

Carmen Vianna dos Santos

TECLADO ELETRÔNICO:

estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em
grupo

Escola de Música
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte

13/julho/2006

Carmen Vianna dos Santos

TECLADO ELETRÔNICO:

estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em
grupo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música.

Área de concentração:

Educação Musical

Linha de pesquisa:

Estudo das práticas musicais

Orientadora:

Prof^a Dr^a Patrícia Furst Santiago

**Escola de Música
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte**

13/julho/2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
**COLEGIADO DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM MÚSICA**
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha
Tel. (31) 3499-4717
e-mail: mestrado@musica.ufmg.br

Dissertação defendida pela aluna **Carmen Vianna dos Santos** em 13 de julho de 2006 e aprovada, pela banca examinadora constituída pelos professores doutores:

Profª Drª Patrícia Furst Santiago
Orientadora

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Prof. Dr. Antônio Carlos Guimarães

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

Profª Pós-Drª Sandra Loureiro de Freitas Reis

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Prof. Dr. Ângelo Nonato Natale Cardoso

Suplente

Instituição: Universidade Federal da Bahia/UFBA

i

“Quero demonstrar ao mundo, na arquitetura da minha música, a arquitetura de uma nova e bela comunidade social. O segredo da minha harmonia? Só eu o conheço. Cada instrumento em contraponto, e tantas partes contrapontísticas quantos instrumentos existirem. A autodisciplina iluminada das várias partes – cada qual se impondo voluntariamente a si mesma os limites de sua liberdade individual para o bem estar da comunidade. Tal é a minha mensagem. Nem a autocracia de uma única e teimosa melodia, de um lado, nem a anarquia de ruídos desenfreados, de outro. Não – um delicado equilíbrio entre ambos – uma liberdade esclarecida. A ciência da minha

arte. A arte da minha ciência. A harmonia das estrelas no céu, o anseio de fraternidade no coração do homem. Tal é o segredo da minha música” (Bach *apud* Thomas, 1956, p.16)

ii

Este trabalho é dedicado à minha avó Vicência da Silva Vianna (*in memoriam*) que com sabedoria, carinho, paciência e determinação, semeou em minha vida o amor e o respeito pela música.

iii

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai e Mestre, agradeço pela graça de fazer parte deste mundo, e nele me realizar como mãe, esposa, mulher, filha e professora.

À minha família de origem, e minha família constituída ao lado do meu marido Lincoln, obrigada por vocês estarem sempre iluminando o meu caminho.

À minha cara orientadora Prof^a Dr^a Patrícia Furst Santiago que, com sua seriedade, conhecimento, profissionalismo, respeito e amizade, esteve sempre disponível e pronta a me ajudar na organização das minhas propostas e idéias.

Aos professores das bancas dos Exames de Qualificação e Defesa, Dr^a Glaura Lucas, Dr. Antônio Carlos Guimarães, Dr^a Sandra Loureiro de Freitas Reis e Dr. Ângelo Nonato Natale Cardoso, que com sua experiência contribuíram para iluminar os caminhos dessa dissertação.

Aos professores Abel Morais, Ana Consuelo Ramos, Ângelo Nonato, Cibele Lauria, Gislene Marino, Jussara Fernandino, Maria Betânia Parizzi Fonseca, Thaís Maura que atenciosamente me atenderam durante o trabalho final de pesquisa e muito contribuíram com suas opiniões e participação.

Aos alunos que cordialmente participaram dessa pesquisa e ao amigo Luiz Sérgio Vaz, pelo apoio dispensado à realização dos gráficos.

Aos funcionários da ESMU/UEMG, Luiz Gustavo de Sousa, Daniel Machado, Paulo Botelho, que prontamente efetuaram as filmagens em sala de aula.

Às funcionárias da Escola de Música da UFMG Edilene e Ráulia, pela disponibilidade e simpatia.

iv

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	ix
ABSTRACT.....	xi
RESUMO.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO MUSICAL.....	8
<u>1.1 Órgãos e teclados eletrônicos</u>.....	9
1.1.1 Teclado eletrônico: instrumento musicalizador e criativo.....	9
1.1.2 Breve história dos órgãos e órgãos eletrônicos.....	10
1.1.3 Breve história do sintetizador e do teclado eletrônico.....	16
1.1.4 Literatura para órgãos e teclados eletrônicos	19
<u>1.2 Educação musical</u>.....	23
1.2.1 Educadores musicais representativos da 1ª metade do século XX.....	26
1.2.1.1 <i>Emile Jacques Dalcroze</i> (1865-1950).....	26
1.2.1.2 <i>Zoltan Kodály</i> (1882-1967)	28
1.2.1.3 <i>Edgar Willems</i> (1889-1978).....	29

1.2.2 Educadores musicais representativos da 2ª metade do século XX.....	35
1.2.2.1 <i>Violeta Hemskey de Gainza</i> (1930).....	35
1.2.2.2 <i>Keith Swanwick</i> (1937-)	36
1.2.2.3 Sérgio de Oliveira Vasconcellos Corrêa (1934 -)	38
<u>1.3 Pedagogia do piano – uma visão panorâmica</u>	42
1.3.1 “Robert Pace” – de Robert Pace (1961)	45

v

1.3.2 Educação Musical Através do Teclado – de Cacilda Borges Barbosa e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (1985).....	47
1.3.3 Piano Brincando – atividade de apoio do professor – volume I – de Maria Betânia Parizzi Fonseca e Patrícia Furst Santiago (1993).....	48
1.3.4 Piano 1: Arranjos e Atividades – de Gislene Marino e Ana Consuelo Ramos (2001).....	48
1.3.5 12 Exercícios Brasileiros para piano a quatro mãos – Luciano Gallet.	49
1.3.6 Postais Brasileiros – peças para piano solo – Elvira Drumond	51
1.3.7 13 Pequenas Peças Brasileiras – coletânea para o iniciante de piano – Moema Craveiro Campos.....	52

CAPÍTULO 2 – ENSINO EM GRUPO

<u>2.1 Contribuições advindas da formação e atuação em grupos</u>	59
<u>2.2 Ensino instrumental em grupo</u>	64
<u>2.3 O Sistema Yamaha de Educação Musical</u>	67
<u>2.4 O teclado eletrônico como instrumento musicalizador</u>	75
2.4.1 A musicalização por meio dos teclados eletrônicos	76
2.4.2 Avaliação para ingresso nos cursos de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Minas Gerais.....	77
2.4.3 Planejamento das avaliações.....	79

2.4.4 Procedimentos organizacionais para o Instrumento Musicalizador – Teclado I nos Cursos de Licenciatura em Música da UEMG	80
2.4.5 Procedimentos para a reorganização dos grupos de alunos de teclado II	83
2.4.6 Conteúdo programático e vivências multidisciplinares nas aulas de teclado em grupo.....	84
2.4.7 Adaptação de materiais musicais e sistematização de padrões rítmicos de acompanhamento	87
	vi
2.4.8 Procedimentos observados pela professora-pesquisadora	88
 CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	91
 <u>3.1 Natureza da pesquisa</u>	92
3.1.1 Delineamento da pesquisa	93
3.1.2 Perguntas da pesquisa	94
<u>3.2 Abordagem metodológica</u>	95
3.2.1 Pesquisa avaliativa	95
3.2.1.1 A Avaliação em Música.....	96
3.2.2 As etapas do estudo	99
3.2.3 As turmas participantes	101
<u>3.3 Coleta de dados</u>	104
<u>3.4 Os professores avaliadores</u>	110
3.4.1 O painel de educadores musicais	110
3.4.2 O processo de avaliação	111
 CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	112
 <u>4.1 As oito amostras avaliadas (DVD)</u>	114
<u>4.2 Categorias de análise de dados</u>	114

<u>4.3 Avaliação das oito amostras</u>	115
4.3.1 Atividades realizadas em sala de aula	115
4.3.2 Conteúdos do processo pedagógico	120
4.3.2.1 Ensino da harmonia.....	120
4.3.2.2 Repertório.....	121
4.3.3 Aspectos do processo pedagógico	122
4.3.3.1 Planejamento das aulas/ distribuição de tarefas/ recursos do teclado.....	122
	vii
4.3.3.2 Estratégias para o estudo das tríades	123
4.3.3.3 Estratégias para o estudo dos padrões rítmicos	124
4.3.3.4 Motivação/disponibilidade	125
4.3.3.5 Criatividade.....	126
4.3.3.6 Progressividade.....	128
4.3.3.7 Interdisciplinaridade	128
4.3.4 Aspectos negativos da pedagogia do teclado	130
4.3.4.1 Dificuldades em sala de aula	130
4.3.4.2 Problema musical.....	131
<u>4.4 Síntese dos pareceres dos educadores musicais</u>	132
<u>4.5 Análise e comentários sobre as categorias do processo pedagógico</u> ...	134
<u>4.6 Análise e comentários sobre as categorias do aspecto</u> <u>motor e técnico</u>	134
4.6.1 Consciência corporal	134
4.6.2 Exercícios de ação combinada	135
4.6.3 Dedilhado	136
4.6.4 Realização musical e estudo individual	136
<u>4.7 Análise e comentários sobre as categorias dos aspectos musicais</u>	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS142

ANEXOS148

ANEXO 1 – Resultado dos questionários e perguntas da entrevista em DVD

Perguntas da entrevista com os alunos participantes (gravada no DVD 2)

ANEXO 2 – Roteiro para apreciação dos dois DVDs

viii

DVD número 1 (17 cenas) contém: 1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a e 7^a amostras

DVD número 2 (13 cenas) contém:

- 8^a amostra
- Ilustração do recurso de acompanhamento automático utilizado pelo aluno Danilo na cena (5)
- Entrevista com alunos participantes da pesquisa empírica
- Colaboração de dois ex-alunos

ANEXO 3 - Modelo de ficha de avaliação

ANEXO 4 - Dois DVDs contendo as oito amostras das aulas e entrevistas com os alunos participantes.

ANEXO 5 – Exemplares dos exercícios de composição

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese da breve história dos órgãos e órgãos eletrônicos.....	15
QUADRO 2 - Evolução dos sintetizadores.....	19
QUADRO 3 - Educadores musicais da 1 ^a metade do século XX.....	34
QUADRO 4 - Educadores musicais da 2 ^a metade do século XX.....	41
QUADRO 5- Material didático para iniciação ao piano.....	54
QUADRO 6 - Material didático para piano com ênfase em gêneros brasileiros.....	56
QUADRO 7 - Princípios pedagógicos a partir da fundamentação teórica.....	57
QUADRO 8 - Ensino em grupo - contribuições.....	62
QUADRO 9 - Visão holística da educação.....	63
QUADRO 10 - Procedimentos pedagógicos da pesquisadora.....	89
QUADRO 11-Alunos da turma A1 – Disciplina Instrumento Musicalizador Teclado II no Curso de Licenciatura em Música.....	103
QUADRO 12 - Alunos da turma A2 – Instrumento Musicalizador Teclado II no Curso de Licenciatura em Música.....	103
QUADRO 13 - Alunos da turma A3 – Instrumento Musicalizador Teclado IV no Curso de Licenciatura em Música.....	104
QUADRO 14 - Alunos da turma B – Instrumento Musicalizador Teclado VI no Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música.....	104
QUADRO 15 - Atividades que ilustram a 1 ^a amostra.....	105
QUADRO 16 - Atividades que ilustram a 2 ^a amostra.....	106

<i>QUADRO 17 - Atividades que ilustram a 3ª amostra.....</i>	106
<i>QUADRO 18 - Atividades que ilustram a 4ª amostra.....</i>	107
<i>QUADRO 19 - Atividades que ilustram a 5ª amostra.....</i>	107
<i>QUADRO 20 - Atividades que ilustram a 6ª amostra.....</i>	108
<i>QUADRO 21 - Atividades que ilustram a 7ª amostra.....</i>	108
<i>QUADRO 22 - Atividades que ilustram a 8ª amostra.....</i>	109
QUADRO 23 - Curso de Licenciatura em Música 2º período - teclado II.....	109
	x
QUADRO 24 - Curso de Licenciatura em Música – 4º período - teclado IV.....	110
<i>QUADRO 25 - Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música 8º período -teclado VI.....</i>	110
QUADRO 26 - Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música.....	110
QUADRO 27 - Categorias dos princípios pedagógicos.....	114
QUADRO 28 - Avaliação dos educadores musicais.....	133

ABSTRACT

The pedagogical dynamics adopted in group musicalisation through the use of electronic keyboards and their resources has been the objective of my work for more than 25 years. During this time, I have been developing didactic material to musicalise adult students using electronic keyboards. The present study aims at evaluating the applicability of such material. Moreover, group musicalisation process and electronic keyboard learning were observed and discussed in this study.

The theoretical aspect of the study was based on a literature review, which includes texts on musical education, adult students musicalisation, group teaching strategies, as well as texts related to musical resources of electronic keyboards. **Dalcroze, Kodály, Willems, Gainza, Swanwick, Vasconcellos Corrêa, Pichon-Rivière, Montandon and Bonals** are some of the relevant authors that constitute the theoretical basis of this research, together with the Yamaha Musical Education System and a broad view of piano pedagogy for beginners.

From the empirical point of view, an evaluation of the musicalisation process and electronic keyboard teaching was conducted within the context of undergraduate programme at the Music School of the State University of Minas Gerais. The evaluation was done by a group of experienced music educators, from the observation of some excerpts of the keyboard lessons, which had been previously

xii

recorded. Questionnaires and short interviews were conducted with the keyboard students, in order to evaluate their perspectives on their process of learning.

This study intends to critically evaluate the pedagogical approach and the strategies adopted in group keyboard lessons. It also intends to promote a review, an expansion and a deepening of the concepts about adult group musicalisation and to promote improvements of pedagogical materials, useful to keyboard group teaching within undergraduate programmes.

RESUMO

A dinâmica da musicalização em grupo, utilizando teclados eletrônicos e seus respectivos recursos, tem sido objeto do meu trabalho há mais de 25 anos. Durante este período, tenho desenvolvido material pedagógico para musicalizar adultos por intermédio dos teclados eletrônicos. O presente estudo teve como objetivo avaliar a funcionalidade deste material. Adicionalmente, o estudo observou e discutiu a dinâmica do processo de musicalização e do aprendizado do teclado em grupo.

O aspecto teórico da pesquisa foi desenvolvido através da revisão de literatura, que incluiu textos sobre a educação musical e a musicalização de adultos, estratégias de ensino em grupo, assim como textos referentes aos recursos musicais oferecidos pelo teclado eletrônico. Dalcroze, Kodály, Willems, Gainza, Swanwick, Vasconcellos Corrêa, Pichon-Rivière, Montandon e Bonals foram alguns autores relevantes que nortearam a fundamentação teórica da pesquisa, juntamente com o Sistema *Yamaha* de Educação Musical e uma visão panorâmica da pedagogia do piano para iniciantes.

Sob o ponto de vista empírico, realizou-se uma avaliação do ensino do teclado eletrônico e musicalização em grupo ministrado pela pesquisadora, no contexto dos cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tal avaliação foi realizada por um grupo de educadores musicais

xiv

experientes, a partir da observação de trechos retirados das filmagens das aulas de teclado. Questionários e pequenas entrevistas foram realizados com os alunos participantes, para que pudessem ser avaliadas suas perspectivas sobre o processo de aprendizado.

Este estudo pretende possibilitar a realização de uma revisão crítica à abordagem e às estratégias pedagógicas adotadas nas aulas de teclado em grupo. O estudo pretende também contribuir para a renovação, ampliação e aprofundamento dos conceitos sobre a musicalização de adultos em grupo, estimulando melhoras na produção de material destinado ao ensino de teclado em grupo em cursos de Licenciatura.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Em 1978, com a instalação em Belo Horizonte, de uma filial YAMAHA – Loja e Escola de Órgãos Eletrônicos, iniciei o trabalho de ensino musical em grupos de até oito pessoas, com idades variando entre doze e sessenta e cinco anos. Durante treze anos como professora desta instituição, portanto até 1990, convivi com aproximadamente 1800 alunos que me proporcionaram grandes desafios, pesquisas, experimentos e inovações pedagógicas.

A estrutura da recém instalada filial seguia os moldes da internacional *Yamaha Music Foundation*, ou seja, trazia consigo uma tecnologia referente aos teclados eletrônicos de última geração bem como uma metodologia de ensino adotada e praticada em todas as filiais distribuídas pela Europa, América Latina, incluindo, mais recentemente, grandes cidades e capitais do Brasil. O material de origem japonesa, adaptado à cultura musical da América Latina, fornecia aos alunos recursos para desenvolverem a capacidade e habilidade musical criadora e performática. Porém, com o passar dos primeiros anos em território brasileiro¹, os fundadores do curso e os representantes no Brasil sentiram necessidade em

adaptar o repertório dos métodos e a cronologia de trabalho ao contexto cultural brasileiro. Dessa forma o curso de órgão de pedal, outrora planejado para ser concluído em quatro anos, estava então, prorrogando-se até os seis anos, aproximadamente. “Os brasileiros são muito musicais, mas sempre dão um jeitinho para não cumprirem com seus deveres no tempo determinado”, palavras de Ruri Tanazaki Müzel, supervisora do curso da Yamaha em São Paulo.²

Devido aos avanços tecnológicos em busca de praticidade quanto à locomoção dos instrumentos e custo mais acessível, o sucesso e aceitação obtidos pelos “elegantes” órgãos de pedal, davam lugar aos sofisticados e interessantes teclados eletrônicos, muito em moda, em Belo Horizonte, a partir de 1985³. Seja com objetivos profissionais ou por *hobby*, esse ensino tem se propagado ao longo dos anos em diferentes níveis de abordagem e profundidade. Os teclados possuem vários recursos como programações rítmicas, pista para gravação, diversidade tímbrica, sensibilidade ao toque, dentre outros. Desde que explorado adequadamente, os teclados assim como outros instrumentos, favorecem uma agradável interação entre aluno e aprendizado musical em qualquer faixa etária.

Minha investigação acerca da abordagem pedagógica, metodologia de ensino em grupo, adequação para o teclado de materiais teóricos, harmônicos e rítmicos de ação combinada, continua sendo realizada de forma ininterrupta há mais de duas

¹ Inicialmente em São Paulo (1972)

² Em palestra proferida em 1979 na sede da Yamaha Musical do Brasil.

³ Portanto, a musicalização por intermédio dos órgãos eletrônicos e, posteriormente, através dos teclados eletrônicos ocorre no Brasil desde 1972 em São Paulo e em Belo Horizonte a partir de 1977.

décadas. No cenário dos cursos de graduação, um público que vem crescendo são os alunos de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música e Licenciatura em Música, que têm em seu currículo, aulas de teclado em grupo. Na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, esse instrumento é classificado como musicalizador nos dois Cursos de Licenciatura. Desde fevereiro de 2000, a disciplina *Instrumento Musicalizador -Teclado* tem estado sob minha orientação e a partir dessa data têm sido sistematizadas algumas abordagens pedagógicas que vêm dinamizando as aulas de teclado em grupo, interagindo com outras disciplinas teóricas e permitindo vivências e experimentações criativas.

Não é objeto das aulas de teclado proporcionar aos alunos de licenciatura a realização de *performances* tecnicamente apuradas ou virtuosísticas, mas sim um amplo processo de musicalização por intermédio dos recursos do teclado. O material didático utilizado é por mim elaborado e constantemente testado e readaptado, de acordo com o desempenho e receptividade dos próprios alunos.

Como VASCONCELOS CORRÊA (1971,p. 10) sugere:

Para cada área, para cada situação, para cada conceito que se queira formar ou conhecimento que se pretenda revelar, temos à disposição uma quantidade insuspeita de recursos didáticos e de caminhos a seguir. Cabe ao educador a tarefa de escolher qual o mais adequado. No caso de não encontrar entre os já conhecidos, nenhum que o satisfaça, deve recorrer então à sua experiência e criatividade propondo, testando e avaliando novas técnicas.

Outras questões importantes foram também investigadas ao longo desse trabalho pedagógico, tais quais a funcionalidade de determinados repertórios populares, a

abordagem e a sistematização de uma pedagogia direcionada ao instrumento, respeitando o nível de conhecimento musical dos grupos de alunos que ingressam na Universidade do Estado de Minas Gerais, como segue: Grupo 1 – alunos do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, que recebem instrução musical e de outras áreas artísticas para se tornarem professores de artes no ensino fundamental e Grupo 2 – alunos do Curso de Licenciatura em Música, que recebem instrução musical para se tornarem instrumentistas e também professores de música capacitados para lecionarem até o ensino médio.

Essa dissertação de mestrado apresenta um estudo sobre a utilização do instrumento teclado eletrônico, no contexto da musicalização em grupo, enfatizando a dinâmica do processo do aprendizado, o relacionamento aluno-professor, e a adoção da linguagem musical como forma de expressão, comunicação, desenvolvimento social e aprofundamento da apreciação estética. Um grupo de educadores musicais experientes foi convidado a observar e opinar sobre os dados obtidos durante a pesquisa empírica compreendida pela filmagem das aulas de teclado eletrônico. Os alunos deram suas opiniões através de questionários e entrevistas. Espera-se contribuir de forma significativa para estimular a produção de material destinado ao ensino de teclado em grupo, em especial aos alunos dos referidos Cursos de Licenciatura da ESMU/UEMG, estabelecendo uma metodologia didático-pedagógica funcional.

