só brinca. Então eu tento fazer um *ostinato* ao piano para estimulá-lo a acompanhar com os dedinhos, para ele sentir que alguma coisa acontece no piano.”

“Juntando a improvisação, as brincadeiras, os jogos, tudo são chamamentos para o aluno ficar bem presente. Eu acho que quando ele está criando, está fazendo a música dele, ele coloca de dentro dele, então fica inteiramente presente ali, é algo que traz muito interesse.”

Outro ganho com a improvisação, de acordo com os professores, é por ser um modo de tocar ‘que não dá errado’, isto é, sobre algumas bases harmônicas não ocorrem dissonâncias, assim como a pentatônica. Este fato permite ao aluno desenvolver uma certa segurança com relação ao instrumento. As teclas pretas, por exemplo, são as primeiras a serem usadas na improvisação pelos professores entrevistados (normalmente com acompanhamento do professor), a princípio aleatoriamente, depois seguindo algumas regras. Esta abordagem é inspirada nas propostas, por exemplo, de improvisação de VERHALEN (1989).

“Eu gosto de fazer acompanhamentos para o aluno improvisar nas teclas pretas, sempre com brincadeira. Depois que a gente vai conhecendo o teclado, escolhem-se umas quatro notas básicas, invés de tocar aleatoriamente em qualquer lugar, definindo também a região.”

O uso da linguagem da música contemporânea, em especial os *clusters* e *glissandos* sugeridos pelo livro de apoio *Piano Brincando* (FONSECA e SANTIAGO, 1993), foi citado como um material para a improvisação e conhecimento do instrumento.

“Utilizar aqueles jogos do *Piano Brincando*, que eu acho muito interessante, a gente tem *glissando*, *cluster*, uma outra forma de ver a música. Tocar nas cordas diretamente, ver o piano dessa forma também.”

A improvisação é tida como uma estratégia eficiente para se perceber o estilo/gênero de música que mais agrada o aluno, como um modo de motivá-lo através do que o afeta positivamente.

“Havia duas alunas que tinham muita dificuldade, muito desatentas nas aulas. Começamos a fazer um trabalho de improvisação, elas escolhiam os temas e aí de acordo com esse trabalho eu comecei entender um pouco o que elas gostavam de fazer.”

Vale lembrar que toda improvisação, além de composição é performance.

#### **4.4.3 Performance – P do C(L)A(S)P**

Na fase inicial do ensino de piano, as duas formas mais adequadas de performance são o ‘tocar de ouvido’ e a ‘imitação’, conforme os professores entrevistados, pois permitem realizar peças de uma ‘forma mais musical’ do que através de leitura.



O ‘tocar de ouvido’, citado como um modo de introduzir o aluno ao instrumento, trata de repertório que o aluno já conheça.

“Repertório bem simples, de ouvido. Algo que as crianças já saibam cantarolar, pelo menos alguns trechos.”

“Outra coisa é tirar música de ouvido. Primeiro os palitos<sup>38</sup>.”

‘Tocar de ouvido’ é sugerido pelos professores como um modo de chamar atenção para o sentido da audição no início da aprendizagem da peça.

A imitação foi citada como muito importante na introdução do aluno ao instrumento. A imitação é tida como mais do que ‘tocar de ouvido’.

“Acho que existe um repertório interessante, que é o que a gente chama de repertório de imitação. O que é isso? Muitas vezes a gente chama ‘de ouvido’, mas acho que não é. É ouvir também, mas ele vai imitar o professor. Acho que isso também é o grande ‘pulo do gato’ no ensino, pois acho que qualquer aprendizado passa pela imitação. Acho que a criança está muito aberta a isso, mais que o adulto. Ela imita mesmo.”

É a oportunidade de o aluno ouvir e ver (enquanto performance) a peça que ele irá ‘executar’. Exige-se aqui que o professor toque a peça de modo expressivo, isto é, que ela não pareça apenas uma soma de notas com alturas e ritmos especificamente definidos.

“Quando o professor toca para o aluno, por exemplo, ‘nós vamos aprender determinada peça’, que ela tenha objetivo pedagógico específico, por exemplo, visualizar a estrutura das teclas pretas do piano, duas pretas, três brancas. Uma peça que tenha um sentido musical, que tenha um fraseado, o professor, ao tocar isso para o aluno, ele já tem que vestir aquela peça de música, aquilo tem que ter um sentido. E aí toda a parte de técnica, de gesto, de toque do professor, tem que ser perfeita. Não se deve subestimar a criança. Mesmo que naquele momento ela não faça, pela idade, aquilo ela já está olhando, aquilo, mais tarde, volta. Acredito que a questão da imitação nesse início seja muito importante. O professor não pode ter pudor às vezes de dizer ‘faz igual a mim’. É por aí mesmo.”

---

<sup>38</sup> Tradução literal de ‘chop-sticks’, termo que significa ‘palitos chineses’. Referência a peças de GAINZA (1986), que acredita que sejam assim denominados por aludir ao modo como os dedos indicadores atacam as teclas.

O 'fazer música' desde o início do aprendizado é uma preocupação constante entre os professores. Os professores reconhecem que tocar música por imitação facilita a aprendizagem, quando a vivência se mostra mais eficiente para a fluência na interpretação do que apenas o intelecto, isto é aprender através de conceitos.

“Pois ficar indo muito para o intelectual, a coisa do conceito, às vezes a criança entende, mas aquilo se perde no meio do caminho. Então imitar o professor é muito importante. E ela ganha uma grande coisa, que é a fluência na interpretação, que eu acho que muita gente aprende música durante anos, anos, anos, toca, mas a fluência é sempre comprometida. Então acredito que essa abordagem inicial passe por aí.”

“E eu tenho um cuidado especial com a questão da sonoridade desde o começo, mesmo que ele toque peças curtas, que tenham duas notinhas, três notinhas, que ele comece a perceber a música que está ali atrás daquelas duas notinhas. Quando ele está brincando ao piano, às vezes de tocar só as teclas pretas, aquilo tem uma direção, não só o movimento sonoro de subir e/ou descer, aquilo tem uma forma dentro da música – o gesto –, a frase, tem um começo, um meio, um fim.”

No processo do ensino por imitação, são introduzidos vários elementos musicais e recursos instrumentais, como o pedal, a forma, a dinâmica, a agógica. A forma é, inclusive, um recurso para memorização.

“Usar o pedal. Eu já introduzo forma de imediato, porque eu acho que esse assunto de forma é fundamental para o entendimento musical. *Piano* e *forte* já falo na primeira aula, e ‘põe um pedal’, ‘faz uma inflexão na frase’. Eu já falo em *rallentando*, acho que tudo isso vai fazendo com que o ouvido da criança ... Ainda que ela nem esteja ouvindo realmente, mas você já vai jogando algumas coisas, alguns aspectos fundamentais, e aquilo, à medida que você for falando, vai ficando de uma forma definitiva. Eu acho que isso faz diferença depois.”

“A imitação é imitação mesmo. Eu toco e a criança observa a estrutura desde a questão do espelho, para a questão do movimento, eu chamo a atenção ‘olha, está subindo? Está descendo? Está repetindo?’ A questão da forma... Todas essas peças são de memória. Então você tem que estar disponibilizando recursos para o aluno, de tal modo que quando ele for decorar uma partitura ele se utilize deles, como a forma, o desenho melódico, desde esse começo.”

Também a imitação é uma forma de mostrar à criança aspectos motores, sem se utilizar da linguagem falada diretamente.

“Ao mesmo tempo que vou observando, quanto à postura da mão, sem falar muito. Mostrando através de mímica, ou de sentir, de sensação, sem falar muito.”

Além de ‘tocar de ouvido’ e ensino por imitação, ainda no que diz respeito a performance, foi citada a realização de música em conjunto como uma estratégia de iniciação ao instrumento, em especial para aulas em grupo, quando os colegas tocam uma peça em conjunto, com a participação do professor ou não.

“E trabalhar também, no caso de aula em grupo, alguma coisa que eles possam tocar sozinhos, só os dois, ou que eu toque junto. Um tem que estar atento ao que o outro está fazendo. Há partes em que só eu toco. Eles têm que saber, pelo meu gesto, quando é que eu vou começar.”

#### **4.4.4 Apreciação e Estudos de Literatura – A e (L) do C(L)A(S)P**

Muito pouco se falou a respeito de apreciação e estudos de literatura nas entrevistas. Os professores não abordaram estas modalidades com tanta ênfase quanto as demais.

Apreciação, para SWANWICK (1979, p.43), mais do que a simples escuta, é uma resposta afetiva à exposição musical, um “senso de estilo musical relacionado com a ocasião [...], uma habilidade para responder e relacionar o objeto musical como uma entidade estética”<sup>39</sup>. Implica qualquer experiência de audição: assistindo concerto, ouvindo gravação, ouvindo a si mesmo, ao professor, ao colega.