O capítulo I se encarrega da revisão de literatura que abrange três dos quatro pilares teóricos que fundamentaram as discussões desenvolvidas na dissertação: **1. Histórico sobre órgãos e teclados eletrônicos** incluindo breve retrospectiva quanto ao aparecimento de alguns instrumentos eletrônicos a partir dos anos “50”, sua evolução tecnológica e literatura utilizada no meio musical. Também contextualiza a inserção dos referidos aparelhos e similares no mercado musical brasileiro. **2. Educação musical** que apresenta um panorama sobre processos musicalizadores sintetizando motivações, essência do pensamento, estratégias, conteúdo e princípios pedagógicos de educadores significativos tais como Dalcroze, Kodally, Willems, Gainza, Swanwick e Vasconcellos Corrêa. Uma vez compreendida a essência e relevância do pensamento desses educadores, traçou-se um paralelo com a pedagogia por mim adotada e, assim, foram estabelecidos os critérios para avaliar o meu próprio trabalho. **3. Pedagogia do piano** apresenta uma visão panorâmica do ensino para iniciantes, na perspectiva de alguns pedagogos do piano.

O capítulo II aborda o quarto pilar, **4. Ensino instrumental em grupo** relativo à fundamentação teórica, dando especial atenção a autores como Pichon-Rivière, Montandon, Bonals, sendo apresentados, ainda, o Sistema *Yamaha* de Educação Musical e a minha pedagogia direcionada à musicalização de adultos em grupo por meio do instrumento teclado eletrônico. Serão exemplificados a condução e o planejamento das aulas assim como adaptações de outros materiais musicais, direcionando-os ao aprendizado do teclado eletrônico. Esclarece-se, ainda, como são abordados alguns recursos do instrumento, estratégias e dinâmicas utilizadas

em sala de aula e como podemos nos valer da literatura pianística traduzindo-a para a linguagem do teclado (sugestões de harmonias e padrões rítmicos de acompanhamento a partir de partituras originais de Ernesto Nazareth, Luciano Gallet, Chiquinha Gonzaga, Zequinha de Abreu, Pixinguinha, dentre outros).

O capítulo III trata da metodologia de pesquisa, de caráter avaliativo. A pesquisa foi realizada entre os alunos de quatro turmas dos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, na disciplina *Instrumento Musicalizador - Teclado*. Ao longo de um semestre foram filmadas algumas aulas que apresentavam conteúdos diversificados. As amostras selecionadas foram encaminhadas a um painel de educadores musicais experientes que fizeram observações escritas sobre os processos de ensino/aprendizado ocorridos nas aulas. Com o intuito de fortalecer a pesquisa, incluíram-se também ao estudo empírico, questionários e pequenas entrevistas realizadas com os alunos participantes.

O capítulo IV apresenta os pareceres da equipe de educadores musicais que avaliou a conduta dos procedimentos pedagógicos adotados pela pesquisadora nas aulas de teclado em grupo, bem como a análise desta avaliação, à luz da fundamentação teórica apresentada na dissertação. Em seguida, é oferecida uma discussão dos resultados do processo de avaliação e sugestões para o aprimoramento do ensino do teclado em grupo.

Almeja-se com este estudo, contribuir de forma significativa para estimular a produção de material destinado ao ensino de teclado em grupo em cursos de Licenciatura, propiciar discussões acerca do ensino instrumental em grupos mais numerosos e ilustrar as possibilidades de ensino/aprendizado em aulas coletivas do instrumento teclado eletrônico sob uma visão humanista e voltada para a formação integral do aluno.

CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO MUSICAL

CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO MUSICAL

Este capítulo apresenta três dos quatro pilares que constituem a fundamentação teórica do presente estudo: **1.Histórico sobre órgãos e teclados eletrônicos;**
2. Educação musical; **3.Pedagogia do piano.**

1.1 Órgãos e teclados eletrônicos

1.1.5 Teclado eletrônico: instrumento musicalizador e criativo

Em pleno século XXI, a tecnologia eletrônica permite um avanço galopante das telecomunicações, da robótica, aperfeiçoamento de computadores, celulares, teletransmissores e uma outra infinidade de inovações na área. Também os órgãos eletrônicos, os sintetizadores, os teclados têm se aprimorado no que diz respeito à quantidade e qualidade dos recursos oferecidos. Esses instrumentos ocupam lugar de destaque como ferramenta musicalizadora em várias instituições pelo mundo afora, também realizando importante papel junto às grandes orquestras estrangeiras, incluindo, por exemplo, a Orquestra Sinfônica de

Londres. Portanto, torna-se imprescindível que seja discutida a validação dos recursos pedagógicos oferecidos pelos órgãos e teclados eletrônicos no processo musicalizador. Do contrário, teremos a cada dia, mais um “curioso” que, se valendo de alguns de seus recursos, continuará perpetuando a triste condição à qual é reduzido esse instrumento: “*aparelho eletro-doméstico*” e “*aperta-se um botão*” e *ele toca*.

1.1.6 Breve história dos órgãos e órgãos eletrônicos

O primeiro órgão foi construído na Grécia há mais de dois mil anos. Sua invenção é atribuída ao engenheiro grego Ctesíbio de Alexandria:

Tal instrumento, acionado pelo fluxo da água sobre as válvulas dos tubos através de um teclado rudimentar, deveria possuir oito registros; e, pela reprodução de uma cerâmica africana do século II D.C., parece possível concluir que deveria ter três metros de altura e um metro e quarenta centímetros de amplitude horizontal, com dezenove teclas da largura de cinco centímetros. (MAGNANI, 1989, p.273)

Descreveram o invento como “uma das maravilhas do mundo”. Denominava-se *Hydraulos* - palavra construída com os vocábulos gregos que significam água e tubo - e funcionava por pressão de água e ar, sendo bombeado à mão.

Durante o Império Romano, esse instrumento era tocado em cerimônias, rituais e exposições de gladiadores. Quatro séculos depois de Cristo, o impulso hidráulico já havia sofrido transformações, sendo substituído pelo princípio pneumático (do grego – vento), cujo fornecimento de ar se fazia por meio de foles. Em vez de teclas, como as do *Hydraulos*, o órgão pneumático da igreja medieval possuía

régua de registro feitas de tábuas de madeira localizadas entre o someiro (caixa de ar) e a parte inferior dos tubos, que se abriam e fechavam.

No começo do século XII, aproximadamente, as régua de registro foram substituídas por teclas, verdadeiras alavancas grandes e pesadas, que requeriam enorme esforço para entrarem em funcionamento; precisavam ser pressionadas com a palma da mão, com o punho e até mesmo com pancadas. Do século XIII em diante, paralelamente ao grande órgão de igreja, desenvolveu-se também uma variedade de tipos menores de órgão. O *regal*, que deveria se apoiar no colo do instrumentista, cujo fole seria movido pela mão esquerda e as teclas tocadas ou acionadas com a mão direita; possivelmente o precursor do acordeão. Temos um órgão médio, o *positivo*, que poderia ser transportado com facilidade e deveria ser apoiado em uma superfície plana, procedimento que se assemelha às condições de uso dos atuais teclados eletrônicos. Ambos, o *positivo* e o *regal*, eram destinados ao uso familiar e profano.(MAGNANI, 1989, p. 274)

Durante o século XV, quase todos esses instrumentos tinham dois manuais com teclas para serem executados com os dedos. Esses manuais haviam sido aprimorados e estavam menores e muito mais sensíveis ao toque; alguns órgãos já possuíam pedais. MAGNANI (1989, p. 274), comenta que “o progresso foi rápido ao longo do século XV; tanto assim que, nas últimas décadas, as teclas já eram digitáveis e os registros eram bastante ricos em número e qualidade sonora”. E assim, a engenhosidade humana juntamente com as idéias progressistas dos

séculos seguintes, provocou grandes inovações nos órgãos, quanto à qualidade tímbrica, quantidade de manuais e recursos mecânicos.

Ao longo do século XVI, dentre as novidades e recursos oferecidos pelos órgãos italianos e alemães, podemos mencionar: melhor afinação e qualidade sonora, uma possibilidade maior de coloridos timbrísticos pela técnica de combinação dos registros e a obtenção de uma possante sonoridade, resultante da fusão de dois teclados. Também houve a inclusão do registro *vibrato* imitando esse recurso da voz humana, que segundo MAGNANI (1989, p.274), era “pateticamente expressivo”.

No século XVIII, os franceses elevaram o número dos teclados manuais de dois para cinco. Os órgãos tornaram-se mais expressivos através da inclusão de uma caixa que, por meio de um pedal, permitia a realização de uma ampla variedade dinâmica. Em contraponto aos compositores clássicos, que manifestavam pouco interesse pelo órgão, os músicos românticos dedicaram parte de suas composições ao enriquecimento da literatura organística. “Dedicaram-lhe uma ampla literatura, empregando-o conforme conceitos mais orquestrais do que religiosos, em formas profanas que incluíam a sonata e as peças características da literatura pianística”.(MAGNANI, 1989, p. 274).

Devido ao advento da eletricidade no final do século XIX, novos instrumentos foram inventados e outros evoluíram ou sofreram modificações, ao longo do século XX. Foram inventados o fonógrafo, o rádio, o gramofone, a televisão, os

discos *long-play*, as filmadoras, o vídeo, as comunicações via satélite, o gravador de fitas cassete, o sistema CD (*compact disc*), a TV por satélite, o DVD e os programas específicos de música para computadores e os teclados virtuais.

O primeiro teclado elétrico foi feito há mais de cem anos. Em 1895, o americano Thaddeus Cahill inventou o *Telharmonium*. Consistia de um gerador rotativo de grandes dimensões e auscultadores de telefone presos ao teclado. O som era emitido quando se pressionava uma tecla. Em 1906, esse instrumento pesando 200 toneladas e com dezoito metros de comprimento foi demonstrado em Nova York pelo próprio inventor. Segundo GRIMSHAW (1998, P.19) “A platéia ficou boquiaberta ao ouvir um som tão estranho”.

Em 1920, o russo Leon Theremin inventou um instrumento menor e mais leve que o *Telharmonium*. Theremin excursionou pela Europa e América com sua invenção, cuja altura e volume das notas eram controlados pelo movimento das mãos, entre um aro de metal e uma haste presa ao instrumento. Uma das primeiras obras musicais que se utilizou de instrumentos eletrônicos foi *Fête des Belles*, escrita por Olivier Messiaen. Foram usados seis instrumentos de teclas denominados *Ondes Martenot*, criados por Maurice Martenot, contendo cinco oitavas de notas que podiam ser tocadas ao mesmo tempo. Também André Jolivet explorou o Martenot e com o emprego de certos recursos desse instrumento, nos faz ouvir os uivos dos cães de Érebo em sua *Suíte Délfica*. “A preocupação constante em ultrapassar as fronteiras do mundo natural por alguma operação fabulosa e

mágica, conduziu-o a descobrir no Martenot recursos que seu próprio inventor talvez não tivesse suposto” (BARRAUD,1968, p.120).

Em 1936 os alemães criaram o *Hellertion*. Esse instrumento de teclas possuía seis oitavas e contava com pedais que conseguiam reproduzir o som de outros instrumentos musicais. Os pedais se interligavam a quatro chaves, que uma vez pressionadas, permitiriam ao músico criar harmonias.

O funcionamento do órgão eletrônico difere fundamentalmente da família de instrumentos de tubos e vento. As similaridades são os teclados, os registros, as pedaleiras e o móvel. Porém, quando surgiu nos anos 50, o órgão eletrônico não utilizava tubos e vento para produzir som, mas, basicamente, se compunha de válvulas, osciladores, filtros e amplificadores que transformavam os impulsos da corrente elétrica em sons. A descoberta do transistor deu um grande impulso no desenvolvimento do instrumento, melhorando a sonoridade, a qualidade e deixando-o cada vez mais compacto e portátil. Os sons do órgão eletrônico, assim como todos os seus controles de altura, timbre, vibratos e apoio rítmico, são gerados por placas de circuito impresso e demais dispositivos de tecnologia eletrônica. Um dos órgãos mais famosos é o *Hammond*, com amplos recursos e timbre peculiar, e, ainda hoje, muito utilizado pelos músicos de *Blues* e *Jazz*. Além do órgão *Hammond* podemos verificar no mercado outros órgãos de pedaleira de qualidade internacional tais como o *Yamaha*, o *Farfisa*, o *Roland* e o *Eminent*.

Atualmente, o emprego do órgão eletrônico de pedaleira em recitais e concertos não é tão difundido, como ocorria nos anos de 1960, 70 e 80. Também o ensino musical por meio desse instrumento ficou bastante reduzido. Esse quadro se explica pelo aparecimento de teclados mais leves, de fácil locomoção, que oferecem mais variedade de recursos, instigando o lado criativo e pesquisador de seus executantes. O quadro apresentado a seguir sintetiza a história dos órgãos e órgãos eletrônicos.

QUADRO 1- Síntese da breve história dos órgãos e órgãos eletrônicos

Evolução	CARACTERÍSTICAS
(2000 a.C.) <i>Hydraulos</i> , invenção atribuída ao engenheiro grego Ctesíbio de Alexandria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pressão de água e ar bombeado à mão. ▪ Medida: 3m.de altura e 1,40 m de amplitude horizontal e 19 teclas com largura de 5 cm. ▪ No Império Romano, esse instrumento era tocado em cerimônias, rituais e exposições de gladiadores
(400 d.C.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impulso hidráulico substituído pelo princípio pneumático (do grego – vento). ▪ Fornecimento de ar por meio de foles. ▪ Possuía régua de registro constituída por madeiras localizadas entre o someiro (caixa de ar) e a parte inferior dos tubos, que se abriam e fechavam. ▪ Empregado na Igreja Medieval
(Século XII)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Régua de registro substituídas por teclas
(Século XIII ...)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paralelamente ao grande órgão de igreja, desenvolveu-se também uma quantidade de tipos menores de órgão: O <i>regal</i> e o <i>positivo</i>, ambos de uso familiar e de destinação profana.
(Século XV)	<ul style="list-style-type: none"> • Quase todos os órgãos tinham dois manuais com teclas sensíveis ao toque digital e munidos com pedais.
Durante o século XVI dentre as novidades e recursos oferecidos pelos órgãos italianos e alemães, podemos citar:	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor afinação e qualidade sonora, inclusão do registro <i>vibrato</i> imitando esse recurso da voz humana. • Maior possibilidade de coloridos timbrísticos pela técnica de combinação dos registros e a obtenção de uma possante sonoridade, resultante da fusão de dois teclados.
Século XVIII	<ul style="list-style-type: none"> • Os franceses elevaram o número dos teclados manuais de dois para cinco. • Os órgãos tornaram-se mais expressivos através da inclusão de uma caixa expressiva. • Os músicos românticos dedicaram boa parte de suas

	composições ao enriquecimento da literatura organística.
1895 – o americano Thaddeus Cahill inventou o <i>Telharmonium</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Consistia de um gerador rotativo de grandes dimensões e auscultadores de telefone presos ao teclado. • O som saía quando se pressionava uma tecla. • Pesava 200 toneladas e tinha dezoito metros de comprimento.
1920, o russo Theremin inventou um instrumento menor e mais leve que o <i>Telharmonium</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A altura e volume das notas eram controlados pelo movimento das mãos, entre um aro de metal e uma haste presa ao instrumento.
<i>Ondes Martenot</i> – de Maurice Martenot	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizados na peça <i>Fête des Belles</i>, escrita por Olivier Messiaen e <i>Suíte Délfica</i> de André Jolivet.
1936 os alemães criaram o <i>Hellertion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Possuía seis oitavas e já contava com pedais que conseguiam reproduzir o som de outros instrumentos musicais e a execução de harmonias.
A partir dos anos 50 – órgãos eletrônicos de pedaleira: <i>Hammond, Eminent, Farfisa, Yamaha, Roland.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O órgão eletrônico, basicamente, se compunha de válvulas, osciladores, filtros e amplificadores. • A descoberta do transistor e o emprego da tecnologia eletrônica contribuíram para melhorar a sonoridade, a qualidade e demais recursos, deixando-o cada vez mais compacto e portátil.

1.1.3 Breve história do sintetizador e do teclado eletrônico

A evolução da eletrônica após a Segunda Guerra Mundial possibilitou a introdução de novos materiais e fontes sonoras utilizados por compositores eruditos como Schaefer, Stockhausen e Cage. Fitas magnéticas eram utilizadas por Pierre Schaefer em suas sinfonias. Como GRIMSHAW (1998, p.22) afirma:

Em 1957, o compositor alemão Karlheinz Stockhausen (nascido em 1928) fez novas experiências com composições tradicionais. Utilizou gravações de um rapaz cantando e falando e depois brincou com o som, dando maior ou menor velocidade. A isto chamamos música concreta. Esta peça é chamada *Song of the Young Boy*.

Também o americano John Cage escreveu música de uma forma não convencional e foi um dos primeiros a usar um piano com objetos colocados entre

as cordas para modificar os sons – o piano preparado. Em meio a este efervescente cenário de inovações sonoras e experimentações, surgiram também os primeiros sintetizadores, que se caracterizam, principalmente pela possibilidade de criação de novas sonoridades. O primeiro sintetizador foi criado em 1955 pela *Radio Corporation of America – RCA*, que nesse mesmo ano recebeu o Prêmio Nobel por tal invenção. Tratava-se de um aparelho eletrônico difícil de ser operado por músicos, que requeria de engenheiros especializados, horas de pesquisa para se criar um som útil.

No início dos anos de 1960, o músico, engenheiro e físico norte americano Robert Moog, desenvolveu um instrumento mais acessível e orientado para músicos e não para técnicos. Assim, o sintetizador que leva o seu nome, começou a se popularizar. “O sintetizador, definitivamente, proporcionou à música um enfoque criativo muito grande, pois muitos músicos e técnicos desenvolveram sons novos até então, além da imaginação”. (<http://linobento.sites.uol.com.br/intro.html>)

A projeção dos sintetizadores e sua popularidade no mercado estão diretamente ligadas a dois grandes nomes do cenário eletrônico musical: Wendy Carlos e Keith Emerson. Wendy Carlos foi responsável pela primeira obra musical totalmente executada em um sintetizador *Moog*. Gravou em 1968 obras de Bach com timbres inusitados proporcionados pelo sintetizador, cuidando para não imitar qualquer instrumento de orquestra...”foi aclamado pela crítica e público, inclusive pelo controvertido pianista Glenn Gould (<http://linobento.sites.uol.com.br/intro.html>). Os sintetizadores alcançaram também um lugar no mundo cinematográfico, sendo

largamente empregados para realização de trilhas sonoras e efeitos sonoros especiais. Wendy Carlos, em sua obra *Sonic Seasonings*, apresentou o que conhecemos hoje como estilo *New Age*, utilizando o sintetizador *Moog* para simular sons da natureza, tais como chuvas, ventos, pássaros, lobos uivando. Também criou trilhas para os filmes *O Iluminado* do diretor Stanley Kubrick e *Tron* dos estúdios Walt Disney. (<http://linobento.sites.uol.com.br/intro.html>).

Keith Emerson, músico e compositor inglês, foi o primeiro integrante de uma banda de rock progressivo a introduzir o *Moog*, ao vivo, nos palcos. Esse instrumento ainda apresentava instabilidade quanto à afinação e dificuldade de mudar rapidamente de timbres. Segundo fonte da Internet:

“Pianista, organista, *show man*, Emerson fez pelos teclados o que Jimmy Hendrix fez pela guitarra: exhibições virtuosísticas, destruição de instrumentos, utilizando inclusive elementos pirotécnicos. A efervescência das suas apresentações perdia somente para a sua musicalidade”. (<http://linobento.sites.uol.com.br/intro.html>).

Os *Moogs* mais sofisticados eram os modulares, ou seja, aqueles que poderiam ser adquiridos conforme a necessidade, mas ainda assim com custo elevado, muito pesados e complicados para se operar. Logo a seguir a *Moog Music* lançou uma versão atualizada, economicamente acessível e fácil de ser operado, a geração dos *Minimoogs*. Isso aconteceu sob influência do músico Keith Emerson que acreditava que a invenção de Robert Moog não deveria ficar confinada dentro de um estúdio e sim ser utilizada para apresentações ao vivo, viajando por vários palcos do mundo.

Paralelamente aos sintetizadores, desenvolveram-se os teclados eletrônicos, ou teclados portáteis, ou ainda, *homekeyboards*. São instrumentos musicais de tecnologia eletrônica, capazes de reproduzir ou imitar as vozes de diversos outros instrumentos musicais. Possuem variados timbres, inúmeros efeitos e apoio rítmico em estilos diversos. Alguns modelos apresentam dinâmica de teclado ou teclas sensíveis ao toque. Encontramos teclados de fabricação *Casio, Yamaha, Kawai, Roland, Technics*, dentre outros. Diversos modelos se utilizam de tecnologia digital e aqueles que possuem maior qualidade sonora podem estar além das salas de aula, também em estúdios caseiros, destinando-se a gravações de discos ou trilhas sonoras. Uma síntese da evolução dos sintetizadores pode ser encontrada no quadro 2.