---

<sup>39</sup> “[...] a sense of musical style relevant to the occasion [...], an ability to respond and relate intimately to the musical object as an aesthetic entity”.

No presente estudo, foi citado apenas o complemento da aula com gravações de mesmo gênero do que está sendo estudado, do mesmo compositor ou de outro compositor, ou outras peças do mesmo compositor.

“Nós vamos tocar uma peça de Bach, eu vou colocar um outro minueto aqui para você ouvir de Bach’. Então que a audição esteja junto com isso, ainda mais que normalmente eles não ouvem em casa. Você tem que fazer um trabalho ali pelo que eles não fazem a semana inteira.”

Observa-se aqui, entretanto, que este relato é mais adequado para alunos mais avançados.

Se considerarmos como parte da modalidade apreciação – A – apenas gravações de outros pianistas, não estaremos dando a devida atenção a esta modalidade enquanto fazer musical. A consciência de que a apreciação ativa se refere também a audição de si mesmo e dos colegas (em aulas em grupo), assim como atenção ao que o professor está tocando, se faz necessária para não deixar de explorar o potencial desta modalidade.

Estudos de Literatura (*Literature studies*), para SWANWICK (1979, p.45) compreende não apenas “os estudos contemporâneos e históricos da literatura da música através de partituras e performances, mas também a crítica musical e a literatura musicológica e histórica sobre música” (grifos do autor)<sup>40</sup>. Um professor entrevistado afirmou que incentiva pesquisas de material do seu ambiente. Por exemplo, livros que contenham informações ou referências ao que está sendo estudado, CDs, outros materiais disponíveis, incentivando-se pesquisa a respeito do compositor ou do gênero musical que está sendo

---

<sup>40</sup> “[...] not only the contemporary and historical study of the literature of music itself through scores and performances but also musical criticism and the literature on music, historical and musicological”.

realizado. O interesse despertado na criança pode ser a chave para prepará-la para (os) novos conhecimentos.

“A criança estava tocando *Aquarela*, levei o disco do Toquinho, para apresentar o compositor e perguntei se ela conhecia outros compositores importantes na música popular brasileira. Na aula seguinte ela trouxe um álbum do Chico Buarque, porque o pai dela é doido com o Chico Buarque. A partir daí, ela tomou a iniciativa de aprender algo deste compositor.”

“Falo sobre *forte* e *piano* de maneira que essas palavras sejam importantes. Falo: ‘Uma pessoa que não estuda música, vai falar forte e fraco, ou sonoro e fraco. Que não é totalmente errado, mas existe um vocabulário musical’. Então eu acho até que a forma de introduzir... Falar de onde que vem aquela música. Eu tenho um globo, gosto de mostrar no globo. Eu acho que todas essas referências vão fazer com que a criança valorize o que ela está fazendo.”

“Eu acho que é importante, se vai tocar um minueto, saber o que é um minueto. Induzir o aluno a pesquisar. Se ele vai tocar um minueto de Bach, em qual época ele viveu? Quando é que ele nasceu e morreu?

Isso vai fixar para ele o que é um minueto, o que é um gavota, para depois, quando ele for estudar uma suíte, isso ser uma coisa tranquila.”

Nesse estágio inicial, as partituras utilizadas são de gráficos, de leitura relativa, e de métodos, para o caso de iniciação à leitura absoluta. As partituras enquanto literatura musical nesta fase do estudo podem ser usadas para demonstrar como elas se apresentam impressas, para ilustrar e realçar alguns elementos musicais que estão sendo estudados.

## **4.5 Material didático utilizado**

### **4.5.1 Métodos**

Dentre os entrevistados, um professor mostrou-se contrário a qualquer tipo de método, considerando-os mecânicos e não musicais.

“Eu odeio métodos. Eu fui criado com métodos, aprendi com métodos, tenho pânico absoluto, falou que é método... Às vezes uma pecinha ali, outra aqui, mas de modo geral eu fujo desses métodos.”

Os demais, no entanto, considerando os objetivos de desenvolvimento de competência no instrumento, ao mesmo tempo que para desenvolvimento musical, citaram alguns métodos, como o *Music Tree* (CLARK, GOSS e HOLLAND, 2000), *Hal Leonard* (KREADER, KERN, KEVEREN e REJINO, 1996, 1997, 1999), *Criando e aprendendo* de PACE (1973), *Educação musical através do teclado* (GONÇALVES e BARBOSA, 1984) e *Explorando música através do teclado* (VERHAALLEN, 1989).

Os métodos possuem duas funções para os professores: uma é de introduzir e desenvolver a leitura da notação musical e outra é como fonte de sugestão de peças que os alunos podem trabalhar (quer por imitação, quer através de leitura) para compor uma lista de repertório a ser tocado em audições diversas.

Um ponto considerado forte nos métodos é a harmonia existente para o acompanhamento em vários deles (norte-americanos, em especial), na introdução da leitura (como o *Hal Leonard*), suprindo-se o interesse antes ativado pelo acompanhamento com harmonia mais elaborada para peças simples que o professor realizava nas peças de imitação. O *Hal Leonard* oferece, inclusive, a opção de acompanhamentos gravados (em disquete e CD-ROM) para o aluno poder ouvir em casa, quando não há o professor para acompanhá-los.

O que os professores dizem dos métodos é que são funcionais, mas normalmente não se utiliza apenas um deles, por causa das suas deficiências

em relação a situações específicas, ou seja, lacunas percebidas pelo professor que podem ser preenchidas com material de outro método. Os métodos, portanto, não são de uso amplo, irrestrito e incondicional. Tão logo os alunos dominem a leitura da notação musical, os professores não mais se utilizam deles.

#### **4.5.2 Material de apoio**

Os entrevistados identificaram como material de apoio jogos e material escrito para fixação de conhecimento, a maior parte desenvolvidos na própria escola.

Dentre os jogos, foram citados:

- Dominó: jogo de domínio infantil, adaptado com conteúdo de assunto musical;
- Flash cards: cartões de atividades com conteúdo musical que acompanham métodos (como *Hal Leonard*) ou desenvolvidos pelo professor;
- Jogo da memória: jogo de domínio infantil em geral, adaptando-se o conteúdo dos cartões com assunto musical;
- Tiro ao alvo: o jogo é apenas um pretexto para realizar atividades de fixação, que vão valer pontos do 'tiro ao alvo', conforme o círculo acertado.

A importância da utilização de jogos como material didático é destacada por FRANÇA e MARES GUIA (2002, p.34), para quem os jogos coletivos com regras proporcionam “não apenas o automatismo dos conteúdos trabalhados, mas também favorece todo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da

criança, além de proporcionar uma atmosfera de prazer e cumplicidade entre professores e alunos”.

O material escrito utilizado pelos professores está disponível no livro *Piano Brincando* (FONSECA e SANTIAGO, 1993) e em folhas avulsas de exercícios (v. alguns exemplos no Anexo 6).

#### **4.6 O repertório**

O termo ‘repertório’ aqui diz respeito a peças que os alunos aprendem e que eles tocam em audições e apresentações diversas. Diferencia-se do que chamamos ‘repertório de leitura’, que são peças trabalhadas com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura, sem a intenção de ser apresentadas em audições.

Normalmente o repertório nessa fase inicial é trabalhado por imitação, exceção feita à criação dos alunos. Algumas peças desta lista de repertório podem ser aprendidas através de leitura, mas somente depois de esta habilidade (leitura) ser introduzida e desenvolvida nas aulas de piano. Como repertório de imitação, em geral são usadas:

- canções que possam ser tocadas com os dedos indicadores e nas teclas pretas (inicialmente), com extensão limitada a dois e três sons, como um modo de ir conhecendo o teclado, sem que se exija um esforço motor não recomendável para iniciação (neste caso, ainda há o ganho secundário de



se trabalhar a forma musical, que é muito clara nestas peças, e na maioria das vezes com repetição de uma das partes):

- *Palitos Chinos* de GAINZA (1986);
  - composições do próprio professor, específicas para determinadas questões avaliadas por ele como necessárias naquele momento;
- canções folclóricas, que tenham algum significado para a criança:

“Canções folclóricas que as crianças já têm no ouvido, ou com as quais elas possuam algum nível de identificação como sendo ‘música nossa’, com um significado rítmico ou melódico interessante.”
  - música popular brasileira, com o aluno fazendo a melodia e o professor a harmonia. É possível trabalhar fraseado e ritmo, por ser peças normalmente conhecidas. Em especial, a vantagem de se trabalhar o ritmo brasileiro por imitação é que, de outra forma, demorar-se-ia muito tempo para ler, apreender e realizá-lo. Alguns exemplos citados: *O Barquinho*, *Leãozinho*, *Aquarela*, *Garota de Ipanema*.

Observa-se que na literatura não há indicação de repertório para iniciação ao piano (como há em guias/catálogos para o final do nível elementar, também chamado elementar-intermediário, e para os demais níveis, o intermediário e avançado). A pergunta se transforma de ‘onde está o repertório para iniciação?’ para ‘será necessário ter um repertório tão determinado?’, uma vez que a maioria do repertório do início se constitui de criações próprias, pelos motivos já apontados (em especial a motivação para o aluno), de adaptações de peças (como por exemplo, *Dança Russa*, no Anexo 9) e recriações pelos alunos. Percebe-se que há conteúdos musicais que os professores trabalham

conscientemente, como ilustrado logo a seguir, o que norteia a escolha de peças juntamente com o fator 'gosto do aluno'. Mas essas peças são trabalhadas com um grau de liberdade de transformação e modificação, normalmente não observado em peças de repertório tradicional.

Ao longo das entrevistas e do grupo de discussão, ou nas descrições por escrito, os professores citaram alguns objetivos para algumas peças que eles trabalham na iniciação ao piano. Fazem parte dessa lista peças de GAINZA (1973 e 1986), dentre elas os chamados *Palitos Chinos*, peças de leitura por gráfico e leitura relativa (cujas partituras foram elaboradas na própria Escola, v. Anexo 8), música brasileira (popular ou do folclore), peça de criação (desenvolvida em sala de aula) e algumas peças disponíveis em métodos (como *Hal Leonard*, GONÇALVES e BARBOSA, 1984 e ROCHA, 1985).

Os objetivos citados pelos professores quando as peças são sugeridas e trabalhadas por eles, foram categorizados em aspecto motor, aspecto expressivo, aspecto formal, conhecimento do instrumento em si e aspecto cognitivo em geral.

O aspecto motor envolve questões afeitas à coordenação motora desde a generalizada até a mais refinada, isto é, utilização do braço como alavanca (normalmente em *cluster*), depois utilização da mão como ponta (normalmente usando o dedo 2 ou dedo 3, ou mesmo os dois juntos), e enfim, utilizando todos os dedos, com a fôrma de mão em arcada. Também diz respeito a movimentos dos braços (e das mãos, conforme o grau de refinamento motor),

seja em paralelo, seja simétrico (em espelho), seja alternados, seja de modo contínuo (isto é, melodia começa num dos braços e continua no outro). O pedal também pode ser considerado um aspecto motor, podendo ser utilizado o pedal rítmico, sincopado ou de efeito.

O aspecto expressivo diz respeito a caráter (seja semelhante, seja contrastante), modos de ataque e de toque (*legato* e *staccato*), elementos de dinâmica, observação quanto a articulação, agógica e fraseado e quanto a sonoridades diversas.

O aspecto formal se relaciona com vários outros elementos como articulação, agógica e fraseado, seja para apreender a forma em si e poder utilizar deste recurso como modo de se expressar, seja como auxílio para memorizar.

Os aspectos inerentes ao ‘conhecimento do instrumento em si’ são aqueles próprios do instrumento, como conhecimento do teclado (a sua estrutura) e a apreensão e reconhecimento de intervalos (especialização do piano), além do funcionamento em si (os aspectos motores que são exigidos para acionar o teclado e o pedal e emitir sons).

Chamamos aqui de ‘aspecto cognitivo em geral’ os conhecimentos referentes a convenções (como o automatismo de notas, o movimento sonoro e a leitura) e a memorização.

A lista de peças citadas pelos entrevistados e os objetivos que cada uma tem para eles se encontra no Anexo 7.

#### 4.6.1 Critérios de escolha

“Eu acho que a escolha de repertório é um eterno aprendizado para o professor, é sempre um jogo de erro e acerto, porque as pessoas são indivíduos diferentes e por mais que você saiba adequar a especificidade daquele repertório, o que ele pode atender pedagógica e musicalmente àquele aluno, ao crescimento dele, pode ser que aquele aluno não tenha afinidade. Então ele não toca o aluno emocionalmente, portanto não é adequado. Com os alunos que acompanho há mais tempo, eu tenho maior sucesso, eu acredito que eu tenho conseguido perceber qual o caminho a seguir, mas é sempre arriscado. É um risco que o professor tem que correr e o aluno tem que estar disposto a correr junto com o professor.”

Podemos identificar, nas descrições e falas dos professores entrevistados, que os critérios podem ser classificados em dois tipos: musical e afetivo. Chama-se aqui critério musical os aspectos concernentes aos domínios cognitivo e motor do conhecimento musical-pianístico. E o domínio afetivo é o critério que depende do gosto, afinidade, elemento motivador para o aluno direcionar-se na busca do conhecimento musical-pianístico.

Do chamado critério musical, têm-se referências quanto a nível técnico-musical do aluno.

“Eu acho que é importante que o professor observe as condições do aluno quanto ao seu desenvolvimento técnico-musical.”

“A escolha do repertório deve ser adaptada às necessidades que eles [os alunos] têm, ou a necessidade técnica, ou a necessidade musical, ou as duas coisas juntas.”

“A primeira atitude é pensar no que vai ser adequado para ele tocar naquele momento, que vai poder desenvolver para tocar outras coisas no futuro. Ou para sanar as deficiências técnicas que ele possa ter, algo que possa ser interessante do ponto de vista musical. Algo que não exija demais e que ele realmente dê conta de tocar.”

O grau de dificuldade imposto pelas peças que a criança está tocando pode influenciar na sua motivação, conforme os professores. Para evitar que a criança se desmotive por estar tocando peças muito difíceis, um entrevistado sugere, no que diz respeito a dificuldades técnicas, que sejam escolhidas três tipos de peças: uma peça mais simples para o aluno, de maneira que ele possa realizá-la rapidamente, outra peça que ele domine com facilidade, e ainda outra que exija mais da criança para fomentar seu desenvolvimento.

Quanto ao critério afetivo, percebe-se a importância dada à afinidade do aluno com o estilo e/ou gênero musical. Estar atento a possibilidades da criança é condição *sine qua non* quando da escolha do repertório. É preciso que esteja de acordo não só com o nível técnico-musical do aluno, como também estar de acordo com as condições 'emocionais' do aluno. Um exemplo citado foi o de que uma peça um pouco mais longa para um aluno ansioso pode não funcionar, mesmo que esta peça apresente dificuldade técnica condizente com o nível do aluno.

“Tem que ser do gosto deles. Porque se eles não gostarem da música que eu escolher para eles, eles não vão se interessar realmente em tocá-la bem, em tocá-la com prazer, com vontade.”

“O aluno deve agradar do repertório. É uma parte complicada, pois às vezes a gente acha que é importante para ele fazer aquilo, mas não necessariamente ele vai gostar do que está ouvindo. Então tem que ter um leque de opções para ele poder escolher dentro daquela proposta.”

“Depois que eu passei a observar mais o aluno e tentar entender o que ele gostava mais, tentar achar um repertório mais adequado para isso, a escolha tem sido bem sucedida. A porcentagem de peças que eles tocam bem e que eles gostam é maior.”

O que USZLER, GORDON, SMITH (2000, p.89) observam é que “é surpreendente o que alunos, opacos em outros momentos, podem realizar quando trabalham uma composição que eles realmente querem tocar”<sup>41</sup>.

É importante considerar, também, o que o aluno já traz consigo, isto é, sua vivência musical. Aproveitar o que ele já conhece, oferecer-lhe o que ele gostaria de aprender, enfim as relações de afeto entre o aluno e a música que ele quer tocar.

“Uma aluna quis aprender uma música que falasse de amor. Aproveitei e apresentei uma música brasileira com texto próprio do assunto. Ela comprou CD, tirou de ouvido em casa, e fomos trabalhando então o dedilhado e a harmonia em aula – isso em duas aulas.”

“E quando é alguma música que a criança gosta muito, que tem aquela vontade de tocar, o ‘Eu quero isso!’... Quanto mais a criança vê que algo que ela gosta está sendo realizado, algo que ela quer, mais o vínculo vai sendo criado.”

É importante apresentar uma variedade de repertório ao aluno, que inclua caráter, estilos, andamentos e tonalidades variados. Nesse momento os aspectos musicais e afetivos se complementam. Essa variedade foi observada como algo a que o professor deve dar atenção para não se deixar depender apenas da afinidade do aluno:

“E também uma certa variedade. Dar a opção também ao aluno de conhecer um pouco de jazz, conhecer um pouco do repertório erudito, conhecer música popular brasileira, folclórica, que eu acho fundamentais.”

“O professor deve observar a afinidade. Apesar de que, o professor deve privilegiar uma abordagem mais cronologicamente ampla possível. Acho que, como é formação de um aluno, ele deve ter uma oportunidade de tocar vários estilos, vários gêneros, tão logo ele seja capaz de executar essas obras.”