QUADRO 2 - Evolução dos sintetizadores

Em 1955	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizador criado pela <i>Radio Corporation of America</i>
Início dos anos 60	<ul style="list-style-type: none"> • Engenheiro, físico e músico norte americano Robert Moog, inventou o sintetizador que leva o seu nome.
Final dos anos 60 e início dos anos 70 Wendy Carlos	<ul style="list-style-type: none"> • Foi responsável pela primeira obra musical totalmente executada em um sintetizador <i>Moog</i>. Gravou em 1968 obras de J.S. Bach com timbres inusitados e utilizava esses sintetizadores em filmes, na realização de trilhas sonoras e efeitos sonoros especiais
Anos 70 Keith Emerson	<ul style="list-style-type: none"> • Keith Emerson, músico e compositor inglês, foi o primeiro integrante de uma banda de rock progressivo a introduzir o <i>Moog</i>, ao vivo, nos palcos. • Influenciou a forma em que evoluiu o sintetizador.
Os teclados eletrônicos desenvolveram-se paralelamente aos sintetizadores	<ul style="list-style-type: none"> • Capazes de reproduzir ou imitar as vozes de diversos outros instrumentos musicais. Possuem variados timbres, inúmeros efeitos e apoio rítmico em estilos diversos. . • Podem estar além das salas de aula, também em estúdios caseiros, destinando-se a gravações de discos ou trilhas sonoras

1.1.4 Literatura para órgãos e teclados eletrônicos

Como já mencionado na Introdução deste estudo (ver pág. 2), na década de 1970, a *Yamaha Music Foundation* (Tóquio) instalou-se, primeiramente na cidade de São Paulo e, poucos anos mais tarde, em outras cidades brasileiras, chegando a Belo Horizonte em novembro de 1977. A estrutura de funcionamento da filial de Belo Horizonte se igualava à matriz em São Paulo: comercialização de instrumentos, aulas coletivas de música por meio dos órgãos eletrônicos e venda de métodos didáticos (*steps*) e partituras com arranjos exclusivos, que representavam a única literatura disponível e direcionada aos órgãos eletrônicos.

A organização das etapas do aprendizado musical, utilizando-se os órgãos eletrônicos, era distribuída em oito volumes denominados *steps*, cuidadosamente elaborados, objetivando que os alunos desenvolvessem suas habilidades musicais, criadoras e performáticas. O repertório musical para órgãos eletrônicos não se resumia a esses oito *steps*. Os alunos poderiam adquirir outros métodos que apresentavam dificuldades técnicas semelhantes às vivenciadas nos *steps*. Geralmente, o repertório incluía músicas populares consagradas mundialmente ou adaptações/transcrições de peças eruditas. A literatura para órgão eletrônico era direcionada para o músico solista ou para duos, trios, quartetos, quintetos realizáveis em órgãos de pedaleira.

Na década de 1980, a venda de teclados portáteis estava em plena ascensão e, para atender o mercado, a *Yamaha* ampliou sua metodologia de ensino,

direcionando-a aos instrumentos em demanda – os teclados eletrônicos. Até então, a pioneira *Yamaha*, em Belo Horizonte, havia permanecido isolada nessa jornada de ensino musical em grupo por meio de instrumentos eletrônicos e com material didático-musical exclusivo.

No entanto, o mercado brasileiro cresceu muito nesse sentido; da década de 1980 aos nossos dias. Encontraremos em livrarias, lojas especializadas e também em bancas de revistas, arranjos bem escritos para o instrumento teclado eletrônico, porém não de uma forma organizada didaticamente. Na maioria das vezes se trata de sucessos musicais do momento ou *standards* com releituras. Revistas como a *Playmusic*, a *Keyboard* e a *Cover Teclado*, apresentam um repertório para teclado com bons arranjos, além de reportagens ilustrativas abrangendo cultura musical/tecnológica que tratam de assuntos polêmicos. Uma dessas entrevistas foi realizada com o pianista, professor e diretor do Zimbo Trio, o músico Amilton Godói, que relata: “O melhor caminho na formação de um tecladista é a combinação do estudo do piano erudito, piano popular e o conhecimento da tecnologia envolvida no processo de criação nos teclados”. (Amilton Godói, *Cover Teclado*, junho 2001, n.57, p. 33). Durante a mesma entrevista “*Teclado X Piano*”, Gilberto Tinetti, pianista e professor da USP, se manifesta: “O teclado jamais substituirá o piano”.

Esclareço, a seguir, algumas sistematizações mais comuns para a grafia da música popular. Muitas vezes nos deparamos apenas com a letra de uma música, pontuada por acordes cifrados e o gênero de composição, que sugere um

determinado padrão rítmico para acompanhamento. Nesse contexto, dentre várias obras encontramos: *Saudade Seresteira: músicas brasileiras e internacionais cifradas para violão* volume I e II, de Alexandre Pimenta; *O melhor da música popular brasileira: versão compacta: 300 canções cifradas para violão*, de Mário Mascarenhas e *Aquarela Brasileira: letras de músicas populares harmonizadas e cifradas para acompanhamento*, de Beth Caçado. Se acaso o professor de teclado eletrônico se interessar em fazer uso de algumas dessas músicas, poderá adaptá-la para suas aulas cantando a letra enquanto executa um padrão rítmico de acompanhamento adequado; ou executar a melodia com a mão direita enquanto a mão esquerda toca os acordes cifrados, acionando ou não a bateria eletrônica que ilustra o gênero musical desejado.

A maioria das revistas e álbuns direcionados para teclados, é apresentada como os *213 Sucessos Musicais Escolhidos*, extraídos do catálogo dos Irmãos Vitale. São melodias para instrumentistas que lêem em clave de sol mediante harmonia cifrada. Costuma haver sugestão do gênero, andamento e gravação/instrumentação.

Vários são os exemplares lançados pelo músico Almir Chediak – *Song books* – contendo trabalhos de conhecidos cantores e instrumentistas brasileiros. Visualizados em desenhos, que representam o braço do violão, cada música é apresentada de duas maneiras diferentes: letra com as cifras e melodia em clave de sol e as cifras. Almir Chediak acrescenta aos seus trabalhos, uma bibliografia do músico homenageado, sua carreira e o repertório mais representativo.

Uma outra apresentação para a escrita de música popular, consiste em adicionar um sistema para leitura em piano (clave de Fá e de Sol), logo abaixo da melodia em clave de sol acompanhada por cifras. Essa notação favorece alguns músicos que não têm o hábito de ler harmonia cifrada. Dentre muitos álbuns assim confeccionados, podemos citar Choros & alegria, de Moacir Santos e uma completa série – Os Clássicos do Cancioneiro Internacional – Coleção Sempre Viva.

Os órgãos e teclados eletrônicos são instrumentos relativamente novos no meio musical, merecedores de estudos mais profundos que divulguem suas propriedades como instrumento legítimo e de músicos que se dediquem a direcionar uma literatura específica para seu idioma próprio, considerando seus recursos de uma forma geral. Nesses termos, os teclados eletrônicos ainda vislumbram uma longa jornada.

1.2 Educação musical

O alcance de um resumo acerca da educação musical, depende da escolha de onde começar e que extensão cobrir. Poderíamos, filosoficamente, estabelecer uma reflexão sobre os fundamentos de todas as coisas; também discutirmos as inquietudes humanas em busca pelo saber do mundo, de nós mesmos, do passado e do futuro. Assim sendo, abrangeríamos em nosso estudo, as contribuições advindas dos escritos dos filósofos, psicólogos, humanistas e tantos

outros que através de incansáveis pesquisas, propiciaram discussões quanto às teorias sobre a aprendizagem. Buscaríamos em John Locke (1632-1704), Gottfried Leibniz (1646-1716), John Dewey (1895-1952) as sementes que germinaram nos estudos de *behavioristas*, *cognitivistas* e *humanistas*. Em John Watson, Eduard Thorndike, B. F. Skinner constataríamos a ciência do comportamento observável; estudando Jean Piaget e Jerome Bruner nos inteiraríamos a respeito da estrutura, intuição e o processo de descoberta; através dos estudos de Abraham Maslow e Carl Rogers teríamos uma visão do crescimento por inteiro – intuição, criatividade, sentimento e imaginação. (UZLER, 1991, p. 31-51).

No entanto, tratar-se-ia de um trabalho hercúleo, de focos diversos, amplo demais para uma dissertação de mestrado cujo objetivo é ilustrar a musicalização de adultos em grupo por meio dos teclados eletrônicos, observada *in loco*, ou seja, na própria sala de aula. Portanto, as idéias sobre educação musical desenvolvidas a seguir estão sintonizadas em determinados educadores musicais do século XX .

Nas primeiras décadas do século passado, as práticas da Educação Musical sofreram grandes transformações. O fazer musical passou a se apoiar em princípios de liberdade, atividade, criatividade, descartando a transmissão mecânica e impessoal de conhecimentos. Essa primeira fase da educação musical moderna caracteriza-se pelo desenvolvimento de novas propostas pedagógicas proporcionadas por Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Willems e mais tarde por Gainza, Koellreutter, Paynter, Vasconcellos Correa, Swanwick, dentre outros.

O modelo moderno de educação tem a psicologia cognitiva como base de sustentação. Entre os assuntos abordados pela psicologia cognitiva, destacam-se a aprendizagem, a linguagem, o raciocínio, a memória, a percepção e o pensamento.

Para Piaget o conhecimento tem origem nas ações do sujeito sobre o objeto. Ele afirma que “para conhecer os objetos, o sujeito deve agir sobre ele, portanto, transformá-los, deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente. É agindo sobre o objeto que o sujeito estrutura e adquire conhecimento”.(CAHARRER, ano 1988, p. 27)

Assim, a aprendizagem passou a ocorrer através das descobertas e vivências dos próprios aprendizes. Cabe ao educador moderno ir de encontro ao aluno, selecionar problemas que estimulem o seu raciocínio, ao invés de sobrecarregar a memória com informações fragmentadas.

(...)Por essa razão, se aconselha a apresentação do conhecimento sem a literatice pseudo-científica característica dos compêndios teóricos, como também, sem os ingênuos recursos de memorização postos em prática por muitos professores, sob a alegação de se tratar de modernas técnicas pedagógicas. Condenem-se veementemente todas as técnicas baseadas na memorização pura e simples. A fixação do conhecimento deverá se dar pela descoberta da razão lógica que o originou e nunca pela associação fantasiosa e deformante de idéias não baseadas no conceito verdadeiro dele. Uma vez formado um conceito, tornar-se-á fácil levar o aluno à descoberta e fixação do conhecimento. (VASCONCELLOS CORRÊA, 1971, p.42)

Após abrangente pesquisa envolvendo significativos educadores musicais como Orff, Schafer, Kollreutter, Suzuki, Paynter, outros relevantes como Dalcroze,

Kodály, Willems, Gainza, Swanwick e Vasconcellos Corrêa foram apontados para constituir importante pilar teórico em minha dissertação, além de apresentarem caminhos coerentes com aqueles revelados pelos princípios da psicologia cognitiva. O conhecimento adquirido acerca dos princípios pedagógicos, estratégias e abordagens adotadas por esses educadores contribuíram para esclarecer meus procedimentos anteriores e iluminar meu atual trabalho de pesquisa. Assim, a próxima seção identificará os princípios educacionais que permeiam as pedagogias destes educadores musicais, que serão adotados, mais tarde, no processo de análise de dados do presente estudo.

1.2.1 Educadores musicais representativos da 1ª metade do século XX

A partir do início do século XX, começou a surgir uma série de transformações de cunho pedagógico musical que representaria uma verdadeira revolução no campo das idéias em educação musical. Podemos apontar, como pedagogos representativos desse processo que se desencadeou por diferentes países da Europa e América do Norte durante a primeira metade do século passado, algumas personalidades como os suíços Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1889-1978) e o húngaro Zoltán Kodály (1882-1967). GAINZA (1988, p. 104) ressalta que esses pedagogos contribuíram com importantes métodos que visavam enriquecer e esclarecer o panorama da prática pedagógica provocando “uma revolução ideológica profunda no âmbito da educação musical ao deslocar a ênfase, que até então havia recaído na disciplina musical, para o destinatário do ensino – o educando – e seus processos de desenvolvimento”.

1.2.1.1 *Emile Jacques Dalcroze (1865-1950)*

O suíço Emile Jacques Dalcroze, aos 25 anos de idade, quando lecionava harmonia e solfejo no Conservatório de Música de Genebra, estabeleceu os primeiros contatos com grande número de alunos. Percebeu Dalcroze, que embora tecnicamente avançados quanto à mecânica, esses alunos, eram incapazes de sentir e de se expressarem musicalmente em seus instrumentos. Constatou que essas dificuldades eram proporcionadas por falta de compreensão de aspectos básicos relacionados a ritmo, entonação, afinação e tonalidade. Os alunos não faziam a conexão entre seus conhecimentos teóricos e harmônicos e o 'soar' desses elementos em seus próprios instrumentos. Dedicou sua vida a criar caminhos para ajudar seus alunos a desenvolverem suas habilidades de sentir, ouvir, inventar, lembrar, ler e escrever, tocar e interpretar música.

Tem sua teoria educacional formulada em dois livros: *Ritmo, Música e Educação* (1921) e *Eurhythmics, Arte e Educação* (1930), que englobam solfejo, improvisação e rítmica corporal. "A proposta metodológica desse músico e pedagogo parte do pressuposto que não apenas o ouvido é capaz de perceber os sons, mas sim todo o organismo humano" (CHOSKY, 1986, p.28). Em sua concepção, educação musical é um treinamento que envolve corpo e mente. Uma vez aprendendo a utilizar o corpo tão habilmente quanto sua voz, a pessoa estará desenvolvendo suas potencialidades, portanto conhecendo e compreendendo a si própria, adquirindo nova dimensão expressiva através da coordenação dos processos

mental, físico e emocional. Dalcroze considera que ao treinamento auditivo e rítmico, devem ser acrescentadas mudanças de dinâmica e tempo. Ele entende que o processo de musicalização engloba todos os elementos interpretativos da música como dinâmica, fraseado, agógicas e não somente a inclusão de *performances* perfeitas (CHOSKY, 1986, p.29). A improvisação vocal ou instrumental deve ser conduzida com a mesma espontaneidade com a qual movimentamos nosso corpo. A improvisação deve conter todos os elementos vivenciados na euritmia e no solfejo: padrões de altura e duração, andamento, articulação, dinâmica. Dessa forma, ao finalizar o curso, os alunos deveriam dizer 'eu sinto' em lugar de dizer apenas 'eu sei'. O reviver dos movimentos naturais propostos por Dalcroze em sua ginástica rítmica evoluiu com seu discípulo Rudolf Bode e se estendeu a correntes do ensino de dança e a métodos de musicalização como o de Edgar Willems e outros.

1.2.1.2 Zoltan Kodály (1882-1967)

Zoltán Kodály foi compositor, musicólogo e educador:

“É muito mais importante quem ensina música num pequeno povoado do que quem é o diretor da Ópera Nacional... Pois um diretor medíocre falha uma vez. Mas um educador medíocre continua a falhar por trinta anos, matando o amor à música em trinta gerações de crianças”. (KODÁLY *apud* Ian Guest, 1997 – apostila)

Desenvolveu precioso e imenso repertório contendo material destinado ao ensino de música em escolas de sua terra natal, incluindo suas próprias composições

pedagógicas. Grande parte desse material, introduzido nas escolas húngaras na década de 1940, é resultado de sua pesquisa empreendida com Bela Bartók, resgatando canções folclóricas da Hungria (CHOKSY, 1986, p.72). Aprender música desde os primeiros anos de vida, assim como se aprende a língua materna, desenvolvendo a criatividade, a audição, a entonação, a rítmica corporal por meio de vivências da música folclórica e canções populares, são princípios básicos da educação musical na concepção de Kodály. Para o educador, a voz é o meio mais imediato e pessoal de se expressar através da música. Portanto motivos rítmicos e melódicos deveriam ser extraídos do contexto musical e trabalhados de forma repetida, preferencialmente com movimentação corporal, até serem reconhecidos em representação concreta e espacial, consolidando-os como vocabulário adquirido. Segundo Kodály, somente após apresentar um bom desenvolvimento nessa etapa, deverá o aluno ser encaminhado ao ensino de um instrumento. A improvisação é parte importante do aprendizado e é praticada através de jogos, canções e exercícios centralizados nos motivos aprendidos. O xilofone, a flauta doce e o piano são instrumentos usados para se improvisar frases, períodos, perguntas e respostas de melodias. Kodály denomina a estruturação formal dessas frases como A B A.

Ian Guest (1997) acredita que a expansão e adoção do método Kodály é flagrante, na maioria dos países do mundo. No Brasil, ele próprio vem usando e difundindo o método desde 1970, e vários de seus alunos já o adotaram em suas aulas de percepção e solfejo, em várias escolas de música e aulas particulares. Jorge

Kaszás e Marli Ávila são os responsáveis pela aplicação brasileira do método Kodály em São Paulo, onde fundaram a Sociedade Kodály do Brasil.

1.2.1.3 *Edgar Willems (1889-1978)*

Segundo Willems, é essencial amar as crianças e também a música, percebendo-a como um meio de cultura humana; conhecer as bases psicológicas da educação musical tanto quanto a psicologia da criança; permitir que a criança exteriorize a sua vitalidade e desenvolva a sua iniciativa em lugar de primar pela perfeição. O professor de música deve ser receptivo à vida, vivo e dinâmico, seu valor importa tanto ou mais do que o método empregado. (WILLEMS, *apud* Mettig Rocha, 1990, p.26)

O método Willems é concebido sobre três sólidos princípios que devem permanecer inalterados do começo ao fim do trabalho: a observação das relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano; a não utilização de recursos extra-musicais no ensino musical e a ênfase na necessidade de prática musical. Cabe ao pedagogo “adaptar o ensino ao seu próprio temperamento, às suas possibilidades, desde que sua metodologia parta de elementos da vida” (WILLEMS, in Mettig Rocha 1990, p. 16). Willems acreditava que esse procedimento somente seria possível “através da utilização das verdadeiras forças vitais”, sendo assim “a música poderá favorecer o despertar das faculdades humanas”. (ibid)

Os elementos de vida aos quais Willems se refere são os três elementos constitutivos da música - ritmo, melodia e harmonia, considerados como elementos de ordem fisiológica, afetiva e mental. Willems entende a música ao mesmo tempo como ciência e como arte, portanto, como matéria e espírito. Essa transcendência, elucidada por Willems, também transparece nos conceitos de FONSECA:

A música transcende a retórica das palavras, é mais fiel e verdadeira; ultrapassa os limites verbais e atinge o íntimo do indivíduo. A música não está relacionada primariamente à razão, mas sim à emoção em neurofisiologia. Emoção no sentido não de emocionar mas sim de “forma de funcionar” , “disposição corporal dinâmica”. (FONSECA, João Gabriel, palestra realizada na UEMG, em 8/7/2000)

Em seu livro *Novas Idéias Filosóficas sobre a Música* (p. 7 – citado por Mettig Rocha, 1990, p. 17), Willems atribui relações psicológicas ao ritmo (vida fisiológica, ação), à melodia (vida afetiva, sensibilidade) e à harmonia (vida mental, conhecimento); sendo que cada um desses elementos constitutivos da música possui os aspectos fisiológico, afetivo e mental, com a predominância de um deles. Segundo Mettig Rocha (1990, p. 19), “Willems fazia questão de dizer que seu método não partiu da Filosofia, da Psicologia, de teorias ou outra coisa qualquer. Veio da experiência viva com as crianças; do terreno virgem que as crianças oferecem, da vida real”.

Willems entende que a prática deve anteceder a teoria musical, pois o ritmo e o som precedem a música propriamente dita e constituem elementos de infinita

riqueza que devem ser amplamente explorados na educação musical. A atividade pedagógica deve-se centrar inicialmente nas canções populares, tradicionais, simples, com distância intervalar não superior a cinco notas, em idioma modal ou tonal, em ritmo livre ou preciso, sem se descuidar da beleza do canto na qualidade natural da voz e da pronúncia. Ele enfatiza que as canções possuem um aspecto globalizador, ou seja, envolve aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos.

Prosseguindo com a abordagem metodológica de Willems, verificamos que o desenvolvimento auditivo inclui também a educação da sensorialidade, da sensibilidade afetiva, emotiva. É o momento de conscientizar o aluno dos nomes de nota, graus etc. Num primeiro instante, o aluno deve ouvir, reconhecer e reproduzir sons musicais diversos, inclusive os sons da natureza. Uma vez desenvolvida a sensorialidade, a audição estará aberta para reconhecer simultaneidades de sons. Nessa fase do aprendizado, o professor deve se valer de um material auditivo variado e ilustrativo como apitos, cornetinhas, sinos, chaves, moedas, copos etc e praticar exercícios de ordenação (por exemplo, sons ascendentes e descendentes), atraindo a atenção do aluno para as diferenciações sutis dos sons. Utilizando-se dos parâmetros dos sons, alcançaremos o domínio rítmico pela duração; o reconhecimento da natureza dos objetos pelo timbre; e pela altura mergulharemos no domínio musical que nos conduzirá à melodia e em seguida à harmonia.