---

<sup>41</sup> “It’s amazing what otherwise lackluster pupils can accomplish when working on a composition they genuinely want to play.”

Também o professor tem sua própria personalidade que influencia suas escolhas e habilidades, o que “dá outra dimensão humanística para as interações ensino/aprendizagem”<sup>42</sup> (USZLER, GORDON, SMITH, 2000, p.255).

“Claro que temos que considerar a expectativa do aluno, mas a expectativa do professor também não é algo descartável, senão o trabalho torna-se meio insuportável para o professor.”

“Eu e uma aluna temos uma certa dificuldade, falta de afinidade musical. Ela gosta de rock pauleira, sertaneja. Ela não gosta de Bach, Beethoven, e pensei ‘não vou forçar a barra. Tenho que ter um tempo para me aproximar dela’. Disse a ela que era uma limitação minha. Consegui algumas peças que pudessem agradá-la, apesar de não me agradarem tanto – uma vez que ela quis continuar com a minha orientação. Deu certo porque ela cedeu um pouco e eu um pouco.”

O acordo é viável também como um modo de estimular o aluno à música de uma maneira geral, não se limitando apenas a peças que sejam de agrado *a priori*, o que permite realizar determinada peça musicalmente interessante e que possa agradar *a posteriori*.

“Uma aluna pediu para tocar uma peça, que ela queria muito. Topei e a partir daí, ela começou a estudar mais, ficou estimulada, e foi fácil encaixar peças que trabalham outras questões importantes.”

Um resultado da escolha acertada do repertório em relação ao gosto musical do aluno (entendido aqui como aquilo que o agrada, que o cativa, que o motiva) é o prazer da conquista de um objetivo, ou de um nível mais avançado. Isso se torna mais um motivo para ele continuar investindo na busca pelo ‘conhecimento’ (ou melhor, aprendizado).

“Eu acho que as coisas novas que eu vou trazendo, e que elas vão conseguindo alcançar um novo patamar, a sensação de ‘conquistei um pedaço, consegui a primeira coisa’; o restante do processo vai seguindo com concentração, com senso de aderência com a coisa.”

---

<sup>42</sup> “It gives another humanistic dimension to teaching/learning interactions.”

Uma limitação à escolha de repertório levantada pelos professores é o pouco tempo dedicado pelo aluno para o estudo da música.

“Eu acho que é um processo difícil, a escolha de repertório, principalmente quando a gente está lecionando para estudantes que não têm muito compromisso. Quando são pessoas que estão interessadas, as opções de escolha são em maior número. Mas quando a pessoa não tem muito compromisso, eu acho difícil acertar.”

Um professor entrevistado expôs sua preocupação com o estudo do aluno em casa, abordagem esta permeada pela perspectiva do aluno em formação, e não do professor, qual seja: quando se pede para o aluno estudar, muitas vezes o professor parte do princípio que o ‘estudar piano’ em casa é óbvio e que o modo de fazer isso é mais ainda. Então o entrevistado sugere atenção para o orientar o aluno como ele deveria fazer em casa, sugerir um roteiro de estudo, o que estudar primeiro, como estudar.

#### **4.6.2 Influências do entorno social**

Percebem-se algumas influências do ‘entorno’ do aluno, em especial da família. Um entrevistado citou um exemplo em que o gosto musical da mãe facilitou a escolha do repertório, indicando que o apoio e afeto familiares são de grande ajuda na formação do aluno, no geral, e na relação professor-aluno, em particular.

“A mãe gosta do Beatles; ela trouxe o livro e começamos a tocar uma música.”

Aliás, o papel da família é crucial em vários momentos, como na própria decisão quanto a estudar piano (ou não).

“Muitas vezes a criança vem estudar piano porque o pai ou a mãe tem alguma frustração. Outras vezes é porque o pai ou a mãe acha que isso é importante para a formação do filho, da filha.”



“Às vezes a mãe traz a criança para descobrir se ela gosta ou não.”

“Eu vejo que tem dois públicos que são bem diferentes. Um que é obrigado a estudar, porque os pais querem, ou porque alguém quer, ou por algum outro motivo que é exterior. E outros que estão ali porque gostam, porque quiseram. Então para mim é completamente diferente o trato e a produção do aluno. O resultado é completamente diferente. Geralmente quem está porque quer tem um desempenho maior, tem uma aceitação maior, e vai mais depressa com o repertório, tem mais disposição de ouvir o que você está falando e de estudar.”

O papel do ambiente familiar é também proporcionar estrutura para que o aluno possa se desenvolver musicalmente, conforme os professores. Por exemplo, possuir o instrumento para poder estudar em casa, ou mesmo substituir o teclado eletrônico pelo piano para poder se expressar com os recursos disponíveis e com a técnica necessária para tanto. Muitas vezes os pais esperam que ‘os filhos resolvam estudar’ (isto é, que os filhos ‘demonstrem mais interesse pelo instrumento’) para adquirir o piano.

Os entrevistados notam também que a disciplina de estudar com frequência e regularidade faz parte do ambiente da família. Estimular o filho a estudar um pouco todo dia, mostrar-se interessado e solicitar que ele toque, ouvir com atenção às novidades, tudo isso pode estimular as crianças. Por parte dos pais é preciso a consciência da sua influência e participação na formação do filho. O método Suzuki foi novamente citado como exemplo do envolvimento da família no estudo do violino. Tudo isso confirma o destaque que USZLER, GORDON e SMITH (2000) dão à participação integral das famílias no processo de aprendizagem do aluno.

O modelo vindo de outro aluno pode também ser um bom estímulo.

“Há ainda um outro fator. Um outro aluno meu, mais adiantado e mais novo que duas alunas, fez uma apresentação na escola e tocou um repertório que ele gostava de tocar

e que chamava atenção. As duas viram e ficaram empolgadas, e vieram à aula transformadas e então pude trabalhar o repertório que eu julgava que era importante naquele momento.”

#### **4.7 Relatos de casos**

Foi pedido aos professores que citassem casos bem sucedidos de escolha de repertório e qual a estratégia utilizada, bem como os casos mal sucedidos. A seguir estão as descrições, precedidas por uma lista de características identificadas nas descrições, compostas de objetivos do professor e estratégias utilizadas (ou ponto de partida, considerando e respeitando o nível de compreensão musical e domínio técnico).

É importante fazer aqui uma observação. Num nível mais amplo, os objetivos citados pelos professores foram desenvolvimento musical, técnico, independência, sendo a motivação uma ferramenta necessária para que aqueles possam ser atingidos. No entanto, vários dos objetivos que eles citaram ao descrever casos de sucessos e/ou insucessos não passaram de estratégias necessárias – aqui categorizadas segundo o Modelo C(L)A(S)P – para fazer com que os objetivos fossem atingidos.

Observa-se que a complementaridade entre técnica e compreensão musical está presente nos relatos, tanto de sucesso (onde as duas se mostram ‘afinadas’) quanto de insucesso (quando uma está defasada em relação à outra). Além do mais, o aspecto afetivo foi a estratégia comum a todos os casos de sucesso, tendo sido o motivo do fracasso em um dos relatos de insucesso.

#### 4.7.1 Casos de sucesso

- Caso A:
  - ❖ Objetivo: fôrma de mão e coordenação motora;
  - ❖ Estratégias e conteúdos:
    - âmbito de leitura (dó2 a dó4);
    - associação da peça a interesses específicos do aluno (questão extra-musical, afetiva);
    - movimentos alternados;
    - simultaneidade ‘diversa’ (notas longas na mão esquerda e movimento na mão direita, ou vice-versa).

“Um exemplo interessante é de um aluno que eu tenho que apresenta muita dificuldade motora, fisicamente a mãozinha dele é muito frágil. É um problema mesmo que todas as articulações do corpo dele são muito maleáveis. Então para eu conseguir a forma da mão dele está sendo uma luta.

Mas é um aluno interessado e na hora de escolher o repertório, escolhi uma peça de âmbito dó2 a dó4, que é o que ele lê (ele não tem muito problema com leitura) e é uma peça que tem muitos movimentos alternados, o que eu julguei que ajudaria esse aluno na questão da coordenação e quando tem simultaneidade é sempre notas longas na mão esquerda e movimento na mão direita ou vice-versa. Isso seria mais possível de ele realizar bem quanto ao aspecto motor.

A questão musical: é uma peça interessante que, apesar de curta, tem muitos contrastes, tem um clima muito misterioso. O nome da peça é *Corujas à meia-noite*, um compositor americano chamado William Gillog. Esse aluno tem um interesse especial pelo Harry Potter, o filme, ele leu todos os livros. E então eu o induzi a associar essa música ao filme, o que funcionou muito bem. Ele ficou estimulado e conseguiu tocar essa peça de uma forma muito expressiva.”

- Caso B:
  - ❖ Objetivo: variedade de estilos;
  - ❖ Estratégia: gosto pessoal do aluno e influência do pai.