Para Willems, o sentido rítmico está associado a instinto e consciência. Os exercícios rítmicos proporcionam o enriquecimento da imaginação motriz,

dinâmica, vital. O sentido do tempo e sua organização rítmica dentro dos compassos precisam ser vivenciados através de movimento corporal, empregando-se mais a ação das mãos do que dos pés. A marcha deve ser utilizada como uma expressão dos diferentes andamentos – valores qualitativos, expressivos e plásticos – e não somente quantitativamente, como a marcha metronômica. Nessa etapa, o ritmo canalizado na métrica deverá ser conscientizado pelo movimento da regência dos compassos. Durante uma conferência gravada por METTIG ROCHA (1990, p.19) esse pedagogo discursou e revelou alguns de seus princípios:

“O professor deve conhecer os princípios para poder ordenar o trabalho”.

“O importante não é o método, mas ter método; quando utilizado de maneira progressiva não apresenta dificuldades”.

“Não se deve pedir ao aluno aquilo que ele não é capaz de fazer”.

“Na educação musical não é importante o resultado imediato mas a função”.

As contribuições advindas do estudo sobre cada um desses educadores – Dalcroze, Kodály e Willems – permitiu-me reiterar e expandir minhas estratégias em sala de aula:

- Dalcroze reforçou minha crença na necessidade em se estabelecer a conexão entre os estudos teóricos e harmônicos com a prática, sempre que possível, associando-os à vivência corporal;
- Em Kodály percebi um trabalho de musicalização eficiente por meio de canções da terra natal, desenvolvendo atividades musicais a partir desse repertório e realizando estudos sobre sua estruturação formal;

- Constatei em Willems o emprego de canções para a musicalização, promovendo atividades de criação; enfatizando o relacionamento saudável entre professor e aluno e acreditando que o ensino musical deve acontecer através de sua própria linguagem e símbolos.

O quadro 3 sintetiza as motivações, os princípios, as abordagens metodológicas e os objetivos da educação musical na concepção de Dalcroze, Kodály e Willems.

QUADRO 3 - Educadores musicais da 1ª metade do século XX

Motivações	
DALCROZE	Criar caminhos que ajudassem seus alunos a desenvolver suas habilidades de sentir, ouvir, inventar.
KODÁLY	Musicalizar a criança, respeitando as relações psicológicas entre a música e a criança.
WILLEMS	Enfatizar a invenção de uma forma natural, permitindo que a criança se manifeste de forma espontânea e não cerebral
Princípios	
DALCROZE	Educação musical como um treinamento que envolve corpo e mente convertendo conhecimento musical em entendimento musical e socialização.
KODÁLY	O aprendizado musical é tão importante quanto o aprendizado do idioma materno e ambos devem começar a serem aprendidos desde os primeiros anos de vida.
WILLEMS	Devem permanecer inalterados do começo ao fim do trabalho: a observação das relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano; a não utilização de recursos extra musicais no ensino musical; a ênfase na necessidade de prática musical.
Abordagem	
DALCROZE	Através de seu método – Eurritmia (bom movimento ou bom fluir) – proporciona respostas físicas à experimentação dos elementos musicais essenciais para a compreensão musical – ritmo, melodia, harmonia, dinâmica, fraseado e forma musical
KODÁLY	O canto é o modo básico de instrução utilizado de forma progressiva e ilustrando os elementos musicais (melodia, ritmo, harmonia) e permitindo vivências quanto à organização formal e improvisação.
WILLEMS	Voltada para os elementos da vida de ordem fisiológica, afetiva e mental. Willems entende a música ao mesmo tempo como ciência e como arte, portanto, como matéria e espírito. A atividade pedagógica deve-se centrar inicialmente nas canções populares, tradicionais, simples.
Objetivos	

DALCROZE	Desenvolver a expressão por meio do movimento corporal e também a criatividade. Promover a socialização
KODÁLY	Utilizando-se da herança musical de seu país, desenvolver o potencial musical das crianças da Hungria, assim como as habilidades de leitura e escrita musicais de toda a população
WILLEMS	Desenvolver na criança o amor pela música, por meio de uma educação musical de base, não ensinando apenas rudimentos da música. Dotar a educação musical de raízes profundamente humanas.

1.2.2 Educadores musicais representativos da 2ª metade do século XX

Verificamos, especialmente durante a segunda metade do século XX, uma vertiginosa transformação e aceleração nos diferentes campos do conhecimento e experiência humana. Também o fazer musical se difunde através de um processo educativo mais integrador, visando além do desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento sensorial e da sensibilidade (WILLEMS, 1970, p.11). Gainza, Swanwick e Vasconcellos Corrêa foram, dentre outros expoentes, os pedagogos apontados por mim, para ilustrar essa filosofia da educação musical a partir de 1950.

1.2.2.1 Violeta Hemskey de Gainza (1930)

Paralelamente às descobertas científicas, às reestruturações dos próprios fundamentos filosóficos e psicopedagógicos, está o caminho percorrido pela arte musical, que, para a educadora argentina, Violeta Gainza, se apresenta como um “caminho caracterizado pela exploração cada vez mais exaustiva da matéria sonora” (GAINZA, 1988, p.105).

A exploração de sons gravados advindos de fontes naturais caracterizam a música eletroacústica e concreta. Também em evidente pesquisa está a música eletrônica obtida a partir de sons provenientes de fontes eletrônicas. A comunicação mais imediata através dos aparelhos teletransmissores, o aprimoramento e comercialização das gravações em discos permite um inesgotável intercâmbio entre culturas diversas e tendências musicais mundiais. A educação musical procura adaptar as suas metas à realidade vivida por crianças e jovens. A educação musical moderna desenvolve os conceitos de criatividade semeados por educadores como Dalcroze, Kodály, Willems, porém ampliando novas perspectivas que visam estimular a capacidade criadora da criança e do jovem. ...”As pesquisas pedagógicas atuais deixam o educando em total liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, suas próprias regras de jogo, materiais e até técnicas e estilos“. (GAINZA, 1988, p.107). Esse procedimento não exige que formas preestabelecidas sejam abordadas oportunamente. Segundo GAINZA (1988), “é difícil afirmar se a recepção musical deve preceder a expressão musical ou vice-versa durante o processo educativo”. No processo ensino-aprendizagem deve-se priorizar, de imediato, o equilíbrio entre recepção-expressão ou expressão-recepção. ”Só o contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo – estendendo laços para outros seres humanos – assegurará a plenitude da experiência musical, coroada, como toda experiência profunda, pela compreensão e pela consciência mental“. (GAINZA, 1988, p. 108).

1.2.2.2 *Keith Swanwick* (1937-)

Muitos dos educadores musicais do século XX defendem uma educação musical de caráter abrangente, ou seja, evitando a fragmentação dos aspectos essenciais da expressão musical compreendidos pela composição, *performance* e audição (FRANÇA, 1995, p.8). SWANWICK (1979, p. 39) considera que os caminhos pelos quais as pessoas deveriam vir a conhecer música se apoiam em experiências musicais proporcionadas pela composição, apreciação e *performance* – CAP. Esses aspectos essenciais da expressão musical propostos por SWANWICK para o ensino de música, espelha uma concepção teórica e filosófica sobre o fazer musical, observando-se uma hierarquia de valores. Desta forma, a esse núcleo inicial, o tripé *Composition/Apreciation/Performance*, acrescentam-se os estudos literários, compreendendo informações a respeito da música, músicos, estilos, obras – *Literature* e o desenvolvimento de habilidades técnicas – *Skills*. Para o autor, as habilidades técnicas envolvem o controle técnico, desenvolvimento da percepção e habilidades de leitura e escrita musical. SWANWICK (1979, p. 45) acredita que esse modelo de educação musical proporcionará às pessoas múltiplas oportunidades de encontro com a música, entendendo-a por diversos prismas, participando de suas riquezas e possibilidades. Uma vez garantida a presença do modelo C(L)A(S)P em todo o processo de ensino, o educador estaria privilegiando o campo de experiência musical direta nos três campos de atividade musical em um modo de trabalhar orgânico e rico (FRANÇA, 1995, p.29-30).

Segundo SWANWICK (1994a, p. 7), "temos que ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento, mas também temos que ajudá-lo a tocar de forma musicalmente expressiva". Percebemos que o autor defende que o ensino

instrumental deve incluir a compreensão musical. Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical, sem realmente entender música, é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido (SWANWICK, 1994a, p. 7). Comenta SWANWICK que as aulas em grupo também favorecem o desenvolvimento da crítica musical, à medida que:

... fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. SWANWICK (1994a, p.9)

MARIA DAGMAR BASTOS DE PAULA (2001, p. 49-50), sintetiza como “a abrangência e flexibilidade do modelo C(L)A(S)P podem ser constatadas sob diversos prismas”. Menciona que este modelo “possibilita a intercessão de metodologias diversas durante o processo de ensino, conforme a necessidade”, assim como “oferece possibilidade de avaliação permanente dos alunos nas diversas modalidades, garantindo a consistência de seu desenvolvimento musical”.

1.2.2.3 Sérgio de Oliveira Vasconcellos Corrêa (1934 -)

“Somente com a lucidez proveniente de um preparo intelectual intenso e consistente, e principalmente com muito amor à causa da educação é que se pode aspirar a resultados satisfatórios, desde que estes estejam condicionados a objetivos claramente expressos e insistentemente perseguidos. Só o planejamento cientificamente orientado pode levar a esses resultados”. (VASCONCELLOS CORRÊA, 1971, p. 4)

Assim, o professor, pedagogo e compositor Sérgio de Oliveira Vasconcellos Corrêa, através de seu livro *Planejamento em Educação Musical*, almeja reinterpretar sua experiência como educador musical no campo do ensino da música na escola secundária e contribuir para o desenvolvimento do processo educativo. *Planejamento em Educação Musical*, publicado em 1971, é um livro organizado em três partes: o planejamento geral, o planejamento específico e modelos de planejamento e comunicação de resultados.

Espera-se que todo planejamento educacional reflita o pensamento do educador e seja configurado por seus objetivos ou pelas metas que pretende atingir, ainda que sujeitas a reformulação pela constante transformação dos processos educativos. Nesse sentido, esse aluno mais experiente “deverá traçar um plano de trabalho baseado em observações sobre as aspirações, aptidões, tendências e habilidades daqueles a quem vai orientar” (VASCONCELLOS CORRÊA, 1971, p. 6). Dessa maneira, sem rotular, cercear e limitar reações dos alunos, o professor deve conduzi-los a um aprimoramento intelectual, social, emocional e físico. Através do planejamento estaremos agindo de maneira lógica a minimizar os possíveis erros, resguardando o educador do perigo de improvisações aleatórias

ao processo educacional. Assim sendo, VASCONCELLOS CORRÊA (1971, p.6) justifica a necessidade do planejamento:

Como em todo processo cientificamente orientado, o planejamento educacional deve “partir de hipóteses (teorias ou sistemas), passar por uma fase de experiências (a ação educativa) quando serão testadas e controladas todas as proposições feitas (objetivos, conteúdos e técnicas) e finalmente a comunicação dos resultados (relatório auto avaliativo)

É desejável que todo planejamento seja pensado e realizado de maneira a ser efetivo junto ao grupo para o qual se destina; deve ser também flexível, respeitando as possíveis diferenças individuais. Uma vez determinados os objetivos educacionais e sociais, intelectuais e pedagógicos, deve-se selecionar o conteúdo específico da área e as atividades a ele relacionadas. A dosagem do conteúdo, tanto em quantidade e qualidade, deve respeitar as condições do momento; “é sempre preferível o pouco conhecimento, desde que bem formado, ao volumoso acervo de informações mal fundamentadas e não conceituadas” (VASCONCELLOS CORRÊA, 1971, p.10).

Um profissional da área de educação musical deve se servir de todo o conhecimento possível relacionado às correntes metodológicas relevantes de sua época ou do passado. O professor de música precisa constantemente pesquisar recursos pedagógicos que aprimorem a sua função de educador. “No caso de não encontrar entre os já conhecidos, nenhum que o satisfaça, deve recorrer à sua

experiência e criatividade propondo, testando e avaliando novas técnicas”. (VASCONCELLOS CORRÊA, 1971, p.10).

Identifico-me com Vasconcellos Corrêa no que diz respeito aos constantes desafios em buscar novas propostas ao educar musicalmente em grupos numerosos, mediante planejamento e estabelecimento de metas a cumprir, assim como o respeito às dificuldades que surgem em diversificados níveis entre os alunos de um grande grupo. Encontro em Gainza o suporte e o incentivo para estar sempre instigando os alunos a explorarem, descobrirem formas, técnicas e estilos próprios de expressão. Swanwick ilumina-me quanto às questões musicais que dizem respeito à criatividade dos alunos, aguçando-lhes a compreensão musical, interagindo expressividade e cognição.

Os educadores modernos, tais como Gainza, Swanwick e Vasconcelos Corrêa desenvolveram conceitos de criatividade semeados por educadores da 1ª metade do século XX; incentivaram a descoberta e exploração por parte dos alunos; incorporaram materiais sonoros alternativos e inovadores e; valorizaram um aprendizado musical de forma integrada e holística. O quadro 4 sintetiza suas idéias pedagógicas.

QUADRO 4 - Educadores musicais da 2ª metade do século XX

Princípios da filosofia pedagógica

GAINZA	<p>“Difícil e complicada a tarefa do pedagogo. Um duplo compromisso – perante o homem e perante sua cultura – exige que viva o presente, compartilhando e compreendendo o mundo exterior e as inquietações espirituais de seus alunos, sem descuidar da sua ancestral missão, aquela que consiste em preservar a cultura, rastreando no passado as essências vivas e resgatáveis desse mesmo homem que hoje se preocupa”.</p> <p>“Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar”.</p>
SWANWICK	<p>“Uma educação comprometida com a qualidade da experiência musical cuida para que o estudante caminhe entre todas as quatro camadas do discurso musical: materiais, expressão, forma e valor”</p> <p>“A pluralidade contemporânea das músicas requer uma redefinição das relações entre o fazer musical na comunidade e a educação musical formal no estúdio e na sala de aula”.</p> <p>“O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz” (...) “Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical”.</p>
V. CORRÊA	<p>“Somente com a lucidez proveniente de um preparo intelectual intenso e consistente, e principalmente com muito amor à causa da educação é que se pode aspirar a resultados satisfatórios, desde que estes estejam condicionados a objetivos claramente expressos e insistentemente perseguidos.”</p> <p>“É dever do professor procurar constantemente recursos técnicos que possibilitem um melhor desenvolvimento de sua função educativa”.</p> <p>“Sabe-se que cada indivíduo reúne uma soma enorme e diversificada de comportamentos, aptidões, emoções e interesses que compõe a sua individualidade e que o torna diferente dos demais, exigindo portanto do educador, uma constante atitude avaliativa no sentido de perceber suas reações, seus centros de interesse, seu crescimento intelectual, seu desenvolvimento motor e tudo o mais, para poder auxiliá-lo na caminhada ascendente em direção à constituição integral de suas potencialidades”.</p>

1.3 Pedagogia do piano – uma visão panorâmica

Em 1950, o cenário musical além de ser contemplado com composições de música eletroacústica e concreta, conquistava maior liberdade na exploração de novos instrumentos e fontes sonoras, assim como experimentava o uso não

convencional dos instrumentos tradicionais. Essas inovações sonoras resultaram em novos paradigmas estético-musicais e novos grafismos para a sua representação, além de favorecer a prática da improvisação e música aleatória. “Na década de 60, um novo enfoque passou a existir: o experimentalismo, da pesquisa e da descoberta sonora, dentro de um contexto mais amplo – o da música da atualidade” (PAZ, Ermelinda A., 2000. p.10). Diante dessa perspectiva musical mais abrangente e criativa, onde também a música popular se universaliza através dos meios de comunicação ocorreu, no ensino do piano, uma busca pelo desenvolvimento musical integral dos estudantes pianistas.

Na segunda metade do século XX, técnicas de ensino em grupo contribuíram para a popularização do piano, situando-o como um instrumento básico para a musicalização. Surgiram as oficinas de música, que, através do exercício da intuição, das técnicas de exploração de fontes sonoras e improvisação, facilitam o contato com a linguagem musical, desenvolvendo a criatividade e realização pessoal em diferentes níveis etários e de conhecimento. Segundo pondera PAZ (2000. p. 11), “como podemos observar, as mutações na pedagogia musical eclodiram rapidamente, implicando o repensar e a revisão de toda uma prática musical até então desenvolvida”. Compositores como John Paynter, Murray Schafer, Ernest Widmer, dentre outros, muito influenciaram a pedagogia musical nesta segunda metade do século passado. Segundo PAYNTER & ASTON (1985), somente por meio da vivência, ou seja, mediante a audição de variados tipos de música, experimentação prática de outras linguagens artísticas, o professor alcançará melhores níveis de diálogo com seus alunos.

Ao longo do século XX, os professores de piano alargaram gradativamente sua visão quanto ao ensino desse instrumento, assumindo, assim, a condição de educadores musicais. Os educadores de piano adotam uma abordagem mais abrangente, ou seja, trabalham atividades complementares como acompanhamento, atividades de apreciação e criação, reforçam o desenvolvimento de habilidades e a elaboração de conceitos. OLIVEIRA (1991, p.36) aponta o educador musical como aquele que “se relaciona com o fazer e o ensinar a entender a música”, diferentemente do professor de música, que seria aquele que “se relaciona com o ensinar música”. Paralelamente a esta tendência abrangente do ensino musical contemporâneo, verifica-se um movimento em defesa do ensino de piano em grupo, consolidado nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX. De acordo com MONTANDON (1992, p.10), a aula em grupo é:

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

Como menciona MONTANDON (1995, p. 67), no Brasil, na década de 1980, se consolida o movimento a favor do ensino em grupo através de três propostas pedagógicas: (1) *Educação musical através do teclado* de GONÇALVES (1984); (2) *Explorando música através do teclado* de VERHAALLEN (1989) e; (3) *Iniciação Musical com introdução no teclado* de ALDA OLIVEIRA (1990).

Dentre tantos outros importantes livros que compõem a literatura pianística, foram escolhidos para a fundamentação do presente estudo sete trabalhos que enfatizam a iniciação musical ao piano. Esses livros sintetizam e priorizam determinados procedimentos indispensáveis no processo musicalizador através de instrumentos de teclado. A essência dos conteúdos e abordagens dessa literatura constituem material importante a ser consultado e adaptado para a minha pedagogia durante as aulas de teclado eletrônico.

- 1) “Robert Pace” – de Robert Pace (1961)
- 2) Educação Musical Através do Teclado – de Cacilda Borges Barbosa e Maria de Lourdes Junqueira (1985)
- 3) Piano Brincando – de Maria Betânia Fonseca e Patrícia Furst Santiago (1993)
- 4) Piano 1: arranjos e atividades – de Gislene Marino e Ana Consuelo Ramos (2001).
- 5) 12 Exercícios Brasileiros para piano a quatro mãos – Luciano Gallet
- 6) Postais Brasileiros – peças para piano solo – Elvira Drumond
- 7) 13 Pequenas Peças Brasileiras – coletânea para o iniciante de piano – Moema Craveiro Campos

1.3.1 “Robert Pace” – de Robert Pace (1961)

Método para piano em grupo englobando nove volumes dispostos em quatro etapas:

1ª etapa - Criando e Aprendendo - Música para piano - Tarefas

2ª etapa - Criando e Aprendendo - Música para piano -----

3ª etapa - Criando e Aprendendo - Música para piano -----

4ª etapa - Criando e Aprendendo - Música para piano -----

Nos livros “Criando e Aprendendo” (1961) são abordados, gradativamente, conceitos teóricos musicais vivenciados pela prática do instrumento e também pela escrita. Os conteúdos dessa série de quatro livros encerram exercícios que favorecem o treino da notação musical e armaduras, exercícios de técnica, conceitos teóricos, pergunta e resposta, desenhos rítmicos e melódicos, tema e variação, inversão de acordes, progressões harmônicas e transposição, harmonização tonal e modal, cadências, improvisação sobre escalas e modos, leitura à primeira vista e transposição.

Para os livros “Música Para Piano” (1961) foram, também, elaboradas composições formando um repertório disposto em ordem crescente de dificuldade técnica. Durante as quatro etapas podemos observar leitura sugerida a partir de gráfico do desenho melódico, emprego sistemático das várias tonalidades e suas armaduras de clave, repertório ilustrando folclore de vários países, composições feitas de acordo com dificuldades a serem vencidas e conseqüente conceituação teórica, exercícios rítmicos relacionados às composições, algumas peças escritas para quatro mãos, poucas propostas de improvisação dirigida e referências histórico-biográficas envolvendo compositores clássicos e românticos.

O livro “Tarefas”, (1961) apresentado em volume único, propicia ao iniciante, praticar exercícios escritos envolvendo notação musical nas duas claves, armaduras de clave, pergunta e resposta, variações sobre tema dado, tríades e harmonização.

1.3.2 Educação Musical Através do Teclado – de Cacilda Borges Barbosa e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (1985)

Trata-se de método para ensino de piano em grupo, apresentado em três volumes para o professor e também para o estudante, cujos conteúdos são abordados e desenvolvidos em paralelo, esclarecendo ao mestre a aplicação da musicalização (experiências, descobertas, pré-leitura), leitura utilizando teclas brancas e pretas, habilidades funcionais, ciranda dos tons (escala diatônica, modo maior e menor):

Nos livros destinados ao estudante observamos utilização de *clusters*, trigrama, leitura de notas de linhas suplementares; leitura global das claves de Sol e de Fá; conceituação teórica vinculada ao repertório, exercícios rítmicos e escritos; improvisação orientada por elementos musicais; treinamento de memória e coordenação de dedilhado; leitura à primeira vista e uma ilustração de música aleatória em escrita contemporânea.

As orientações destinadas ao professor são constituídas por procedimentos que se repetem e são distribuídas também em três volumes, a saber:

1º volume – considerações gerais sobre a origem do ensino em grupo, planejamento, metodologia, conceituação quanto ao processo de leitura,

acompanhamento harmônico complementar às peças executadas pelo estudante, análise do volume 1 destinado ao aluno.

2º volume – desenvolvimento do processo de leitura musical no instrumento, metodologia do ensino em grupo, acompanhamento harmônico para as peças estudadas pelo aluno, cartões de leitura à primeira vista, resumo e análise do volume 2 destinado ao aluno.

3º volume – combinação do semitom e tom favorecendo o entendimento de estruturas melódicas / fraseologia, compreensão de outros intervalos melódicos e da figura colcheia, harmonização como acompanhamento das peças para o aluno, exercícios que permitam o desenvolvimento da leitura à primeira vista.

1.3.6 Piano Brincando – atividade de apoio do professor – volume I – de Maria Betânia Parizzi Fonseca e Patrícia Furst Santiago (1993)

Consiste num caderno de atividades de apoio ao professor, direcionado à musicalização de crianças até oito anos através do piano. De forma lúdica e progressiva, através de atividades individuais e coletivas, o aluno é levado a “criar, ouvir, analisar, a criticar, a encontrar soluções para problemas, a questionar” (FONSECA e SANTIAGO, 1997, Piano Brincando – livro do professor, p.3). Os conteúdos são organizados em oito capítulos, de forma gradativa e complementar, integrando propostas de improvisação, composição, sistematização de processos de pré-leitura e de leitura absoluta.

1.3.7 Piano 1: Arranjos e Atividades – de Gislene Marino e Ana Consuelo Ramos (2001)

Conforme parecer das autoras, Piano 1, organizado em seis capítulos, pode ser utilizado individualmente ou em aulas em grupos. Os objetivos e as orientações ao professor estão presentes em cada atividade. Recomenda-se que as atividades escritas propostas no livro, assim como as conceituações, somente sejam validadas, se precedidas por experimentações, vivências diretas sobre o teclado do piano. Devem fazer parte do planejamento e estrutura das aulas, o aprendizado das canções por audição, improvisação e habitual leitura prévia⁴ das partituras.

1.3.8 12 Exercícios Brasileiros para piano a quatro mãos – Luciano Gallet

Luciano Gallet (1893-1931), compositor brasileiro descendente de franceses, aclamado por suas modernas composições que demonstravam amor às raízes musicais brasileiras, compôs em 1928 doze exercícios para alunos principiantes de piano. Em nota explicativa, logo no início do álbum para piano a quatro mãos, Gallet enfatiza que “estes 12 Exercícios Brasileiros, podem servir para alumnos principiantes do piano e (...) para pianistas ou artistas, mas principiantes em execução de musica brasileira (sic). Gallet justifica que, uma vez (...) “não havendo dificuldades ritmicas nesta 1^a Mão, parte do Alumno, desenvolvem

⁴ Constitui-se pelo exame prévio da partitura, pela verbalização dos elementos estruturais e formais que possam ser visualizados e apreendidos, no primeiro contato com o texto musical, por uma contextualização histórica e estilística e pela realização de determinados padrões rítmicos e melódicos fora do instrumento. A leitura prévia é compreendida como uma via preliminar para o

auditivamente o conhecimento de casos simples de nosso processo rítmico, reputado difícil, e quasi sempre mal-tratado” (sic).

Esses doze exercícios foram inspirados em algumas formas composicionais brasileiras como danças e cantigas, com a intenção de fixar seus ritmos próprios característicos, nomeando os diferentes estilos. Ao final do fascículo encontramos breves informações sobre cada uma das composições: Valsa Sestrosa, Puladinho 1, Dobrado, Chorinho, Modinha, Tanguinho, *Schotisch* Brasileira, Seresta, Maxixe, *Polka* Sertaneja, Puladinho 2, Batuque.

As partes que cabem ao aluno são escritas em uníssono, executadas pelas mãos esquerda (Dó 4 a Sol 4) e direita (Dó 5 a Sol 5). Somente em dois exercícios são incluídos ora o Lá 4 e 5, ora o Si 4 e 5. Contudo, mesmo estando as duas mãos trabalhando em uníssono e utilizando, praticamente, cinco notas (de Dó a Sol), há uma riqueza de detalhes na escrita musical tais como acentuações, dinâmicas e termos que caracterizam expressividade e o gênero das obras.

Quanto às partes escritas para o professor, essas denotam o vasto conhecimento que Gallet possuía em relação às raízes musicais brasileiras. Trata-se de composições de leitura acessível, porém, musicalmente ricas em informações. Ainda em nota explicativa, Gallet se mostra preocupado quanto ao que se deve observar para uma adequada interpretação dos dozes exercícios: “leitura e

estudo de uma obra musical e para o que é, comumente denominado, leitura à primeira vista. (RAMOS, Ana Consuelo, Dissertação de Mestrado, 2005,p. 43).

execução extremamente ritmada, de andamentos cómodos aos indicados, por causa de polirritmias frequentes”. Continua a argumentar que “só em seguida, dar liberdade de movimento a cada trecho, determinando expressividade e caracter de cada um”. (sic). Durante suas últimas palavras em nota explicativa enfatiza que “é indispensavel que o ‘professor’ tenha antes, conhecimento ezacto do estilo de cada dança ou canção, tendo estudado previamente a parte do ‘Alumno’. (sic) Gallet complementa que “assim como na musica espanhola e em outras, a grafia musical, nem sempre registra com ezactidão, inflecções, accentos e maneira de tocar, - o estilo mais propriamente, - da musica brasileira”. (sic)

1.3.9 Postais Brasileiros – peças para piano solo – Elvira Drumond

As obras de Elvira Glória Drummond Miranda compreendem álbuns de iniciação ao piano *solo*, piano a quatro e seis mãos, flauta doce, coro infantil, conjunto instrumental e musicalização. *Postais Brasileiros* é uma de suas obras para piano *solo*, editada em 1988. “Tendo como objetivo tornar possível o quanto antes o contato com gêneros musicais brasileiros, é que nasceu essa coletânea de peças tecnicamente acessíveis” (Miranda, 2000 , 2^a ed, introdução). Ainda durante a introdução, a autora propõe que o professor e aluno leiam as observações encontradas em nota explicativa que (...) “fornece dados sobre cada peça que compõe o livro, facilitando sua compreensão no ponto de vista estrutural, bem como interpretativo”. (Miranda, 2000 , 2^a ed, introdução).

Assim como Gallet, Miranda em *Postais Brasileiros*, se mostra preocupada em resgatar ou, ao menos, manter em evidência a riqueza rítmico-melódica presentes em nossa música original. Os vinte gêneros ilustrados em sua obra compreendem: Cantiga, Pregão, Embolada, Cantiga de Cego, Mourão, Martelo, Galope, Carretilha, Modinha, Dobrado, Cantiga de Ninar, Moda Caipira, Tanguinho, Coco, Seresta, Polka, Toada, Baião, Ponteio, Valsinha.

1.3.10 13 Pequenas Peças Brasileiras – coletânea para o iniciante de piano – Moema Craveiro Campos

A pianista, compositora, arranjadora e educadora Moema Craveiro Campos, esclarece em sua Dissertação de Mestrado (1989, p.12), qual o propósito de sua pesquisa:

(...) levantar dados no que diz respeito à utilização do piano como instrumento, antes de mais nada, instrumento como dever ser qualificado pelo significado da palavra. “Instrumento de alguma coisa”, no nosso caso, instrumento musical, significando o veículo de expressão de uma linguagem que chamamos de música. Instrumento utilizado na educação musical, tomando como base o desenvolvimento da musicalidade, sensibilidade e personalidade do aluno, não especificamente no aspecto do instrumentista “virtuoso”, embora possa contribuir para tal.

Entre os anos de 1992 e 1993, Moema Craveiro Campos compôs essas treze composições para seus alunos iniciantes de piano da Escola de Música de Brasília. “Minha única intenção foi usar a riqueza da música brasileira para motivá-los” (Campos, 2002, apresentação, p.7). Como muitos alunos se mostravam descontentes com as exigências do programa, acreditava a professora que

“oferecendo-lhes ritmos que naturalmente já estão nos seus ‘ouvidos’, além de motivá-los, daria a eles a chance de desenvolver a leitura de alguns padrões rítmicos que, embora pareçam difíceis, são parte da nossa raiz”. (Campos, 2002, apresentação, p.7).

A coletânea é formada pelas seguintes peças: Baião Mulato, Choro de Criança, Sertaneja, Nova Bossa, Quadrilha, Cantoria das Teclas, Seresta, Rock Brasileiro, Xoteando, Nova Modinha, Toada, Valsa Antiga e Escorregando em Nazareth. Cada uma das peças possui uma nota explicativa que esclarece sua origem, se se trata de música urbana ou rural, qual tipo de instrumentação original adequada ao gênero abordado e breve ilustração histórica. Segundo GAINZA (*apud* Campos, 2002, introdução) “é um material útil e valioso para os professores e estudantes de piano” e segue comentando que “estas breves peças baseadas no folclore brasileiro, possuem um claro sentido didático e se encontram inspiradamente compostas”. (GAINZA *apud* Campos, 2002, introdução).

Este capítulo apresentou e discorreu sobre a pedagogia do piano voltada para alunos iniciantes, crianças e adultos, à luz de variadas estratégias de abordagem. Porém, todos os sete trabalhos apresentam um ponto convergente, que parece ser o seu objetivo mais essencial: musicalizar os alunos através do piano. As abordagens e estratégias pedagógicas apresentadas por estes trabalhos, representam valioso material que pode ser transferido ou adaptado para as aulas coletivas em teclados eletrônicos.

Em “*Robert Pace*” – de Robert Pace (1961) e *Educação Musical Através do Teclado* – de Cacilda Borges Barbosa e Maria de Lourdes Junqueira (1985) verifica-se um trabalho musicalizador que abrange vivências e criações, prática instrumental e exercícios escritos, ao longo dos vários volumes.

Piano Brincando – de Maria Betânia Fonseca e Patrícia Furst Santiago (1993) e *Piano 1: arranjos e atividades* – de Gislene Marino e Ana Consuelo Ramos (2001) são livros direcionados ao aluno principiante, aquela criança que fará seus primeiros contatos com o instrumento piano.

Examinando as propostas dos *12 Exercícios Brasileiros* para piano a quatro mãos – Luciano Gallet, *Postais Brasileiros* – peças para piano solo – Elvira Drumond e as *13 Pequenas Peças Brasileiras* – coletânea para o iniciante de piano – Moema Craveiro Campos, nota-se que a ênfase do aprendizado está em conhecer, praticar e compreender células rítmico-melódicas que caracterizam a linguagem da música brasileira de raiz. Segue ilustração sinóptica sobre o panorama da pedagogia do piano para iniciantes (quadro 5).

QUADRO 5 - Material didático para iniciação ao piano

Robert Pace – Robert Pace (1961)			
1ª etapa	Criando e Aprendendo	Música para piano	Tarefas
2ª etapa	Criando e Aprendendo	Música para piano	-----
3ª etapa	Criando e Aprendendo	Música para piano	-----
4ª etapa	Criando e Aprendendo	Música para piano	-----
Educação Musical Através do Teclado – Cacilda Borges Barbosa e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (1985)			

Conteúdo abordado ao longo dos três volumes para professor e aluno	
Musicalização	Experiências – descobertas – pré-leitura
Leitura	Utilizando teclas brancas e pretas
Habilidades funcionais	-----
Ciranda dos tons	Escala diatônica – modo maior e menor.
Piano Brincando – atividade de apoio do professor – volume I – Maria Betânia Parizzi Fonseca e Patrícia Furst Santiago (1993)	
Capítulos	Síntese dos objetivos propostos aos alunos
I. O Piano	Reconhecer e nomear estruturas básicas que compõem o piano assim como suas funções.
II. O Teclado	Visualização e automatismo da topografia do teclado através de atividades de escrita, de colorir, de completar e de tocar.
III. Coordenação Motora	Por meio de desenhos, jogos e atividades escritas desenvolver a coordenação motora, utilizando melhor ombros, cotovelos e punhos.
IV. Sons e Grafias	Apresentação de <i>clusters</i> , pontos, linhas, glissando, ou seja, grafia não convencional utilizada na música contemporânea.
V. Leitura Relativa	Visualizar e reconhecer intervalos de segunda através da escrita e atividades que envolvam raciocínio e <i>performance</i> .
VI. Ordenação das notas	Compreender o movimento sonoro e o uso da pauta, notas em forma escalar ou superpostas verticalmente.
VII. Ritmo	Vivenciar corporal e conscientemente os movimentos básicos como andar, correr, ressaltando a irregularidade presente na música contemporânea e propondo um sentido musical aos signos.
VIII. Leitura Absoluta	Integrar os aspectos vivenciados ao longo dos capítulos III, IV, V e VI e determinar as claves de Sol e de Fá.
Capítulo	Piano 1: Arranjos e Atividades – Gislene Marino e Ana Consuelo Ramos (2001)
1	Altura, ritmo e intensidade abordados de forma livre através da exploração dos timbres do piano. Criação e sonorização de histórias.
2	Trabalha-se a postura do corpo em relação ao piano. Uso de leitura prévia em partituras com <i>clusters</i> , <i>glissandi</i> , <i>piano</i> e <i>forte</i> explorando sons graves, médio e agudo.
3	Vivência, criação e improvisação nas teclas pretas, mão em forma de pinça. Aprendizado por imitação.
4	Improvisação e criação de pequenas melodias a partir de dois sons, por imitação, por gráfico ou por audição. Emprego de intervalos até quatro notas, alterações (# e b), relação dobro-metade, numeração das oitavas, mão em forma de arco, dedilhado, transposição.
5	Criação de pequenas melodias a partir dos três primeiros sons da escala maior através de leitura relativa no bigrama e utilizando semínima e sua pausa, colcheias e mínima. Barras e indicações de compasso.
6	Aprendizado por leitura absoluta em pauta dupla (clave de Sol e de Fá) entre o Dó 2 e Dó 4, utilizando os três primeiros sons da escala maior. Criação de pequenas séries rítmicas empregando o material rítmico explorado, acrescentando-se a mínima pontuada, a mínima, a semibreve e suas respectivas pausas.

A seguir, no quadro 6 teremos uma síntese da pedagogia do piano com ênfase em gêneros brasileiros:

QUADRO 6 - Material didático para piano com ênfase em gêneros brasileiros

12 Exercícios Brasileiros para piano a quatro mãos – L. Gallet (1928)	
Gêneros ilustrados	Relação das propostas didático-pedagógicas das peças
Valsa-Sestrosa, Puladinho-1 Dobrado Chorinho Modinha, Tanguinho <i>Schotisch</i> Brasileira Seresta Maxixe <i>Polka</i> Sertaneja Puladinho-2 Batuque	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercícios a quatro mãos: a parte do professor explicita os estilos. ▪ As dificuldades de leitura para o alunos se resumem em tocar em uníssono, predominantemente, usando o pentacorde de dó maior. ▪ Inspirados em algumas formas composicionais brasileiras como danças e cantigas, com a intenção de fixar seus ritmos próprios característicos. ▪ Em nota explicativa, o compositor enfatiza que “é indispensável que o ‘professor’ tenha antes, conhecimento exato do estilo de cada dança ou canção, tendo estudado previamente a parte do ‘Alumno’”. (sic) Gallet complementa que “assim como na música espanhola e em outras, a grafia musical, nem sempre registra com exatidão, inflexões, accents e maneira de tocar, - o estilo mais propriamente, - da música brasileira”. (sic)
Postais Brasileiros – peças para piano solo – Elvira Drumond (1988)	
Gêneros ilustrados	Relação das propostas didático-pedagógicas das peças
Cantiga/Pregão/ Embolada/ Cantiga de Cego/ Mourão/ Martelo/ Galop/ Carretilha/ Modinha/ Dobrado/ Cantiga de Ninar/ Moda Caipira/ Tanguinho/ Coco/ Seresta/ Polka/ Toada/ Baião/ Ponteio/ Valsinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As peças são detalhadamente marcadas com acentuações, articulações e assinaladas por termos que indicam o caráter de cada uma. Cromatismo, contraponto, <i>ostinatos</i> rítmicos também se revezam no decorrer de cada gênero abordado. ▪ As músicas foram compostas em compassos simples, tonalidades com um ou nenhum acidente musical ▪ Na introdução, a autora propõe que o professor e aluno leiam as observações encontradas em nota explicativa que, fornece dados sobre cada peça que compõe o livro, facilitando sua compreensão no ponto de vista estrutural, bem como interpretativo
13 Pequenas Peças Brasileiras – coletânea para o iniciante de piano – Moema Craveiro Campos (2002)	
Gêneros ilustrados	Relação das propostas didático-pedagógicas das peças

Baião Mulato/ Choro de Criança/ Sertaneja/ Nova Bossa/ Quadrilha/ Cantoria das Teclas/ Seresta/ Rock Brasileiro/ Xoteando/ Nova Modinha/ Toada/ Valsa Antiga e Escorregando em Nazareth.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar aos alunos a chance de desenvolverem a leitura de alguns padrões rítmicos que são parte da nossa raiz ▪ Cada uma das peças possui uma nota explicativa que esclarece sua origem, se se trata de música urbana ou rural, qual tipo de instrumentação original adequada ao gênero abordado e breve ilustração histórica ▪ Composições utilizando compassos simples ou compostos, tonais ou modais, com armaduras com poucos ou nenhum acidentes musicais.
--	--

Encerrando esse capítulo que abrangeu a revisão de literatura, sintetizo no quadro a seguir, os princípios pedagógicos recorrentes na educação musical, a pedagogia do piano e o ensino em grupo (capítulo 2), os quais emergiram dos pilares que constituem a fundamentação teórica deste trabalho. Estes princípios serão usados como categoria de análise quando analisarmos os dados gerados pela pesquisa. O quadro 7 oferece uma síntese dos princípios pedagógicos recorrentes na educação musical, no Sistema *Yamaha* de Educação Musical, no ensino em grupo e na pedagogia do piano.

QUADRO 7 - Princípios pedagógicos a partir da fundamentação teórica

Educadores	Sentir/ouvir/inventar, espontaneidade, vivência, prática musical, compreensão musical, emprego de canções simples, progressividade, criatividade, inovações sonoras, socialização, integração corpo e mente, respeito à individualidade e pelas relações psicológicas entre música e ser humano.
Yamaha	Educação oportuna, lições em grupo, ênfase na criatividade (oral/instrumental/escrito), promover a habilidade (de auto expressão/ liberdade de pensamento/ comunicação/ interação social), intensificar a sensibilidade e imaginação, contextualização cíclica do aprendizado.
Ensino em grupo	Organização acertada dos grupos, dinâmica adequada à classe, seleção, planejamento e distribuição de tarefas, estabelecer vínculo, cooperativismo, participação, integração, produtividade, promover a autodescoberta e a autoconfiança.

Pedagogia do piano	Vivências/criações/práticas instrumentais; aprendizado por descoberta e de forma lúdica; consciência corporal; reconhecimento da topografia do piano/dedilhado; grafia musical convencional ou não; aulas individuais ou em grupo; conhecer, praticar e compreender células rítmico-melódicas que caracterizam a linguagem da música brasileira de raiz.
---------------------------	--

Os princípios pedagógicos apresentados acima, representam os quatro pilares da fundamentação teórica deste estudo, três deles apresentados neste capítulo e o pilar referente ao ensino em grupo, no capítulo 2, a seguir. Esses princípios pedagógicos serão adotados no Capítulo 4, como categorias de análise e dados.

CAPÍTULO 2 – ENSINO EM GRUPO

CAPÍTULO 2 – ENSINO EM GRUPO

Neste capítulo serão discutidos assuntos diretamente relacionados à educação musical e ao ensino instrumental em grupo. Porém a metodologia, a técnica, as abordagens e estratégias para um satisfatório aprendizado e interação em grupo transcendem as especificidades musicais. Portanto, trataremos o tópico a partir de outras contribuições advindas da formação e atuação em grupos, recorrendo aos princípios de Pichon-Rivière, Montandon, Bonals, sendo apresentados, ainda, o Sistema *Yamaha* de Educação Musical e a minha pedagogia direcionada à musicalização de adultos em grupo por meio do instrumento teclado eletrônico.

2.1 Contribuições advindas da formação e atuação em grupos

Enrique Pichon-Rivière, respeitado psicanalista do hemisfério sul, suíço de nascimento, mas residente na Argentina desde os quatro anos de idade, desenvolveu uma pesquisa sobre grupos operativos ou grupos centrados na tarefa. De acordo com sua teoria, o que caracteriza esses grupos “é a relação que

seus integrantes mantêm com a tarefa e esta tarefa poderá ser a obtenção da cura, se for um grupo terapêutico, ou a aquisição de conhecimentos se for um grupo de aprendizagem”. (PICHON-RIVIÈRE *apud* OSÓRIO, 2000, p. 31). Esses grupos surgiram a partir da necessidade de improvisar pacientes na função de enfermeiros do hospital psiquiátrico da cidade de Rosário, onde trabalhava. O sucesso e eficiência dos grupos operativos levaram-no a investigações norteadas por referenciais psicanalíticos e de dinâmica de grupos. Elaborou a teoria do vínculo, ou seja, “uma estrutura dinâmica que engloba o indivíduo como aquele(s) com quem interage e se constitui em uma *Gestalt*⁵ em constante processo de evolução” e considera que uma das leis básicas da técnica dos grupos operativos é “à maior heterogeneidade dos membros do grupo e à maior homogeneidade da tarefa corresponde maior produtividade”. (PICHON-RIVIÈRE citado em OSÓRIO, 2000, p.36).