“Uma aluna extremamente expressiva e muito disposta (e isso também é muito importante, o aluno estar a fim), tocou *Falando de amor* de Tom Jobim. Ela tirou tudo de ouvido, eu acompanhei, ela se encantou pelo assunto, está na primeira paixão, então ela pediu uma música brasileira que falasse de amor.

E aí eu achei essa música muito adequada para o que ela queria, e em duas aulas conseguimos fazer. Primeiro ela é muito estudiosa, muito interessada, comprou CD e tirou de ouvido a melodia. Aí fui tratar com ela o dedilhado, a maneira de tocar, da maneira de fazer as inflexões de frase, ainda que seja uma música popular. E o acompanhamento com aquela harmonia maravilhosa, que é fundamental.

Por outro lado ela queria também uma peça de Beethoven, porque Beethoven para ela é o compositor, o pai fala no Beethoven, e se saiu muito bem também tocando esta peça.

Além disso a gente trabalhou leitura à primeira vista, eu fiz uns arranjos de música folclórica do Zimbo Trio, eu tive que refazer naturalmente alguma coisa, para ela conhecer um outro tipo de harmonia, para inclusive valorizar a nossa música, que às vezes a gente deixa isso de lado, e eu acho que isso é um sacrilégio.”

- Caso C:

- ❖ Objetivo: envolvimento da criança com as peças;
- ❖ Estratégia: criação a partir da realidade da criança, exploração das possibilidades sonoras do piano.

“Uma turminha de três meninas, com seis anos. Uma delas sempre muito empolgada para criar, cantando sempre. Ela contou que a mãe tem a irmã gêmea, nós fizemos a música ‘Bibi e Lili’, tem o carro na música (fazendo alusão à buzina ‘bibi’). E todas quiseram fazer a música. O processo de criação dela foi super-interessante porque ela queria um efeito final do tipo ‘final de filme’, ela cantou como queria, mas não sabia fazer aquilo no piano. Então ela me pedia para eu mostrar como podia ser. Então fizemos uma sequência de terças que deu certinho.”

“Outra criança contou que tem um peixinho, azul, que se chama Cruzeirinho. Ela disse ter feito uma música para ele. Ela mostrou ao piano as notas por ela utilizadas (dó-ré-mi, mi-ré-dó). Então fiz um acompanhamento e em algum momento a aluna queria que ele nadasse, e ela mesma fez um pequeno trillo. Ela quis fazer o trillo, e depois eu só defini mais ou menos a altura do trillo, para ficar mais dentro da tonalidade que a gente estava fazendo. E ficou lindo.”

“E com esse processo de criação parece que tudo que a gente vai dando, elas querem transformar. Eu dou uma partitura e sugerem modificações. A atitude delas é de muita presença, de muito movimento como se elas estivessem recriando a peça, não só executando uma coisa que elas estão vendo. Elas estão sempre querendo recriar a peça.”

- Caso D:

- ❖ Objetivo: Peso e relaxamento de mão;
- ❖ Estratégia: Peça de fácil realização da criança, e que fosse do seu agrado e escolha.

“A partir de escolha de peças que as alunas gostavam mais, eu escolhia outras com estilo próximo. Eu tocava e elas escolhiam. Uma especificamente, transcrição da Sinfonia do Novo Mundo, uma aluna tinha muita dificuldade de tocar com peso, de manter a mão numa posição mais adequada, menos tensa, menos ríspida... Ela gostou tanto que estudou e em duas semanas estava muito adiantado, realizando coisas que ela não conseguia fazer antes.”

#### 4.7.2 Casos de insucesso

- Caso A:
  - ❖ Objetivo: trabalhar acorde;
  - ❖ Pressupostos:
    - fôrma da mão pronta;
    - conhecimento de *legato* e fraseado;
    - consciência musical;
  - ❖ Motivo do insucesso: fragilidade da mão para realizar acorde (questão técnica).

“Tenho um exemplo de uma menina que demonstrava ter a fôrma da mão bonitinha, ela já conhecia desde cedo fazer um *legato*, um fraseado, a consciência dela era muito boa e eu julguei que já estaria na hora de ela fazer uma peça que usasse mais acordes, e escolhemos uma peça de Kabalewski que foi uma frustração porque por mais musical que a menina fosse... Ela compreendia aquilo musicalmente, tenho certeza, só que ela não conseguia realizar porque a mão dela tinha uma fragilidade que na hora do acorde não dava conta ainda e aquilo era frustrante. Então uma peça que ela entendia, ela não podia tocar. Foi uma que nós abandonamos para pegar mais tarde. Foi uma escolha não muito feliz e consegui reverter a tempo.”

- Caso B:
  - ❖ Objetivo: trabalhar quintas;
  - ❖ Estratégia: disponibilizar ao aluno uma peça que o agradasse muito, mas que tivesse apenas um pouco mais de dificuldade técnica para ele;

- ❖ Motivo do insucesso: a peça era longa demais para aquele aluno específico (dada a sua ansiedade por ver um resultado rápido – questão afetiva).

“A situação que foi mais chata foi a de um aluno que tinha condições de tocar uma determinada peça. Só que a peça ficou um pouquinho longa. Era o estilo de peça que ele gostava, tanto que quando eu toquei para ele, ele ficou doido para tocá-la. A peça não era tão difícil para ele. Mas ele cansou um pouco.

Percebi que ele estava precisando de uma peça com uma compreensão ainda mais fácil. Naquele estilo, aquele caráter, mas tinha de ser mais fácil. Ele tinha de enxergá-la mais prontamente, porque ele gosta das coisas de resultado rápido.”

## CONCLUSÕES

O presente estudo procurou verificar os pontos de partida dos professores de piano ao iniciar um aluno, no que diz respeito a objetivos, conteúdos, estratégias adotadas e repertório escolhido, com o propósito de buscar dados que possam sistematizar e orientar escolhas e procedimentos dos professores em sala de aula. O estudo se pauta pela necessidade percebida de uma formação acadêmica mais específica a respeito da iniciação ao piano, uma vez observado o empirismo dos graduados em piano ao enfrentarem o mercado de trabalho como professores de piano.

A atividade de ensino de música se justifica por ser uma disciplina com valor enquanto conhecimento em si e forma de discurso, ultrapassando tempo e espaço, não se restringindo a ser uma ferramenta de desenvolvimento de qualidades extra-musicais do ser humano. Como disciplina própria, discorreu-se a respeito das modalidades do fazer musical, CAP (Composição, Apreciação e Performance), através das quais o aluno pode se desenvolver e ser avaliado musicalmente, de modo integrado, não separando, portanto, os papéis de criador, fruidor e intérprete. A integração destas modalidades, tendo como amálgama as atividades de suporte 'estudos de literatura' – (L) – e habilidades técnicas – (S) – deu origem ao Modelo C(L)A(S)P de SWANWICK (1979), constituindo no presente estudo o referencial de análise de conteúdos e estratégias utilizados pelos professores de piano.

Considerando-se a base filosófica de ensino de piano no último século, verifica-se que o objetivo do ensino tem-se ampliado da formação de instrumentistas para formação de um músico abrangente. Alguns métodos e outros materiais de apoio às aulas de piano têm surgido a partir desta perspectiva. No que diz respeito ao repertório para piano, verifica-se a existência de catálogos que abordam os períodos históricos (desde o Barroco), a princípio considerados para todos os níveis de formação (elementar, intermediário e avançado). Para o nível elementar inicial existem os métodos de piano, alguns acompanhados do livro 'suplementar', que seria o 'livro de repertório' do método considerado. Neste caso é preciso observar que o repertório que consta daí são peças compostas pelos próprios autores dos métodos, ou adaptações de peças tradicionais, ou, ainda, peças de jazz, blues e folclóricas.

No intuito de investigar como tem ocorrido o processo de iniciação ao piano, o presente estudo é resultado de uma pesquisa realizada junto a quatro professores de uma escola especializada em música, onde, através de entrevistas, grupo de discussão e descrições, foi possível levantar objetivos e ações para atingi-los, verificando o repertório utilizado, bem como os critérios de escolha.

Ao delimitar o nível elementar, os professores citaram algumas peças e estilos, confirmando a literatura a respeito, como *O pequeno livro de Anna Magdalena Bach*, Op. 27 e 39 de Kabalewski e sonatinas de vários compositores. Ao avaliar se o aluno está apto para alcançar o nível seguinte, o que é importante



é que o aluno demonstre fluência na expressão, que esta seja musicalmente consistente.

Em sintonia com a tendência do ensino contemporâneo do piano, os professores demonstraram uma preocupação com a formação do músico abrangente, enquanto ouvinte-apreciador, de formação artística mais genérica e não apenas instrumental. Atentos ao desejo do aluno, eles reconhecem que este quer, em primeiro lugar, 'tocar'. Os professores entrevistados apontam para a dificuldade do ensino tradicional do piano, quando para o aluno poder se expressar há o pré-requisito de domínio motor do instrumento e da leitura da partitura, o que demanda bastante tempo antes de o aluno sentir que pode 'tocar algo ao piano'.

Nos relatos dos professores é importante observar que eles não deixaram de apontar como importante a formação técnica do aluno. Quando passamos a analisar os conteúdos e estratégias das aulas dos professores, os relatos dos professores demonstram uma ênfase na atividade (S) do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick, isto é, as habilidades técnicas – no trabalho surgiram como destaque a preocupação com o conhecimento do instrumento, o aspecto motor e as atividades de leitura. O assunto 'leitura musical', parece provocar controvérsia, em especial quando é comparada ao tocar por imitação. Chamamos a atenção para o fato de que leitura constitui habilidade de natureza distinta do domínio motor, justificando o trabalho simultâneo a este.

Apesar de toda a ênfase nas habilidades técnicas, os professores concordam que o aluno tem que estar apto para a interpretação de uma determinada peça para que ela possa fluir. Dito de outro modo, e confirmando o que a literatura tem revelado, portanto, os entrevistados afirmam que só é possível verificar a compreensão musical, caso as exigências técnicas das peças estejam ao alcance do intérprete. Este é um dos critérios de escolha de repertório verificados na pesquisa, o técnico-musical, que diz respeito à escolha de repertório conforme as possibilidades de realização do aluno. O outro critério, o afetivo, considera a motivação do aluno, o que o agrada. Neste momento também é importante a participação da família como relação afetiva, estímulo para o desenvolvimento pianístico-musical do aluno.

Para os professores, a composição exerce um papel importante na formação musical, em especial nesta fase, confirmando o que a literatura vem registrando a respeito desta ferramenta de desenvolvimento musical. Por um lado, realiza rapidamente o desejo do aluno de tocar e, por outro, coloca-se como mais uma oportunidade que o professor tem para perceber o que afeta o aluno positivamente. Nesta fase inicial, a modalidade performance possui uma interseção com a composição de modo muito claro: as peças, normalmente tocadas 'de ouvido' ou 'por imitação', aceitam uma liberdade maior quanto a transformações, modificações ou acréscimos, em especial ao seu final.

A respeito de repertório, o que se confirma quanto ao que foi observado no levantamento bibliográfico, é que não há catálogos para repertório inicial. O repertório inicial se constitui de peças que podem ser trabalhadas mais à

vontade, tendo como referência a percepção do professor quanto às condições que o aluno possui de realizá-las, bem como o que ele poderia vir a fazer. A partir daí, as peças podem ser realizadas de forma modificada ou mesmo criadas pelo próprio professor para aquele momento específico.

Concomitantemente, essa fase inicial é a única em que os professores utilizam métodos. Os professores que lançam mão de métodos (três dos quatro participantes do estudo) não o fazem de modo amplo e irrestrito. Eles são considerados apenas guias para a iniciação de habilidades, em especial da leitura, e são ‘abandonados’ tão logo o aluno já esteja inteirado dos vários símbolos da música. Isto confirma o que a literatura tem dito a respeito de uso de métodos: restringe-se, normalmente, à fase elementar. É importante observar que os métodos usados pelos professores têm acompanhado a tendência de ensino de piano contemporâneo, na busca pela formação do músico abrangente.

Os professores fizeram pouca referência explícita à modalidade ‘apreciação’ – A – e à atividade ‘estudos de literatura’ – (L) – do Modelo C(L)A(S)P. Dada a necessidade de equilíbrio entre todas as modalidades, em prol da sua integração, sugere-se que haja uma reflexão sobre o papel destas na formação musical, bem como estratégias que possam ser efetivamente aplicadas nas aulas de piano.

Vários estudos podem ser realizados para ampliar as observações desta pesquisa. Um deles poderia verificar, comparativamente, se os resultados aqui

observados ocorrem em outras escolas especializadas de ensino privado, podendo indicar o grau de homogeneidade da formação de professores de piano. Poderia ser realizado um estudo dos currículos de formação e prática do professor de piano e verificar a sua adequabilidade em relação ao ambiente onde ele irá atuar. Outro estudo poderia explorar a postura do professor enquanto 'educador de piano' e as estratégias especificamente desenvolvidas para tanto, a partir do Modelo C(L)A(S)P.

O contexto do ensino-aprendizagem do professor é diverso. Há que se considerar a prática de aula de piano, onde são aplicados os diversos modelos de ensino. Mas não se pode prescindir do conhecimento e da experiência do professor, que estará lidando com a maturidade do aluno, tomada no sentido dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. Há sempre o que se pesquisar, estudar, desenvolver, observar, o que deve aparecer como constante desafio ao professor na busca por caminhos que possam levar o aluno 'às várias fontes de saber musical'.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Livros, teses, dissertações, artigos e demais textos

AGAY, Denes (ed.). *Teaching piano: a comprehensive guide and reference book for the instructor*. New York: Yorktown Music Press, 1981. 2v. 687 p.

ASPIN, David. Utility is not enough: the arts in the school curriculum. In: WHITE, John et al. *No, Minister*. Londres: University of London, Institute of Education, 1981, p.40-51. Trad. e adapt. Cecília França.

BASTIEN, James W. *How to teach piano successfully*. 3.ed. San Diego: Newil A. Kjos Music Co., 1995 (1.ed. 1973)

BOTELHO, Liliana Pereira. *Implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2002. 138 p. (Dissertação, Mestrado em Música).

BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

CANEDO, Cleusa. Aprendendo com os sons – música é uma aliada para o aprendizado infantil. *Jornal Pampulha*, Belo Horizonte, 28 ago.2000. Caderno educação.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996. 256 p.

DELTRÉGIA, Cláudia Fernanda. O uso da música contemporânea na iniciação ao piano. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, ago.1998, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, p.315-318, 1998.

FERREIRA, Marcos. O ensino do piano através da música contemporânea brasileira – uma mostra centrada em obras de Ernst Widmer. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, ago.1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, p.238-244 [1996?].

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Engajando-se na Conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.6, p.35-40, set. 2001.

\_\_\_\_\_. Performance Instrumental e Educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *PER MUSI: Revista de Performance Musical*. Belo Horizonte: UFMG, v.1, p.52-62, 2000a.

\_\_\_\_\_. Possibilidade de aplicação do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação no Vestibular da Escola de Música da

UFMG. *Opus* [online]. out.2000b, v.7 [não paginado]. Disponibilidade e acesso: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom/opus/index.html>>. ISSN 1517-7017.

\_\_\_\_\_. Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding. London: University of London, Institute of Education, 1998. (Tese, Doutorado em Educação Musical)

\_\_\_\_\_. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. *Música Hoje: Revista de Pesquisa Musical*, n. 4, Departamento de Teoria Geral da Música, EMUFG, Belo Horizonte, p.41-49, 1997.

\_\_\_\_\_. *Composição, performance e audição na educação musical*. Belo Horizonte: EMUFG, 1995. (Monografia)

FRANÇA, Cecília Cavaliere; MARES GUIA, Rosa Lúcia dos. Jogos no desenvolvimento psicológico e musical. *Música Hoje*, Belo Horizonte, n.8, p.31-40, maio 2002.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p.5-41, dez. 2002.

FREEDMAN, James O. Idealism and liberal education. *Liberal Education*, v. 83, n. 2, p.36-41, Spring 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, v.1, p.22-29. São Paulo: Atravez, ago.1990.

GANDELMAN, Salomea. A relação análise musical/performance e a pesquisa em práticas interpretativas no programa de pós-graduação em música da UNIRIO. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, abr. 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Assoc. Nac. de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, p.489-495, 2001.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; MERHY, Sílvio Augusto. Música através do piano – prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2, dez.1985, São João del-Rei. *Anais...* Belo Horizonte: Imprensa Universitária, p.223-245, 1985.

GOULART, Iris Barbosa. *Piaget*; experiências básicas para utilização pelo professor. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 148 p.

GUEDES, Zuleika Rosa. O piano na música brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 3, ago.1987, Ouro Preto. *Anais...* Belo Horizonte: Imprensa Universitária, p.315-320, 1987.

GUIA temático – piano – autores brasileiros. São Paulo: Irmãos Vitale, 1983.

GRAHAM, David. Teaching for creativity in music performance. *Music Educators Journal*, p.24-28, Mar. 1998.

KOELLREUTER, H. J. A caminho da superação dos opostos. *Música Hoje*, Belo Horizonte, n.2, p.7-26, [1994?]

LANGER, Susanne. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. London: Harvard University Press, 1957.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Rev. técnica e adaptação da obra: Lana Mara Siman. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p. Original francês: *La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences*.