Na concepção de JOAN BONALS, psicólogo e filólogo pela Universidade Autônoma de Barcelona, para assegurar o bom funcionamento do trabalho em grupo é necessário que o professor organize os grupos de forma acertada, adote uma dinâmica adequada à classe e selecione as tarefas que os grupos realizarão.

Em seu livro *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*, Bonals salienta a importância do desenvolvimento das habilidades sociais, das atitudes visando uma vida mais cooperativa e integradora (BONALS, 2003, p.14-15), observando que “os grupos geram dinâmicas que demandam sempre novas orientações”. (ibid). O

⁵ Termo germânico cuja tradução aproximada pode ser configuração, modelo ou forma.

papel do professor é de fundamental importância para o bom funcionamento dos grupos. BONALS (2003, p. 40) opta por uma dinâmica de trabalho em sala de aula próxima ao modelo dos grupos operativos de Pichon – Rivière:

A intervenção do professor na dinâmica deverá possibilitar que cada pequeno grupo enfrente a tarefa apresentada de forma eficaz e com uma ótima capacidade de entendimento entre os seus integrantes. Desse modo, para cada componente, serão possíveis as melhores condições de aprendizagem. Cada integrante deverá apropriar-se de determinados conhecimentos e habilidades que propriamente se referem à tarefa e facilitar essa aprendizagem aos demais colegas de grupo. Concomitante a isso, deverá adquirir uma série de habilidades e atitudes necessárias para o trabalho em grupos operativos. Esse objetivo requer de cada integrante: aprender a participar e a permitir participar; tomar decisões em grupo e estimular os demais para que também as tomem; ajudar os demais a assimilar conhecimentos e a saber pedir ajuda quando for necessário; valorizar positivamente os colegas e fazer-se valorizado nos mesmos termos; resolver de maneira eficaz os problemas e os conflitos que apareçam; manter as condições ambientais em bons níveis de ruído e movimento para o trabalho em grupo; adquirir outras habilidades interpessoais que sejam convenientes para melhorar o desempenho da tarefa e da dinâmica de grupo.

A filosofia da educação praticada pelos pedagogos que ilustraram o primeiro capítulo juntamente com outros estudiosos que são mencionados ao longo desse capítulo, aponta uma preocupação comum, inerente a todos os professores pesquisadores: buscar estimular no ser humano o total desenvolvimento de suas potencialidades. No século XIX, já eram defendidas aplicações, métodos e práticas pedagógicas que se propunham a educar o homem de uma forma integral. No século XX, sob uma visão mais humanista surgiram propostas educacionais voltadas para a formação integral do aluno. Como sugere Crema:

A felicidade é uma função natural da nossa capacidade de ser inteiro, de ser verdadeiros, de ser tudo o que somos. A tarefa da educação é facilitar que a pessoa seja tudo o que ela é, nem mais, nem menos. (ROBERTO CREMA *apud* CARDOSO, 1995, p.43).

Este pensamento educacional encoraja o professor a pensar e agir holisticamente.

Segundo CARDOSO (1995, p.47):

Hoje ser holístico é saber respeitar as diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade. A atual abordagem holística da educação não pretende ser uma nova verdade que detenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano”.

CARDOSO (1995, p. 56-57) define os pressupostos básicos para a construção de uma teoria da aprendizagem na visão holística: “a inteligência humana não é apenas a faculdade de compreensão intelectual, mas o conjunto de habilidades intelectuais, físicas e psíquicas, através das quais o indivíduo organiza de maneira significativa e peculiar suas experiências de vida”. Acredita que “a compreensão mais abrangente da realidade implica igualmente uma visão interdisciplinar e uma vivência que supere a fragmentação curricular”. Quanto ao conhecimento automotivado, “é suporte e estímulo para o desenvolvimento das potencialidades humanas”.

Podemos ilustrar outras contribuições advindas da formação e atuação em grupos, como sugere os quadros 8 e 9:

QUADRO 8 - Ensino em grupo - contribuições

MONTANDON	<p>“Alguns podem vir a ser músicos mas a grande maioria irá utilizar a música como parte de sua formação geral, enriquecendo suas vidas e aumentando o nível de apreciação” (DUNLAP, 1939, P. 299, citado por Montandon)</p>
YAMAHA SISTEMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	<p>Fundamentado em três conceitos: educação oportuna, lições em grupo e ênfase na criatividade.</p> <p>As aulas em grupo favorecem vivenciar ricas experiências musicais, fazendo amizade através da música, desenvolvendo o cooperativismo e aprofundando conhecimentos musicais através do estudo em grupo.</p> <p>Visa proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades criativas, habilidade de auto expressão e liberdade de pensamento. Dessa forma, espera-se alcançar e intensificar a sensibilidade, a imaginação, as quais são ambas fontes de criatividade.</p>
PICHON-RIVIÈRE	<p>Desenvolveu uma pesquisa sobre grupos operativos ou grupos centrados na tarefa. De acordo com sua teoria, o que caracteriza esses grupos “é a relação que seus integrantes mantêm com a tarefa e esta tarefa poderá ser a obtenção da cura, se for um grupo terapêutico, ou a aquisição de conhecimentos se for um grupo de aprendizagem”. PICHON-RIVIÈRE(citado por OSÓRIO, 2000, P. 31)</p>
BONALS	<p>Afim de assegurar o bom funcionamento do trabalho em grupo é necessário que o professor organize os grupos de forma acertada, adote uma dinâmica adequada à classe e selecione as tarefas que os grupos realizarão.</p> <p>Salienta a importância do desenvolvimento das habilidades sociais, das atitudes visando uma vida mais cooperativa e integradora, observando que “os grupos geram dinâmicas que demandam sempre novas orientações”. BONALS (2000, p.40)</p>

QUADRO 9 - Visão holística da educação

CREMA	<p>“A felicidade é uma função natural da nossa capacidade de ser inteiro, de ser verdadeiros, de ser tudo o que somos. A tarefa da educação é facilitar que a pessoa seja tudo o que ela é, nem mais, nem menos”. CREMA (citado em CARDOSO, 1995, p. 43)</p>
-------	--

CARDOSO	<p>“Hoje ser holístico é saber respeitar as diferenças, identificando a unidade dialética das parte no plano da totalidade. A atual abordagem holística da educação não pretende ser uma nova verdade que detenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano”.</p> <p>“O intelecto, a sensação, a intuição e o sentimento são caminhos de diferentes conhecimentos”. “A aprendizagem significativa é aquela que também proporciona um auto conhecimento e, portanto, é essencialmente um processo de mudança de valores pessoais”.</p> <p>CARDOSO(1995, p.47, 56,57)</p>
Objetivos gerais da abordagem holística em educação	
<p>Propiciar a aquisição do saber científico, estabelecendo pontes entre este e a Filosofia, a Arte e as Tradições espirituais para descobrir novas respostas para os desafios da sociedade atual.</p> <p>Recuperar a curiosidade natural e o prazer pelos conhecimentos, pelo processo de autodescoberta.</p> <p>Desenvolver a autodisciplina do aluno fundamentada na paixão por aquilo de que se gosta.</p> <p>Estimular o cultivo pessoal dos valores universais (amor, compaixão, verdade, harmonia) mediante o contato com as Tradições espirituais.</p> <p>Desenvolver a espiritualidade do aluno fundada numa consciência ética não dogmática.</p> <p>Cultivar e ampliar as potencialidades do aluno, estimulando a iniciativa, a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, a autoconfiança, para um convívio social mais harmonioso e consciente.</p> <p>Documento da GATE: Global Alliance for Transforming Education. Movimento educacional com sede em Atlanta, Geórgia, EUA. Em 1991 publicou o documento “Education 2000: A Holistic Perspective”</p>	

2.2 Ensino instrumental em grupo

Em sua dissertação de Mestrado, MONTANDON (1992) menciona a influência norte americana nos modelos direcionadas às aulas de piano em grupo no Brasil, a partir de um breve histórico e síntese de metodologias adotadas desde o século XIX. Segundo a autora, o incentivo para o ensino de piano em grupo nas escolas públicas dos Estados Unidos no século XIX, foi provavelmente importado da Inglaterra, espelhado numa metodologia desenvolvida por Johann Benrhard Logier. A idéia central dessa metodologia era atender a grandes grupos de alunos,

em diferentes estágios de aprendizagem, associando desde as primeiras aulas práticas no instrumento, também conhecimentos teóricos básicos incluindo improvisação e harmonia. MONTANDON (1992) relata que a emergente implantação das aulas de piano em grupo nas escolas públicas e particulares dos Estados Unidos culminou na primeira metade do século XX e “as proporções desse movimento podem ser verificadas pelo número de publicações de livros, artigos, manuais, anais de congressos e material pedagógico referente ao tema”. Entendia-se que a oportunidade de participar de aulas de piano em grupo deveria ser estendida a todos os indivíduos de forma funcional. Para se obter resultados satisfatórios com as aulas coletivas do instrumento foram necessárias modificações metodológicas que resultaram na inclusão de outras atividades ao conteúdo proposto. Essas atividades musicais, como leitura à primeira vista, transposição, harmonização, improvisação, teoria aplicada, técnica e repertório permitiriam aos alunos aprender a linguagem musical de maneira democrática, sem privilegiar apenas os talentosos. “Alguns podem vir a ser músicos, mas a grande maioria irá utilizar a música como parte de sua formação geral, enriquecendo suas vidas e aumentando o nível de apreciação” (DUNLAP, 1939, p. 299 – citado por MONTANDON, 1992).

Também o ensino de outros instrumentos musicais em grupo, como acordeão, violão, flauta doce e teclado, vem se estabelecendo no Brasil há algumas décadas. Considera-se que o ensino em grupo teve início no século XIX, a partir das primeiras bandas de escravos, posteriormente seguido pelas fanfarras, pelas bandas de oficiais, grupos seresteiros e de choro e pelas escolas de samba.

Trata-se de um aprendizado centrado na prática de instrumento, afastado de qualquer preocupação de sistematização pedagógica. (CRUVINEL, 2003, p 44)

Segundo OLIVEIRA (1998, p13 in CRUVINEL, 2003, p 45), dos anos 50 aos nossos dias, muitas iniciativas emergiram para contribuir com o ensino instrumental. Sabe-se que o professor José Coelho de Almeida dedicou-se a experimentos através de bandas de música constituídas nas fábricas do interior paulista. Pouco tempo depois, instituiu um projeto de iniciação e aprendizado musical coletivo através de instrumentos de corda, na cidade de Tatuí. Nos anos 70 o casal Alberto Jaffé e Daisy de Luca iniciou as primeiras experiências do ensino de cordas em grupo que se espalhou por todo o Brasil nos anos seguintes, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura – FUNARTE. (OLIVEIRA, 1998, p.13 in CRUVINEL, 2003, p.45)

Ainda nos idos de 1970, o ensino musical em grupo também despontava por meio dos órgãos eletrônicos que ganhavam o território brasileiro. Em 1972, instalava-se na cidade de São Paulo, a *Yamaha Music Center*, posteriormente estendendo filiais suas por outros grandes centros urbanos brasileiros. Tratava-se de uma ramificação da *Yamaha Music Foundation* do Japão, que conduz uma educação musical consistente através de cursos planejados para atender estudantes de outras nacionalidades, abrangendo crianças, jovens e adultos, alunos iniciantes ou com habilidades musicais avançadas. Os fundamentos dessa idéia de educação musical começaram com aulas de música para crianças em idade pré-escolar, em Tóquio, 1954. Após amplas práticas experimentais, a atual *Yamaha*

Music Education System, incorpora seus próprios métodos, fixa-se no objetivo de exteriorizar o potencial das crianças, alimentando sua capacidade de se expressarem por meio da música. Dados atuais indicam que as escolas musicais *Yamaha* formaram mais de cinco milhões de estudantes em todo o mundo. (www.globalyamaha.com)

2.3 O Sistema *Yamaha* de Educação Musical

Nos próximos parágrafos, faremos uma conexão entre educação musical e ensino em grupo, espelhados pelo Sistema *Yamaha*, através do qual iniciei minha vivência como professora de ensino instrumental em grupo e no qual também tenho me inspirado para desenvolver outros experimentos subseqüentes.

O Sistema *Yamaha* de Educação Musical é fundamentado em três conceitos: educação oportuna, lições em grupo e ênfase na criatividade. Para que a criança goste de música, absorva e entenda facilmente o material dado, este é elaborado de acordo com seu grau de desenvolvimento físico e mental. As aulas em grupo permitem às crianças vivenciar ricas experiências musicais, desenvolvendo o cooperativismo e aprofundando seus conhecimentos musicais. Com esse propósito, a *Yamaha* tem adotado um método através do qual os estudantes podem ouvir e tocar em grupo, ouvir e aprender música de maneira lúdica, alcançar e intensificar a sensibilidade e imaginação, as quais são ambas fontes de criatividade.

O Sistema *Yamaha* de Educação Musical está preparado para atender crianças com idades a partir dos dois anos. Nessa faixa etária elas se desenvolvem muito

rapidamente, tanto física, mental como emocionalmente. Assim sendo, a *Yamaha* adota uma atmosfera calorosa e amigável, onde crianças, pais e professores possam interagir. Nesse ambiente a criança aprende, faz amigos, desenvolve suas bases sociais e habilidades de comunicação. Dos três aos cinco anos, de acordo com a metodologia *Yamaha*, essas crianças estão aptas a adquirir um senso de afinação tão bem quanto identificar sons. Elas aprendem os três elementos básicos da música – ritmo, melodia, harmonia – ouvindo, cantando e brincando.

Aquelas crianças que alcançaram as habilidades básicas até então, estão aptas a mudar para a próxima etapa. Coincide com a idade escolar, quando aos seis anos de idade a coordenação motora e a capacidade cognitiva permitem explorar experiências musicais mais completas. Suas habilidades se desenvolvem tão rapidamente quanto seus interesses individualizados. Nesse momento, então a *Yamaha* oferece uma ampla série de cursos que vão de encontro às necessidades em desenvolvimento, favorecendo de forma plena as habilidades na *performance*. Além das aulas de musicalização em grupo através dos órgãos ou teclados eletrônicos, as crianças são incentivadas a desenvolver seu potencial criativo mediante curtas improvisações vocais ou instrumentais. Para aqueles alunos mais dedicados e interessados, são ministradas aulas individuais de piano. As crianças, depois adolescentes, adquirem assim, confiança em sua habilidade performática enquanto, ao mesmo tempo, aprendem a se expressar criativamente.

A *Yamaha Music Foundation* está empenhada em incrementar a educação musical num sentido mais amplo. Com essa finalidade, ela oferece uma série de programas de treinamento incluindo cursos abertos para qualquer professor de música, não apenas os que trabalham nessa instituição. São promovidos também simpósios e conferências nacionais e internacionais onde os professores das escolas *Yamaha* partilham suas experiências e discutem novas idéias, proporcionando uma constante fonte de inspiração para o desenvolvimento de melhores manuais de instrução.

Com o decorrer dos anos, diversos cursos foram implantados pela *Yamaha* com o intuito de atender interesses musicais diversos, tais como curso de piano para adultos, iniciação musical para adultos e ensino de música popular através de diversos instrumentos . “Atualmente são aproximadamente, cem mil adultos, estudando música em mais de dois mil locais entre Japão e outras escolas disseminadas mundo afora”. (www.globalyamaha.com)

A *Yamaha* instituiu em 1967 um sistema de exame de grau, com o propósito de permitir a todos que estão aprendendo música, desenvolver suas habilidades musicais de uma maneira bem planejada, enquanto verificam sua total habilidade. Há duas categorias de exame: uma para avaliar a habilidade performática (ao piano, órgão e violão) e outra para avaliar os conhecimentos básicos do ensino. Este sistema está aberto também àqueles que não estudam nas escolas *Yamaha*. “Até o presente momento, decorridos quase quarenta anos desde sua implantação, mais de oito milhões de pessoas se submeteram a esses exames”. (www.globalyamaha.com)

Todas as publicações da *Yamaha* são planejadas e produzidas de acordo com seus conceitos básicos de popularização da música, levando às pessoas uma oportunidade de terem contato com a música como uma maneira de enriquecer suas vidas. Intentam contribuir para o desenvolvimento da criatividade musical e incrementar o sistema de educação musical. Os manuais são impressos em vários idiomas para favorecer a transmissão dos conceitos de um único sistema de educação *Yamaha*. O material é elaborado para atender estudantes de música do grau mais elementar ao mais avançado. O resultado das pesquisas, seminários, lições em sala de aula estão refletidas nos conteúdos desse material.

Em 1988 foi fundada a *Yamaha Masters Class* para fomentar oportunidades de educação musical mais avançada a estudantes com habilidades, talento e determinação de se tornarem músicos profissionais. Desde 1999 esses cursos se estenderam a estudantes de outras instituições de ensino musical. (www.globalyamaha.com)

Primeiramente, esses candidatos precisam passar por uma prova para depois receberem lições básicas regulares e serem qualificados para outros programas, incluindo seminários no exterior e aulas especiais com músicos renomados. O sucesso desse programa tem sido reconhecido através das realizações de muitos alunos do Sistema *Yamaha* que têm alcançado premiações locais, nacionais e internacionais. “A jovem Ayako Uehara, aluna da *Yamaha Master Class*, foi a pianista premiada durante a décima segunda competição internacional – Tchaikovsky, em 2002”. (www.globalyamaha.com)

Criada em 1970, a *Yamaha Music Academy* proporciona uma educação musical diversificada, abrangendo música popular e erudita, de maneira a sustentar a educação dos músicos especializados. A conduta para aplicação dos exames de grau da *Yamaha* foi instituída desde 1967 e é do meu conhecimento desde minha admissão nessa empresa em 1978 – filial Belo Horizonte, onde permaneci por treze anos. Ao concluir cada um dos oito métodos (*steps*), além de um certificado, o aluno pode se submeter aos exames de graduação interna que seguem a seguinte ordem:

STEPS	1	2	3	4	5	6	7	8
GRAUS	13	12	11	10	9	8	7	6

Quando o aluno termina o curso, está apto a se inscrever para o exame de grau para professor – grau 5, depois 4 e 3. Os graus 2 e 1 são obtidos por candidatos que se intitulam maestros. O planejamento desses exames de grau se espelham na abordagem dos mencionados três fundamentos aplicados durante as aulas coletivas de órgãos ou teclados eletrônicos: educação oportuna, lições em grupo e ênfase na criatividade. Por sua vez, esses princípios adotados pelo Sistema *Yamaha* de Educação Musical refletem uma meta de musicalização básica e consistente, enfatizando as atividades de teoria aplicada, transposição, harmonização, improvisação/composição, leitura à primeira vista e *performance* em conjunto e individual. Desta forma, cada atividade musical deve ser

apresentada e reapresentada em variados contextos, cada vez mais complexos e completos. Esse modelo de aprendizagem pela cíclica dos conceitos (MURSELL, 1958, p.149 a 154 – *apud* MONTANDON) ou por círculos concêntricos (VASCONCELLOS CORRÊA, 1971, p.10) é acatado por muitos educadores como um dos recursos musicalizadores mais eficientes, visto fomentar o processo de consciência da organização dos elementos constitutivos do discurso musical em estágios cada vez mais refinados.

A metodologia *Yamaha*, observando os três princípios fundamentais - educação oportuna, lições em grupo e ênfase na criatividade - se propõe a educar ampla e musicalmente seus alunos que, conseqüentemente, estarão aptos a realizar as seguintes atividades a serem avaliadas durante os exames de grau:

- *Criação: Composição e improvisação no sistema YAMAHA de educação musical*

Laboratório de criação em três etapas - oral, instrumental e escrito:

- ✓ frase pergunta – resposta (2 + 2 depois 4+4 compassos)
- ✓ elaboração de períodos musicais até 8 compassos
- ✓ elaboração de introduções e finais (de 2 a 4 compassos)

Introdução à composição “escolar” improvisada e escrita:

- ✓ Através de motivo melódico de 2 compassos, sem consultar o instrumento, criar em 5 minutos uma melodia na forma A A´B A´ (8 compassos cada parte) com introdução e final (2 a 4 compassos) . De preferência usando tonalidades vizinhas em A e B.

- ✓ *Fake* (liberdade rítmica, balanço) e *filler* (preenchimentos melódicos ou harmônicos) em melodias populares.
- ✓ Variações melódicas, emprego de ornamentos, contracantos.

- *Literatura ou repertório por partitura*
- ✓ Acesso a repertórios eruditos e populares, abrangendo dificuldades similares às vivenciadas pelo aluno a cada nível do aprendizado, mediante transcrições, arranjos ou adaptações de partituras originais para grupos camerísticos, orquestras ou instrumento solo, elaborados pela própria *Yamaha*.
- ✓ Repertório complementar, incluindo sucessos populares mundiais da época, em estilos variados, em linguagem cifrada ou organística, em três pautas.