LEHMANN, Paul R. Panorama de la Educación Musical en el mundo. In: SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL, 1988, Austrália. *Anais..* Buenos Aires: Editorial Guadalupe, p.13-23, 1988.

MAGRATH, Jane. *The pianist's guide to standard teaching and performance literature*. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1995.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por "ensino de música através do piano". *Em Pauta*, Porto Alegre, v.11, p.67-78, nov.1995.

\_\_\_\_\_. *Aula de piano e ensino de música – análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Porto Alegre: Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. 171 p. (Dissertação, Mestrado em Música).

NAGEL, Ernest. *Filosofia da ciência*. São Paulo: Cultrix, 1972.

OLIVEIRA, Alda. Educação Musical: uma perspectiva estruturalista. *Opus*, v.3, n.3, p.36-48, set.1991.

REIS, Carla Silva. *A obra de Lorenzo Fernandez e a aprendizagem pianística na infância*. Rio de Janeiro: Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. 113 p. (Dissertação, Mestrado em Música).

REIS, Sandra L. F. *Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wiesengrund Adorno*. Belo Horizonte: Mãos Unidas, 1996. 131 p.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. Com que a música popular pode contribuir para o aprendizado elementar do piano? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, out. 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001a. (Comunicação disponível em CD-ROM)

\_\_\_\_\_. *Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico*. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro (Unirio), 2001b. 126 p. (Dissertação, Mestrado em Música).

\_\_\_\_\_. *Iniciação musical aplicada ao piano no Brasil: levantamento, resumo e estudo comparativo*. Campinas: Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 1996. 61 p. (Relatório final, Iniciação Científica, CNPq)

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. 399 p. Original inglês: *The thinking ear*.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Editora Herder, 1965.

SLOBODA, John; DAVIDSON, Jane. The young performing musician, in DELIEGE, Irene and SLOBODA, John (eds). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, 1996. 222 p.

SWANWICK, Keith. Teaching music musically. *PER MUSI*, Belo Horizonte, v.4, p.29-36, 2001.

\_\_\_\_\_. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém de Oliveira. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, v.4/5, p.7-13. São Paulo: Atravez, nov.1994a.

\_\_\_\_\_. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994b.194 p.

\_\_\_\_\_. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

TRIPODI, Tony; FELLIN, Philip; MEYER, Henry. *Análise da pesquisa social*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

TOURINHO, Irene. Seleção de repertório para o ensino da música. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.5, n.8, p.17-28, dez.1993.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride. *The well-tempered keyboard teacher*. 2.ed. New York: Schirmer Books, 2000. 391 p. (1.ed.: 1991).



## Métodos de piano e material de apoio às aulas citados durante o trabalho

ADOLFO, Antônio. *Iniciação ao piano e teclado*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1994.

BOTELHO, Alice. *Meu piano é divertido*. São Paulo: Ricordi, 1976. 2v.

CLARK, Frances; GOSS, Louise; HOLLAND, Sam. *The music tree: a plan for musical growth*. Miami: Summy-Bichard, 2000. 4v.

FONSECA, Maria Betânia; SANTIAGO, Patrícia. *Piano Brincando: atividades de apoio ao professor*. v. 1. Belo Horizonte: Segrac, 1993. 178 p.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *A jugar y cantar con el piano: iniciación a la enseñanza instrumental*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973.

\_\_\_\_\_. *Palitos chinos: 35 piezas en el estilo de los 'chop-sticks' tradicionales para el aprestamiento y la enseñanza del piano y los teclados en general*. Buenos Aires: Musimed, 1986. 55 p.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. *Educação musical através do teclado – etapa de usicalização*. Livro do aluno e manual do professor. 6.ed. Rio de Janeiro: 1984. v.1.

\_\_\_\_\_. *Educação musical através do teclado – Etapa de leitura nas teclas brancas*. Livro do aluno e manual do professor. Rio de Janeiro: Veritas, 1986. v.2.

KREADER, Barbara, KERN, Fred, KEVEREN, Philip, REJINO, Mona. *Hal Leonard Piano Library*. Milwaukee: Hal Leonard

- Piano Lessons – Books 1-4 (1996,1997)
- Piano Practice Games – Books 1-4 (1996, 1997, 1999)
- Piano Solos – Books 1-4 (1996,1997)
- Piano Theory Workbook – Books 1-4 (1997)
- Popular Piano Solos – Levels 1-4 (suplemento)

MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura Ltda., 2001. 221p.

PACE, Robert. *Criando e aprendendo*. Trad. Silvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo: Ricordi, 1973. 4v.

\_\_\_\_\_. *Música para piano*. Trad. Silvia Carmargo Guarneri e Marion Verhaalen. São Paulo: Ricordi, 1973. 4v.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Iniciação ao piano*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1985. 56 p.

THE LEILA FLETCHER PIANO COURSE – Buffalo, NY: Montgomery Music Inc, 1950, 1973, 1977. 6v.

VERHAALEN, Marion. *Explorando música através do teclado*. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 1989. 100 p. (Original inglês) (acompanha Guia do Professor)

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

### **GERAL:**

1. Como você escolhe o repertório para seus alunos?  
Qual a sua primeira atitude?  
(O que você leva em consideração?)
2. Que resultados você tem percebido em relação à sua escolha, de maneira geral?
3. Cite exemplos que você possa se lembrar, agora, de casos bem e mal-sucedidos (memória espontânea).

### **ESPECÍFICO:**

1. Quais os objetivos do aluno que começa a estudar com você, em relação ao piano? Qual a expectativa que você normalmente percebe?
2. O que você julga importante o aluno aprender?
3. Que aspectos você julga importante e/ou relevantes?
4. Quais são seus objetivos durante o processo de ensino?
5. O que você trabalha com os alunos no início de seu aprendizado? Como se dá esse processo de introdução ao instrumento?
6. Que repertório (ou tipo de repertório) você trabalha?
7. Que peças normalmente você trabalha com a criança? Como você trabalha?
8. Que material didático você utiliza?
9. O que você considera essencial (como avaliação) para que o aluno seja considerado apto para continuar os seus estudos num nível mais elevado – que seria o intermediário?
10. Há algum comentário que você gostaria de fazer que não foi abordado durante a entrevista?

## **ANEXO 2 - ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO**

1. Como se dá a introdução do aluno ao piano (todo o processo)?
2. Quais os objetivos do professor com o aluno de piano (o que é importante o aluno aprender)?
3. Que repertório normalmente se usa?
4. Como se dá a escolha de repertório (os critérios para escolha)?
5. Qual a influência da relação professor-aluno na aprendizagem do instrumento?
6. Qual material didático usado (vantagens e desvantagens)?
7. Qual material de apoio usado (vantagens e desvantagens)?
8. Que níveis são considerados, de maneira geral, para classificação dos alunos (critérios)?
9. Quais os critérios para mudança de nível elementar para o intermediário?

### **ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO SOBRE REPERTÓRIO ESCOLHIDO (o 1º semestre de 2003)**

1) Tema desta questão: escolha de repertório para os seus alunos. (TABELA I)

Para cada aluno, cite as peças que você escolheu este semestre, e aponte os objetivos principais a serem atingidos com cada uma delas para aquele aluno, bem como responda às questões relativas a este conjunto peça-aluno.

Obs:

- Escrever os nomes das peças no lugar indicado (peça 1:, peça 2:, peça 3:, peça 4);
- Há espaço para 4 peças, mas podem ter sido escolhidas menos de 4; preencha o que for pertinente;
- Na questão 2. (dois) basta marcar com um X no quadro correspondente. Caso não se aplique, deixar em branco. Em alguns casos talvez você queira fazer alguma observação, ou há espaço na pergunta que induza a observação; quando for o caso, escreva o que achar necessário no espaço deixado ou ao final do questionário, caso não tenha espaço suficiente. Por exemplo, a letra f;
- Algumas linhas da tabela não são para ser preenchidas, apenas são o enunciado da questão (questões 2, 7 e 8);
- **ATENÇÃO:** devem ser anotados os objetivos principais – ainda que dê para trabalhar todas as questões numa peça só, há algumas questões que são mais aparentes naquela peça, e que foram a razão principal para a escolha dela;

- Se não se lembrar (quando exigir recuperação de memória remota) não há qualquer problema. Apenas escreva NL no espaço correspondente;
- Na questão 6 há duas respostas possíveis: sim e não. Mas quando for NÃO, há duas perguntas a serem respondidas: o que não foi alcançado, e o que interferiu no processo. Por isso há três opções a), b) e c). Em a), apenas marque com um X. Nas outras duas, responda à pergunta, se for pertinente.