- *Apreciação musical*
- ✓ Percepção musical aplicada (teoria – ditado – solfejo acompanhado)
- ✓ Audição de variados estilos musicais e posterior apreciação da estruturação rítmico-melódica e linguagem harmônica adotada.
- ✓ Princípios de harmonia funcional: harmonização de pequenos trechos, encadeamentos de progressões harmônicas, noções de contramelodias, aplicações de padrões de acompanhamento.
- ✓ *Master class*, recitais, audições internas, seminários

- *Habilidades específicas em música*

- ✓ Princípios de leitura à primeira vista em linguagem cifrada ou em clave de Sol e de Fá.
 - ✓ Conhecimento da extensão, da linguagem e de determinadas habilidades técnicas específicas dos instrumentos de madeira, metais, cordas e percussão, afim de possibilitar ao intérprete condições básicas para ilustrar sua *performance* ao instrumento eletrônico.
- *Performance*
 - ✓ *Performances* individuais ou em grupo visando ilustrar uma literatura específica para o instrumento órgão de pedal, teclados eletrônicos e mesmo composições próprias.
 - ✓ *Performances* em diversificados ambientes musicais.

Para o uso adequado do conteúdo musical abordado durante os oito volumes – *Steps* – propostos para o curso, procedimentos didático-pedagógicos devem ser criteriosamente observados e respeitados. Convém ressaltar que a organização e estruturação da metodologia de ensino do material didático e sua respectiva abordagem eram transmitidas aos professores-instrutores somente durante os seminários que eram oferecidos pela *Yamaha* matriz em São Paulo. Com este procedimento, a *Yamaha* pretendia garantir sua integridade didático-pedagógica. No período de 1972 a 1983, anualmente, foram organizados encontros de âmbito nacional, onde os professores das demais filiais brasileiras participavam efetivamente de seminários com finalidades de aprimoramento e enriquecimento das metodologias de ensino para o instrumento eletrônico e seu auto

desenvolvimento como professor e músico performático. Para tal, eram convidados maestros do Japão e México (1º país da América Latina onde a YAMAHA se instalou), competentes músicos brasileiros – professores, arranjadores, compositores – como Wilson Curia, Amilton Godoy, Nilson Zago, dentre outros.

De 1983 aos nossos dias, as filiais *Yamaha* que continuaram no mercado brasileiro, tornaram-se revendedoras, portanto não mais incluídas no perfil do Sistema *Yamaha* de Educação Musical.

2.4 O teclado eletrônico como instrumento musicalizador

Neste capítulo, apresento minha pedagogia direcionada à musicalização de adultos em grupo por meio do instrumento teclado eletrônico. Descrevo os roteiros de aulas iniciais preparados para os primeiros contatos com os alunos da disciplina *Instrumento Musicalizador Teclado I e II*. Demonstro como realizo adaptações de outros materiais musicais e os direciono ao aprendizado do teclado eletrônico. Exemplifico como a literatura pianística pode ser encaminhada para a linguagem do teclado, adaptando-se harmonias e padrões rítmicos de acompanhamento, que podem ser extraídos, por exemplo, a partir de partituras originais de Ernesto Nazareth, Luciano Gallet, Chiquinha Gonzaga, dentre outros. Também me proponho a esclarecer como são abordados alguns recursos do

instrumento e apresento as estratégias pedagógicas e as dinâmicas utilizadas em sala de aula.

Entendo por musicalização o processo pelo qual uma pessoa ou grupos de pessoas adquirem conhecimentos pertinentes ao universo musical, de caráter histórico, científico, artístico, técnico ou especializado, com o objetivo de desenvolver sua capacidade ou aptidões, não somente caracterizado pelo ensino instrumental. “O objetivo específico da educação musical é musicalizar ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p. 101).

Durante esse estudo, que converge para a musicalização de adultos em grupos por meio de teclados eletrônicos, o processo da educação musical inclui as modalidades de apreciação, criação e *performance* com o intuito de dotar os alunos de conhecimentos musicais específicos que os auxiliem em sua trajetória como alunos e futuros educadores. Nas palavras de GAINZA:

“Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos”. (GAINZA, 1988, p.101)

2.4.1 A musicalização por meio dos teclados eletrônicos

A musicalização através dos teclados eletrônicos ocorre, muitas vezes, de forma superficial e inadequada. Faz-se necessário que esse instrumento seja explorado e pesquisado por educadores musicais com a finalidade de compreender suas possibilidades musicalizadoras e utilizá-las como ferramentas preciosas no processo do aprendizado do teclado, especialmente em aulas coletivas. Associando as habilidades técnicas do professor aos conhecimentos específicos adquiridos durante estudos sobre os recursos do teclado, teremos um profissional da educação apto a traçar suas estratégias dentro da linguagem própria do instrumento. Mas a musicalização não se restringe às questões de habilidades técnicas do professor e seu domínio instrumental. Ser um educador musical implica também em adquirir conhecimentos psico-pedagógicos, sociológicos, dentre outras áreas do conhecimento.

ARROYO (apud DEL BEN, 2003, p. 77) define Educação Musical como um campo que nasce resultante da interseção entre Musicologias e Pedagogias. Ela justifica que neste contexto são abordadas várias disciplinas que se dedicam ao estudo da música – Etnomusicologia, Psicologia da Música, Teoria Musical – e da educação – Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras. Sob o ponto de vista de SWANWICK (2003, p.46), “embora possam existir idéias relevantes e importantes em sociologia, etnomusicologia e outras literaturas, a interface entre mentes e música é o foco do envolvimento musical, e sobretudo da educação musical”.

2.4.2 Avaliação para ingresso nos cursos de Licenciatura em Música da

Universidade do Estado de Minas Gerais

Examinando o programa do Vestibular da Universidade do Estado de Minas Gerais – Escola de Música, verificamos que as provas específicas para ingresso aos dois Cursos de Licenciatura oferecidos pela UEMG, são elaboradas em níveis de dificuldade diferenciados. Até o ano de 2004, os candidatos ao Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música deveriam se submeter a uma prova de Apreciação Musical, no sistema de múltipla escolha, seguida por uma entrevista e breves testes de habilidade específica. Desde o vestibular de 2005, esse curso tem sofrido alterações em seu regime de ingresso, assim como modificações em sua grade curricular. Saliento que essas mudanças na estrutura do curso não afetaram o andamento das aulas nem a coleta de dados, uma vez que os alunos participantes da pesquisa estavam na fase conclusiva do curso, sendo integrantes da turma aprovada no vestibular de 2002, portanto não tendo passado pelas mudanças curriculares mencionadas acima.

O regime de ingresso para os candidatos ao Curso de Licenciatura em Música não sofreu alteração alguma. Os candidatos devem realizar, além da prova fechada de Apreciação Musical, também uma avaliação de Percepção Musical e prova específica de instrumento ou canto.

Embora seja adotada a mesma pedagogia para a musicalização através dos teclados nos dois cursos de Licenciatura, considero relevante distribuir adequadamente as tarefas musicais entre esses alunos e organizar um estudo em grupo de forma democrática e construtiva, de forma que eles possam vivenciar

conteúdos teóricos e expandir seu potencial criativo. De acordo com VASCONCELLOS CORRÊA (1971, p. 16):

Sabe-se que cada indivíduo reúne uma soma enorme e diversificada de comportamentos, aptidões, emoções e interesses que compõem a sua individualidade e que o torna diferente dos demais, exigindo portanto do educador, uma constante atitude avaliativa no sentido de perceber suas reações, seus centros de interesse, seu crescimento intelectual, seu desenvolvimento motor e tudo o mais, para poder auxiliá-lo na caminhada ascendente em direção à constituição integral de suas potencialidades.

2.4.3 Planejamento das avaliações

Desde o primeiro dia de aula, os alunos ficam cientes que o comparecimento às aulas é imprescindível para um bom aproveitamento do conteúdo e o que se realiza em sala de aula é uma prática coletiva. Pede-se também, que pratiquem as atividades com regularidade, a fim de alcançarem razoável desenvoltura técnico-musical no instrumento. Porém, boa parte dos alunos não possui o instrumento, e, dificilmente recorrem aos pianos da Escola de Música para estudar. Assim sendo, quase todas as aulas se iniciam com uma revisão prática e teórica dos conteúdos abordados anteriormente.

Conforme regulamento interno do curso, durante cada período, os alunos devem se submeter às avaliações, que variam entre duas e quatro durante o semestre e uma avaliação final. Como se trata de turmas numerosas, aconselho que as avaliações intermediárias aconteçam como uma aula “avaliativa”. O professor

deve se movimentar ao longo do corredor que separa as filas de teclados e observar a *performance* dos alunos, assim como requisitar que entre eles haja um revezamento das funções experimentadas anteriormente como: solo de melodia, leitura dos acordes cifrados em linguagem popular, padrão rítmico de acompanhamento, contracanto etc. Somente a avaliação do final do semestre/período será individual e diante de um outro professor convidado.

Ao final do semestre, sugere-se que o aluno elabore um relatório e o encaminhe para seu professor. Nesse relatório o aluno deverá fazer um paralelo entre os objetivos lançados pelo curso e esboçar uma auto-avaliação levando em consideração sua dedicação e o conseqüente desempenho particular ao teclado.

2.4.4 Procedimentos organizacionais para o Instrumento Musicalizador –

Teclado I nos Cursos de Licenciatura em Música da UEMG

As etapas relacionadas a seguir, esclarecem procedimentos e estratégias para a formação e funcionalidade dos grupos de alunos de teclado durante o primeiro semestre de aulas. Para essa organização é relevante observar como são conduzidas as aulas, as abordagens ao material, a distribuição inicial das tarefas e possível repertório complementar.

Primeira etapa : Durante a primeira aula deve-se realizar uma entrevista coletiva para se identificar o grau de familiaridade de cada aluno com o instrumento “teclado” ou com o piano. Em linhas gerais, os grupos são organizados em três níveis:

- Grupo dos iniciantes: alunos que nunca estudaram teclado ou piano.

- Grupo elementar: alunos com pouca experiência prática em teclado ou piano.
- Grupo avançado: alunos com boa experiência prática em teclado ou piano.

Desta breve entrevista formam-se, em média, seis grupos variando entre seis e nove alunos por grupo. Cada um dos seis grupos freqüentará a disciplina uma vez por semana. Sugere-se que dois professores, em salas diferentes, trabalhem simultaneamente com três turmas cada um.

Segunda etapa: Elaboração do material prático para ser utilizado em cada grupo, respeitando o plano de ensino determinado pelo programa da Disciplina *Instrumento Musicalizador - Teclado I⁶*, nos cursos de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. O material deve ser variado, versátil e flexível, tanto em questões técnicas quanto criativas.

Terceira etapa: durante as quatro primeiras aulas:

- Observar a compreensão musical dos alunos e o rendimento dos mesmos.
- Caso seja necessário, fazer o remanejamento das turmas levando em consideração o desempenho dos grupos, procurando torná-los o mais homogêneo possível quanto ao ritmo de aprendizado. Essas transferências de alunos e ajustes para um bom funcionamento dos grupos, se tornam possíveis, desde que as turmas se formem num mesmo dia e horário.

Quarta etapa : se necessário, ao longo do semestre:

- Inserir materiais complementares no decorrer das aulas, para aqueles alunos que mostrarem maior facilidade dentro do grupo.
- Destinar as tarefas mais elaboradas, primeiramente aos que apresentarem essa facilidade de assimilação e prática, enquanto os demais praticam, simultaneamente, tarefas musicais que exijam menor habilidade. Assim procedendo, até o final do semestre, eles terão um tempo maior para observar e absorver o conteúdo das aulas, vendo e ouvindo os demais colegas.
- Manter o grupo cada vez mais unido e com respeito mútuo pelas facilidades e dificuldades presenciadas entre seus integrantes.
- Realização de trabalhos musicais em conjunto. Para tal, a música deve ser desmembrada em solos, contracantos, harmonia e padrões de acompanhamento. Cada uma dessas partes deve ser direcionada àqueles alunos que o fariam com serenidade e segurança.⁷
- Dentre as várias músicas que compõem o repertório selecionado para ser estudado durante o semestre, o aluno deve escolher uma peça para apresentar individualmente nas duas modalidades, a saber: primeiramente fazendo o solo da melodia com a mão direita e sustentando os acordes cifrados e encadeados com a mão esquerda. Em segundo lugar, executar o padrão rítmico de acompanhamento sugerido pelo professor, distribuindo os baixos na mão esquerda e os acordes cifrados e encadeados na mão direita.

⁶ Mediante o conteúdo programático fornecido pelo Plano de Ensino da ESMU/UEMG é possível adaptar um repertório musical para os períodos estipulados para a disciplina *Instrumento Musicalizador – Teclado Eletrônico*.

⁷ Exemplo dessas tarefas na 1ª amostra do DVD 1, em anexo.

Quinta etapa: apresentação de um trabalho escrito, com assuntos diretamente relacionados à disciplina teclado, ilustrando, assim, um pouco a história do instrumento. Sugere-se pesquisar sobre um dos seguintes instrumentos: órgão de tubo, cravo, clavicórdio, piano, sintetizadores, órgãos eletrônicos, teclados, módulos de som.

2.4.5 Procedimentos para a reorganização dos grupos de alunos de teclado II

De uma forma progressiva, continuam as mesmas considerações observadas durante o *Instrumento Musicalizador Teclado I*, como condução das aulas, abordagem ao material, distribuição inicial das tarefas, repertório complementar. Acrescentam-se ao conteúdo, trabalhos de criação, utilização de timbres alternativos e evolução dos padrões rítmicos de acompanhamento. Relaciono, a seguir, os procedimentos e estratégias que permitem a reorganização e funcionalidade dos grupos:

- Redistribuição dos alunos em novos grupos de acordo com as apreciações avaliativas que transcorreram durante o primeiro semestre.
- Elaboração do material prático para ser utilizado em cada grupo, respeitando o Plano de Ensino determinado pelo programa da Disciplina *Instrumento Musicalizador -Teclado II*, nos cursos de Licenciatura em Música da UEMG.

- Utilização desse mesmo material para o desenvolvimento musical criativo do aluno incentivando e viabilizando:
 - ✓ Criação de introduções e finais para algumas peças do repertório;
 - ✓ Complementação de pequenos trechos melódicos propostos pela professora⁸;
 - ✓ Evolução de alguns padrões de acompanhamento para determinadas músicas populares⁹;
 - ✓ Realização de grades de instrumentação com os recursos sonoros do instrumento teclado;
 - ✓ Arranjos de canções conhecidas e sucessos populares.
- Apreciação musical de repertório erudito, popular brasileiro e estrangeiro, analisado quanto à estrutura formal, linguagem harmônica, arranjo instrumental, condução de padrões rítmicos de acompanhamento.
- Após esse primeiro passo, que é o entendimento global das obras, sem exigência de execução das mesmas, cada aluno fará uma leitura das pautas que tratam do solo, contracantos, harmonia e baixo. Em seguida, a turma e o professor definem a parte musical que caberá a cada aluno estudar.

Ao finalizar o segundo semestre, esse trabalho musical de repertório e criação desenvolvido em sala de aula, deverá ser escrito pelo aluno e apresentado à professora.

2.4.6 Conteúdo programático e vivências multidisciplinares nas aulas de

⁸ Exemplos do material no anexo 2.

⁹ Consultar 3ª amostra do DVD 1 em anexo.

teclado em grupo

Nos Cursos de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais , a disciplina *Instrumento Musicalizador - Teclado Eletrônico* compreende duas funções importantes. Uma é proporcionar aos alunos, independentemente do grau de familiaridade com o instrumento, a prática de seus conhecimentos musicais de maneira integradora e vivencial. A outra função é permitir que, como futuros profissionais, esses alunos saibam abordar o teclado como uma ferramenta essencialmente musicalizadora e criativa em suas atividades dentro de um ambiente escolar.

Durante as primeiras aulas de teclado, o aluno deve aprender somente o essencial para manusear o instrumento: saber ligá-lo, escolher timbres de instrumentos. O mais importante durante os dois primeiros semestres de contato com o instrumento é, através de um repertório musical adequado e progressivo, fazer com que o aluno vivencie seus conhecimentos musicais respeitando a técnica e linguagem do teclado eletrônico. O repertório escolhido deve englobar os seguintes conteúdos a serem vivenciados¹⁰:

- Localização de semitons e tons
- Leitura em clave de sol
- Formação e execução das escalas maiores e menores
- Formação de acordes através da sobreposição de terças
- Inversão desses acordes de três e quatro sons

- Linguagem harmônica – cifragem popular.
- Encadeamentos de acordes
- Estudo das progressões de acordes mais usadas em música popular
- Padrões rítmicos de acompanhamento mais usados em música popular brasileira e estrangeira.
- Breves trabalhos de criação: elaboração de introduções e finais, complementação de frases pergunta/resposta.

Durante os dois semestres seguintes, *Teclado III* e *Teclado IV*, a abordagem desses conteúdos continua sendo ministrada de forma progressiva, favorecida por um repertório que amplia o grau de dificuldade de leitura rítmico-melódica, ilustrando tonalidades variadas, empregando padrões rítmicos de acompanhamento mais elaborados e instigando o processo criativo entre os alunos. A mesma progressividade é idealizada para os alunos do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, que ao longo dos últimos quatro semestres, *Instrumento Musicalizador- Teclado III, IV, V e VI* irão vivenciar os mesmos conteúdos.

É aconselhável que, no decorrer do curso, os professores da disciplina organizem seminários, palestras ilustrativas sobre os recursos do instrumento e que demonstrem em recitais, as possibilidades musicais performáticas propiciadas pelo teclado eletrônico.

¹⁰ Conteúdos exemplificados ao longo das oito amostras contidas nos DVDs em anexo.

Durante o estudo das músicas em sala de aula, o professor deve fazer a regulação do teclado levando em consideração o estilo musical que está em prática. O aluno deve compreender como tentar imitar os timbres selecionados no instrumento eletrônico, respeitando a equivalência da tessitura do instrumento acústico assim como sua abordagem técnica ideal e a articulatória.

2.4.7 Adaptação de materiais musicais e sistematização de padrões rítmicos de acompanhamento

Padrões rítmicos de acompanhamento estão presentes em qualquer estudo dos instrumentos de teclado. Por exemplo, os baixos de Alberti são encontrados em sonatinas e sonatas e diversas figurações rítmicas surgem nos acompanhamentos dos tangos brasileiros, valsas, choros, chorinhos, marchas, baião, lundus, dobrados, modinhas, toadas, maxixes, batuques.¹¹

Todos estes gêneros musicais mencionados se encontram nas composições mais conhecidas dos grandes mestres e compositores brasileiros como: Luciano Gallet, Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez, Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha, Ernesto Nazareth, Zequinha de Abreu, Villa Lobos, Alberto Nepomuceno e muitos outros. O ensino da harmonia proposto e desenvolvido pela pesquisadora restringe-se ao conhecimento de acordes de 3 e 4 sons, suas inversões e alguns encadeamentos. Eles são praticados através de exercícios de ação combinada chamados “padrões

¹¹ Gêneros musicais também citados no Capítulo 1, quando trata da Pedagogia do Piano

rítmicos”, também ilustrados pelos grandes compositores já mencionados e outros como Cláudio Santoro, Camargo Guarnieri, Ernest Mahle.

Portanto, cabe ao educador musical associar a sua formação musical e sua vivência às necessidades específicas de seu campo de atuação. Ou seja, pesquisar, utilizar e adaptar seus conhecimentos a respeito da teoria e análise musical, harmonia, prática instrumental ao seu contexto de trabalho.

2.4.8 Procedimentos observados pela professora-pesquisadora

Inicialmente, realizo uma breve entrevista com o aluno, e assim me informo quanto aos seus ideais profissionais, seu envolvimento com a música e suas expectativas para o mercado de trabalho. Durante as primeiras aulas, fico atenta ao desempenho do aluno, tanto individualmente quanto junto ao grupo, seu grau de atenção e dedicação dispensado à disciplina. No decorrer do curso, o aluno deve realizar os conteúdos especificados por um plano de ensino mediante um material prático a ser desenvolvido, aberto a modificações conforme necessidade verificada pelo professor e pelo grupo.

Acredito que no relacionamento entre professor e aluno deve-se priorizar o mútuo respeito. Cabe ao professor conhecer um pouco sobre cada aluno, desenvolver sua auto-estima, cativar a confiança do grupo, manter a objetividade das aulas e se manter atualizado e atento para não permitir que as aulas se tornem cansativas.

Portanto, com esse estudo, pretendo renovar, ampliar e aprofundar meus conceitos sobre a musicalização de adultos em grupo por meio dos teclados eletrônicos, sugerir procedimentos metodológicos e ressaltar a importância da versatilidade e flexibilidade do professor tanto nas questões técnicas quanto criativas incitadas pelo(s) grupo(s) de alunos. Segundo VASCONCELLOS CORRÊA (1971, p. 15):

Na grande maioria dos casos, a falha de um planejamento se encontra na inadequação das técnicas escolhidas para levar o conteúdo a alcançar os fins previstos. Por isso, deve-se experimentar os mais variados processos, sempre com a preocupação de observar analiticamente quais os mais aconselháveis à especificidade do conteúdo, do momento e das condições materiais e humanas encontradas. Criar e desenvolver meios próprios de comunicação. Adotar recursos que dinamizem a ação educativa.