**TABELA I**

ALUNO 1:

IDADE:

DESDE QUANDO ESTUDA PIANO:

	Peça 1:	Peça 2:	Peça 3:	Peça 4:
1. Dentro dos seus objetivos, como você classifica esta peça? (Qual é o estilo?)				
2. Objetivos que nortearam a escolha (ou, o que se pensou trabalhar com essa peça):				
a) acorde				
b) agógica				
c) articulação				
d) <i>legato</i>				
e) fraseado				
f) coordenação motora (de que tipo? _____ )				
g) dedilhado				
h) dinâmica				
i) fôrma de mão – arcada				
j) fôrma de mão – mão aberta				
k) fôrma de mão – outro tipo _____				
l) forma musical				
m) leitura				
n) memorização				
o) movimento em espelho				
p) movimento sonoro				
q) movimentos alternados				
r) pedal				
s) respiração				
t) simultaneidade e diversidade das mãos (movimento numa e notas longas na outra)				
u) simetria				
v) sonoridade				
w) <i>staccato</i>				



x) tonalidade da música				
z) outros objetivos				
3. Qual o grau de afinidade do aluno com a peça, numa escala de 1 a 5 (nenhuma afinidade – 1; pouca afinidade – 2; afinidade razoável – 3; bastante afinidade – 4; muita afinidade – 5)				
4. Esta peça foi escolhida a partir de algo que o aluno já possuía de experiência e/ou vivência? Se sim, descreva sucintamente a origem.				
5. Foi sugestão do professor, acatada pelo aluno? Se não, descreva o motivo.				
6. Como você apresentou a peça para o aluno?				
7. Qual foi o modo de introdução desta peça para o aluno:				
a) por imitação				
b) leitura relativa				
c) leitura absoluta				
d) passos de 'ensino desta peça'				

8. Os objetivos visados foram alcançados?				
a) Sim				
b) Não. O que faltou?				
c) Não. O que você acha que interferiu?				

- 2) Que dificuldades você sentiu ao longo do semestre ao trabalhar o repertório com as crianças, de um modo geral?
- 3) Que interferências da família (ou 'de casa') você tem observado no desenvolvimento musical das crianças este semestre (de um modo geral, não individualmente):
- a) interferência(s) positiva(s):
- b) interferência(s) negativa(s):
- 4) Você se lembra de momentos que fizeram-no utilizar estratégias didáticas 'especiais' para o aluno se envolver com a aula? Descreva.
- 5) Você se lembra de momentos que fizeram-no utilizar estratégias didáticas 'especiais' para o aluno se envolver com a peça a ser realizada? Descreva.
- 6) Você se lembra de momentos que fizeram-no utilizar estratégias didáticas 'especiais' para o aluno desenvolver a peça a ser realizada? Descreva.

**ANEXO 4 – PLANO DE AULA A SER ASSISTIDA PELA PESQUISADORA**

- 1) Quais são os objetivos desta aula?
  
- 2) Descreva sucintamente qual seria o planejamento da aula em função do objetivo (não precisa ser com detalhes).

## **ANEXO 5 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA AULA A SER ASSISTIDA PELA PESQUISADORA**

- 1) Registrar as atividades da aula, anotando situações corriqueiras e excepcionais e estratégias adotadas tanto para um tipo quanto para outro.
  
- 2) Observar situações específicas em que o professor intervém (com uma estratégia própria) – questão relação professor-aluno – para atingir seus objetivos.

## **ANEXO 6 – EXEMPLOS DE MATERIAL DE APOIO UTILIZADO EM AULA**

Os exemplos a seguir fazem parte do material elaborado e utilizado pelo Núcleo de Educação Musical, escola onde as entrevistas foram realizadas.

**Exemplo de exercício por escrito de intervalos de segundas:**

**Exemplos de exercício por escrito de leitura relativa:**



**Exemplo de exercício por escrito de nomes de figuras rítmicas:**



**Exemplo de exercício por escrito de nomes de notas musicais:**

**Exemplo de exercício por escrito de símbolos de alterações:**

## ANEXO 7 – EXEMPLOS DE PEÇAS E SEUS OBJETIVOS, CITADOS PELOS PROFESSORES

- Peças de GAINZA (1973 e 1986):
  - aspecto motor: simetria no teclado (espelho), movimentos alternados, pedal, braço como alavanca, fôrma de mão em arcada;
  - aspecto expressivo: agógica, dinâmica, articulação, sonoridade;
  - aspecto formal: forma musical (quadratura, seções A, B, A');
  - memorização.
  
- Peças de leitura gráfica/relativa<sup>43</sup>:
  - aspecto motor: fôrma de mão em arcada;
  - aspecto expressivo: articulação, fraseado, caráter;
  - forma musical (quadratura);
  - memorização e leitura.
  
- *Aquarela*:
  - aspecto motor: fôrma de mão, usando apenas o dedo 2 (mão como ponta);
  - forma musical.
  
- *Terezinha de Jesus*:
  - aspecto motor: fôrma de mão em arcada (mão como ponta);

---

<sup>43</sup> V. exemplos no Anexo 8.

- aspecto expressivo: *legato*, articulação, fraseado;
  - forma musical.
- 
- *Uma flor* (peça criada em sala com os dois alunos):
    - aspecto motor: movimento em espelho, pedal;
    - aspecto expressivo: articulação, fraseado;
    - forma musical.
- 
- *Knock, knock joke* e *My best friend* (peças de leitura relativa do método *Hal Leonard*):
    - aspecto motor: movimentos alternados;
    - aspectos expressivos: articulação, fraseado;
    - forma musical;
    - leitura.
- 
- *Canguru* (peça do método de GONÇALVES, 1984<sup>44</sup>):
    - aspecto motor: *cluster*, movimentos em espelho e alternados, fôrma de mão 'caída';
    - memorização.

---

<sup>44</sup> V. cópia da peça no Anexo 9.

- *Dança Russa*<sup>45</sup>:
  - aspecto motor: braço como alavanca, movimentos alternados, fôrma de mão, contraste motor (braço como alavanca e depois melodia tocada com os dedos), pedal (rítmico na seção A e de efeito na seção B; ou sem pedal na seção A e pedal de efeito na seção B);
  - aspecto expressivo: *legato*, fraseado, dinâmica, seções com toques diferenciados (contraste de caráter), atenção a sonoridades;
  - forma musical (A B A);
  - espacialização do piano: intervalos.

---

<sup>45</sup> Peça do livro ROCHA, 1985. A peça original (v. cópia no Anexo 9) é para ser realizada com as duas mãos em uníssono em dois registros vizinhos, presumindo-se que seja apreendida através de leitura. Esta peça foi adaptada para um registro só, de modo que as duas mãos realizem a melodia de apenas uma do original, e a sua apreensão é realizada por imitação.

## **ANEXO 8 – EXEMPLOS DE PARTITURAS DE LEITURA POR GRÁFICO E DE LEITURA RELATIVA**

A seguir são apresentados dois exemplos de partituras por gráfico, *Reu-reu* e *Rouxinol*, material elaborado e utilizado pelo Núcleo de Educação Musical, escola onde as entrevistas foram realizadas.

**Exemplo de partitura de leitura por gráfico:**

**Peça: *Reu-reu***

**Exemplo de partitura de leitura por gráfico:**

**Peça: *Rouxinol***

Exemplo de partitura de leitura relativa, *Dois por dez*, material elaborado e utilizado pelo Núcleo de Educação Musical, escola onde as entrevistas foram realizadas.

**Exemplo de partitura de leitura relativa:**

**Peça: *Dois por dez***



## ANEXO 9 – EXEMPLOS DE PARTITURAS DE PEÇAS ENSINADAS POR IMITAÇÃO

**Peça: *Canguru*** (Fonte: GONÇALVES e BARBOSA, 1984)

A parte I é interpretada pelo aluno (em *cluster*), enquanto a II é a parte do professor.

**Peça: *Dança Russa*** (Fonte: ROCHA, 1985)

A adaptação normalmente utilizada no Núcleo de Educação Musical é que o aluno toca apenas o que está escrito para a clave de sol, sendo que as notas do intervalo de 5<sup>a</sup> são tocadas pelas mãos como ponta, isto é, o dedo 2 da mão esquerda (o fá#) e o dedo 2 da mão direita (o dó#) na seção A (compassos um a oito). Na seção B (compassos nove a 16), há algumas opções para o aluno tocar:

- 1) todas as notas são tocadas pela mão como ponta (só o dedo 2 da direita, por exemplo, deslocando-se, portanto, para tocar todas as notas);
- 2) distribui-se a melodia de quatro sons dos compassos nove e 10 entre as duas mãos (cada uma toca dois sons com dois dedos consecutivos) e a melodia de cinco sons dos compassos 11 e 12 também (deslocando-se as mãos para tanto), isto é, dois sons na mão direita e os outros três na mão esquerda. Esta forma de tocar exige maior refinamento motor.

Num estágio mais avançado de refinamento motor, o aluno pode tocar toda a peça como está escrita, trabalhando especialmente a fôrma de mão em 5as.