O quadro 10 sintetiza os princípios e procedimentos pedagógicos que norteiam o trabalho da professora pesquisadora na dinâmica das aulas de teclado eletrônico em grupo:

QUADRO 10 - Procedimentos pedagógicos da pesquisadora

Critérios para organização dos grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o grau de familiaridade de cada aluno com o instrumento “teclado” ou com o piano; • Organização da turma de 40 alunos em 3 níveis de “familiaridade” com o instrumento teclado: muita, razoável, pouca; • Formação de 6 grupos, 2 para cada nível, funcionando em horários paralelos (facilitar possíveis transferências)
Elaboração e distribuição das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação do material prático aos grupos, respeitando o conteúdo programático oferecido pelo plano de ensino; • Aplicabilidade do material prático à realidade profissional do aluno;
Condução das aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do instrumento teclado eletrônico e seus recursos; • Breve revisão de conteúdos praticados em aulas anteriores; • Constante observação do rendimento do grupo e do indivíduo.
Técnicas de abordagem do material	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências multidisciplinares (teóricas/ harmônicas/ práticas); • Distribuição inicial das tarefas de acordo com as possibilidades e compreensão musical dos indivíduos; • Alternância das tarefas musicais entre os componentes do grupo respeitando o tempo para compreensão e realização das mesmas; • Entendimento de estruturas musicais mais simples propiciando futuras criações;

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar com timbres alternativos ilustrando pequenas orquestrações; • Correlacionar estilos musicais às instrumentações propiciadas pelo instrumento teclado; • Reconhecimento e prática de padrões rítmicos de acompanhamento que caracterizam vários gêneros musicais; • Utilização de repertório complementar ou material alternativo para garantia do funcionamento equilibrado do grupo; • Avaliações em grupo e individuais, auto-avaliação.
Complementações didático-pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Cabe aos alunos: pesquisar a respeito da história dos órgãos/teclados e sua contextualização histórico-musical; • Cabe aos professores: propiciar aos alunos seminários, palestras ilustrativas e recitais que exemplifiquem as reais possibilidades de performance aos instrumentos eletrônicos, uma vez que em sala de aula a função prioritária é musicalizar, proporcionar vivências multidisciplinares.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Este capítulo ocupa-se em esclarecer os procedimentos metodológicos adotados na presente investigação.

3.1 Natureza da pesquisa

Problema: necessidade de adequação de um processo pedagógico direcionado ao ensino de teclado em grupo nos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Hipótese: Empregando-se uma pedagogia adequada à linguagem e recursos do teclado eletrônico, é possível dinamizar e otimizar as aulas de musicalização de adultos em grupo, incentivar o processo criativo e proporcionar vivências multidisciplinares aos alunos dos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Objetivo geral: Investigar e avaliar a dinâmica do ensino da disciplina *Instrumento Musicalizador-Teclado* nos Cursos de Licenciatura da ESMU/UEMG.

Objetivos específicos

- Continuar pesquisando a funcionalidade do material didático pré-elaborado por mim e aplicado nos Cursos de Licenciatura da ESMU/UEMG.

- Desenvolver para o ensino do teclado em grupo, exercícios rítmicos de ação combinada que estimulem a coordenação motora, utilizando-se progressões harmônicas mais utilizadas em canções folclóricas e populares.
- Sistematizar uma abordagem pedagógica funcional para o ensino de teclado em grupo.
- Abordar o teclado eletrônico como um laboratório criativo.

3.1.1 Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa e avaliativa, de caráter exploratório e descritivo. Segundo Tripodi *et al.*(1975, p. 42-71 *apud* LAKATOS & MARCONI 1991, p. 188), os grupos exploratórios compreendem:

Investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (...) Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem.

De acordo com GIL (2002, p. 42), as pesquisas são classificadas como descritivas, quando o objetivo principal é descrever um determinado fenômeno ou população, mediante observação sistemática e técnicas padronizadas de coleta de dados. O estudo empírico relata situações da sala de aula, registra como foram

abordados e desenvolvidos os conteúdos programáticos da disciplina *Teclado – Instrumento Musicalizador* e o processo de musicalização com os alunos participantes. Esta pesquisa utiliza como método, a pesquisa avaliativa. Para LAKATOS e MARCONI (1991, p. 83) o método significa:

O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – , traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

3.1.2 Perguntas da pesquisa

Espera-se que o painel de educadores musicais observe nas oito amostras de aulas, as seguintes questões consideradas relevantes, quanto à musicalização de adultos em grupo por meio do teclado eletrônico:

- As estratégias adotadas pela professora pesquisadora podem ser aperfeiçoadas?
- Essas estratégias podem ser sistematizadas levando-se em conta as diferentes características dos alunos?
- A conduta e a abordagem musical adotadas pela professora pesquisadora favorecerão o trabalho dos alunos na sua profissão?
- Pode o teclado favorecer os processos musicalizadores ocorridos em outras disciplinas?
- Será que esta abordagem ajudou os alunos a lidar com outras disciplinas, contribuindo para o melhor aproveitamento das mesmas?

- São estas estratégias pedagógicas efetivas?
- Como os alunos respondem às estratégias pedagógicas?

Na busca de responder a tais perguntas, este estudo pretende contribuir de forma significativa para estimular a produção de material destinado ao ensino de teclado em grupo em cursos de Licenciatura, favorecendo, assim, a criação de uma pedagogia funcional para a musicalização de adultos por meio do ensino do teclado eletrônico.

3.2 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica adotada para a realização deste trabalho é a pesquisa avaliativa que será definida e contextualizada a seguir.

3.2.1 Pesquisa avaliativa

Para ROBSON (2002, p. 202), “o propósito de uma avaliação é avaliar os efeitos e eficácia de alguma coisa, tipicamente uma inovação, intervenção, modo de agir, costume ou utilidade”. A importância da avaliação pode ser resumida na palavra ‘responsabilidade’, que segundo ele, “representaria uma palavra-chave ao alcance dos serviços públicos envolvendo pessoas, nos campos da educação, saúde e serviços sociais”.

Uma pesquisa avaliativa deve ser conduzida através da formulação de determinadas perguntas, tais quais: Quais serão os beneficiados por esse estudo? Como os interesses pessoais dos participantes estão sendo considerados? Conclui ROBSON (2002, p. 203) que a avaliação deve indicar que mudanças são necessárias no programa, se ele não for efetivo.

Este trabalho empírico focaliza o professor em sala de aula, observa as reações dos alunos, decorrentes dos estímulos apresentados pelo professor mediante um material pré-elaborado e um plano de ensino com objetivos já traçados, porém flexíveis.

O procedimento de avaliar está freqüentemente relacionado, não apenas em taxar o que vale a pena ou tem valor, mas também em promover o desenvolvimento do que está sendo avaliado:

A prática da avaliação envolve uma coleção sistemática de informações a respeito das atividades, características e resultado dos programas, pessoal e produtos usados por pessoas específicas para reduzir incerteza, incrementar a eficácia e tomar decisões com respeito àqueles programas, pessoal ou produtos que estão fazendo ou atingindo”. (Patton, 1982, p. 15 *apud* ROBSON, 2002, p. 205).

3.2.1.1 A Avaliação em Música

A avaliação representa o julgamento valorativo de qualquer trabalho realizado e está cada vez mais presente nas discussões da área educacional. (...) “Avaliar em

artes é difícil, uma vez que a avaliação não pode ser objetiva quando se trata de áreas que envolvem a criatividade ou, no caso da música, o que deve ser avaliado nem sempre tem uma resposta muito clara e simples” (HENTSCHKE & SOUZA, 2003, p.8). Com certeza a avaliação é considerada o ponto mais importante do planejamento educacional e para VASCONCELLOS CORREA (1971, p.14):

Sua função, de acordo com a filosofia de educação seguida pelo professor, pela escola ou pelo sistema educacional do Estado e da Nação, pode variar desde a mais simples atribuição de valores numéricos (notas), com o fim precípua de ‘retratar o desenvolvimento escolar’ do educando (escola tradicional) até o complexo quadro de conceitos que compõe o instrumental do educador atualizado, para quem a avaliação é muito mais um meio de corrigir falhas do que puni-las.

A avaliação deve representar um procedimento permanente aplicado à educação musical, mapeando o desenvolvimento do aluno em vez de testá-lo (SWANWICK, 1991, p.140). Cabe ao professor observar o aluno de forma constante e sistemática, ou seja, estar atento para registrar em lugar apropriado, os fatos quando estes se apresentarem. Nestas fichas de observação, o professor deverá prever “a anotação de traços que digam respeito à capacidade intelectual do educando, sejam estes inerentes ou adquiridos, gerais ou particulares” (VASCONCELLOS CORRÊA, 1971, P. 17). Assim sendo, deverá anotar também (...) “outros traços relacionados à aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades ou à expansão da criatividade”. (Ibid)

Portanto, o processo avaliativo precisa ser elaborado visando o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos intelectual, emocional, social, físico e motor. Como

Vasconcelos Corrêa sugere a avaliação não deve ter uma “preocupação unilateral de verificar a capacidade de memorização do educando”, mas precisa se preocupar com a forma “como um indivíduo pensa, age e reage de acordo com normas específicas de comportamento caracterizadoras da sua personalidade” (VASCONCELLOS CORRÊA, 1971, p.7). Torna-se então necessário, que o professor efetue a verificação da aprendizagem através do registro sistematizado de coleta de informações relacionadas às ações, reações, percepções e atividades do aluno, ilustrando assim o desenvolvimento de suas habilidades e criatividade.

Comenta VASCONCELLOS CORRÊA (1971, p.17) que a auto-avaliação também se mostra um mecanismo eficiente, proporcionando um profundo exame de consciência: “A responsabilidade só é sentida pelo jovem quando ele passa a meditar valorativamente sobre as próprias atitudes - fracassos e conquistas “ (ibid). Acredita o professor VASCONCELLOS CORRÊA que, quando esse hábito é desenvolvido por um grupo em sala de aula, cada integrante da equipe terá a oportunidade de refletir sobre suas qualidades e deficiências próprias e também dos demais, num processo de interação e cooperação.

Constata-se, portanto, que cabe ao educador, além de verificar a aprendizagem e o seu grau de impacto nos alunos, também estar atento se o currículo produzido está adequado às suas necessidades e se a ação educativa está sendo conduzida mediante um planejamento com vistas a um determinado público alvo. (HENTSCHKE & SOUZA, 2003, p.8)

3.2.2 As etapas do estudo

Primeiramente, foi necessário delimitar o campo de investigação da pesquisa avaliativa cuja intenção fora priorizar o contato direto do pesquisador com o ambiente no qual o estudo seria desenvolvido. Nessa ocasião, na condição de professora pesquisadora, esclareci aos alunos participantes da pesquisa o caráter deste estudo avaliativo que, de acordo com ROBSON (2002, p. 209), deve apresentar: - utilidade para outro público; possibilidade de ser conduzido em termos práticos, políticos e de custo-benefício; propriedade no sentido de ser conduzido honesta e eticamente; adequação técnica, ou seja, assegurar sua utilidade, viabilidade e condução empregando habilidade técnica e sensibilidade.

Uma vez reconhecido o meu campo de trabalho, foi possível delimitar o problema. Para LAKATOS & MARCONI (1991, p. 162), “delimitar a pesquisa é estabelecer limites para a investigação”; “nem sempre há necessidade de delimitação, pois o próprio assunto e seus objetivos podem estabelecer limites”. (Ibid). Portanto, nestes termos, esclarece-se que o meu estudo de campo constituiu-se um trabalho exploratório e avaliativo entre os alunos de quatro turmas dos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da UEMG. As aulas ministradas por mim na disciplina *Instrumento Musicalizador-Teclado* foram semanais e coletivas, com a duração de 1 hora e 40 minutos para o Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música e 50 minutos para o Curso de Licenciatura em Música.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa empírica transcorreu de maneira natural, sem oferecer algum obstáculo ou resistência por parte dos mesmos. Trata-se de quatro turmas - duas iniciando e duas concluindo os cursos de Licenciatura, cujos alunos já freqüentavam a Disciplina Teclado em minha sala de aula, durante a maior parte de seu período acadêmico.

As complexidades do repertório são compatíveis com os níveis freqüentados pelos alunos e orientadas pelo plano de ensino. As atividades se desenvolvem a partir de uma abordagem cíclica, aprofundando as dificuldades, como mencionado no capítulo que trata da pedagogia da pesquisadora. O número reduzido de participantes anuncia uma abordagem qualitativa e, nesse sentido, LAVILLE & DIONE (1999, p. 43) argumentam:

(...) A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.

Aos alunos participantes, foi esclarecida a metodologia estabelecida para a realização da pesquisa, apresentado o cronograma das aulas baseado no conteúdo programático do plano de ensino da disciplina *Instrumento Musicalizador-Teclado*, assim como obtida a permissão para filmagem em sala de aula. Também foi requisitado dos alunos o preenchimento de um questionário,

uma sessão de entrevistas semi-estruturadas no término do trabalho empírico, a entrega de alguns exercícios de composição desenvolvidos no decorrer do semestre e a assinatura de um termo de consentimento para liberação dos dados áudio-visuais, produzidos pela pesquisa.

3.2.3 As turmas participantes

As amostras foram colhidas junto a quatro turmas dos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, determinado pela seguinte população:

- Turmas “A1” e “A 2”, que cursam a disciplina *Instrumento Musicalizador Teclado II* e a turma “A 3” do *Instrumento Musicalizador Teclado IV*; todas do Curso de Licenciatura em Música.
- Turma “B” que frequenta *Instrumento Musicalizador Teclado VI* no Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música.
- Turmas com conhecimento e experiências musicais prévias, compatíveis ao nível de exigência estipulado pelo processo seletivo do vestibular de música para os Cursos de Licenciatura em Música e Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música.

Embora a seleção de amostra tenha ocorrido por acessibilidade e tipicidade, ainda assim, julguei conveniente relacionar alguns dados relevantes para a elaboração do perfil de cada turma. Acrescenta-se também, que me é possível tecer uma avaliação consistente com relação ao desenvolvimento musical de cada aluno,

pois com exceção da turma A2, os demais alunos estiveram sob minha orientação desde o ingresso à Escola de Música.

As turmas A1, A2 e A3 do Curso de Licenciatura em Música são constituídas por alunos que ingressaram mediante prova específica de Instrumento, Apreciação Musical e Percepção Musical. A turma B, do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música está representada por alunos que ingressaram mediante prova de apreciação musical e entrevista. Todas as quatro turmas se submeteram aos seguintes procedimentos seguidos por mim:

- Adoção do material prático já pré-elaborado, utilizado e reformulado em 2004.
- Emprego da mesma dinâmica de grupo experimentada em 2004 na UEMG com turmas que freqüentaram em anos anteriores os mesmos períodos dos respectivos cursos já mencionados.
- Foram associadas às questões pedagógicas vivenciadas no instrumento teclado eletrônico, também a exploração dos seus recursos timbrísticos, despertando a criatividade de cada aluno e maior compreensão dessa ferramenta musicalizadora.

Esta pesquisa tem como sustentação um tipo de amostragem não-probabilística, “composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador; os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de ser selecionados (...) (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 331). Também a amostra é caracterizada por tipicidade e acessibilidade. Tipicidade porque “seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta (...)” (LAVILLE e

DIONNE, 1999, p. 170) e acessibilidade por não apresentar o rigor das pesquisas estatísticas, sendo permitido ao pesquisador, delegar aos elementos recolhidos, a representatividade de toda a população. (PEREIRA, 2004, p. 126)

Segue um breve resumo que reúne as características principais que propiciam uma identidade aos grupos participantes.

QUADRO 11 - Turma A1 – Curso de Licenciatura em Música - Teclado II

Alunos matriculados e freqüentes na disciplina:	Instrumento principal no curso	Conhecimento prévio do piano ou teclado	Freqüência às aulas	Dedicação extra classe ao teclado
Cícero	Flauta transversal	Fraco	Regular	Irregular
Cristina	Canto	Fraco	Muito boa	Regular
Daniel	Violão	Nenhum	Muito boa	Regular
Edson	Clarineta	Nenhum	Boa	Irregular
Ivan	Violão	Bom	Muito boa	Regular
Leonardo Augusto	Canto	Fraco	Muito boa	Regular
Ronald	Violão	Nenhum	Muito boa	Regular
Dirceu ¹²				
Márcio ¹³				
Michael Henrique ¹⁴				

QUADRO 12 - Turma A2 – Curso de Licenciatura em Música -Teclado II

Alunos matriculados e freqüentes na disciplina:	Instrumento principal no curso	Conhecimento prévio do piano ou teclado	Freqüência às aulas	Dedicação extra classe ao teclado
Alice	Piano	Muito bom	Boa	Regular
Felipe	Piano	Muito bom	Muito boa	Regular
Layla	Piano	Muito bom	Muito boa	Regular
Leandro Paiva	Piano	Muito bom	Boa	Regular
Leonardo Laporte	Piano	Muito bom	Boa	Regular

¹² Aluno matriculado nos curso e por não continuar a freqüentar a disciplina, aparece apenas nas primeiras filmagens

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid

QUADRO 13 -Turma A3 – Curso de Licenciatura em Música - Teclado IV

Alunos matriculados e freqüentes na disciplina:	Instrumento principal no curso	Conhecimento prévio do piano ou teclado	Freqüência às aulas	Dedicação extra classe ao teclado
Edna	Piano	Bom	Muito boa	Regular
Kelly	Saxofone	Bom	Regular	Irregular
Luciene	Piano	Muito bom	Muito boa	Regular
Patrícia	Violino	Bom	Boa	Irregular
Rafael	Piano	Muito bom	Muito boa	Regular
Ronan	Piano	Muito bom	Boa	Regular
Solange	Flauta transversal	Bom	Muito boa	Regular

QUADRO 14 -Turma B – Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música -Teclado VI

Alunos matriculados e freqüentes na disciplina:	Instrumento principal no curso	Conhecimento prévio do piano ou teclado	Freqüência às aulas	Dedicação extra classe ao teclado
Ana Paula	Nenhum	Nenhum	Muito boa	Regular
Leandro Acácio	Nenhum	Nenhum	Muito boa	Regular
Lindberg	Nenhum	Fraco	Muito boa	Regular
Marta	Nenhum	Fraco	Muito boa	Regular
Tháise	Nenhum	Nenhum	Muito boa	Regular

3.3 Coleta de dados

Durante o semestre de realização da pesquisa, foram efetuadas as filmagens em sala de aula, porém sem comprometer o desenvolvimento das atividades, previamente organizadas e distribuídas ao longo das dezoito semanas de aulas. Foram selecionados trechos dos vídeos que representaram bem determinados eventos e estratégias pedagógicas adotadas durante as aulas. Essa seleção das filmagens foi encaminhada a um painel de professores qualificados, que fizeram observações escritas sobre os processos de ensino/aprendizado ocorridos nas aulas. Informações importantes foram levantadas ou confirmadas ao longo da pesquisa mediante observação sistemática e participante, como também através

da análise de dados fornecidos por um questionário fechado e por entrevista semi-estruturada. O questionário, bem como o perfil das entrevistas podem ser encontrados no Anexo 1. Ainda como ilustração das possibilidades criadoras, encontram-se no Anexo 5, alguns exercícios de composição escrita realizados pelos alunos participantes. A apresentação dos questionários respondidos, as filmagens das aulas e entrevista com alunos, e o fato de que a maioria dos alunos freqüentaram a classe da professora pesquisadora desde o ingresso na Escola de Música, intentam demonstrar a seriedade dispensada a esse estudo, quanto à análise dos dados obtidos da observação participante. São informadas a seguir, as atividades que foram filmadas, em quais turmas e por quanto tempo ocorreram.

QUADRO 15 - Atividades que ilustram a 1ª amostra

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA – 2º período – Teclado II	
1ª amostra	35 minutos extraídos da aula do dia 1º de Agosto – (Turma A1)
Conteúdo recordado/ abordagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação de acordes de 3 sons – orientação por semitons. ▪ Estudo cromático dos acordes maiores – estado fundamental. ▪ Encadeamento dos acordes em Dó maior - C Am Dm G7(mão direita) e suas respectivas notas fundamentais (mão esquerda), associados a um padrão rítmico de acompanhamento (8 beat). ▪ Estudo da melodia e acordes de <i>Diana</i> – extensão e dedilhado.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos. ▪ Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico. ▪ Utilização da bateria eletrônica do teclado, funcionando como um metrônomo e também ilustrando a programação de rock' n roll. ▪ Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos.
Alunos presentes	Daniel – Dirceu – Edson – Ivan – Leonardo Augusto – Márcio – Michael Henrique - Ronald
Observações sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas às segundas-feiras (19:35 h), uma vez por semana com duração de 50 minutos. ▪ Em sala de aula 9 instrumentos de modelos mais simples (Yamaha e Casio)

QUADRO 16 - Atividades que ilustram a 2ª amostra

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA – 2º período – Teclado II	
2ª amostra	19 minutos extraídos da aula do dia 17 de Outubro – (Turma A1)
Conteúdo/abordagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graus tonais e formação de acordes de 4 sons. ▪ Estudo da progressão de acordes encadeados que representam a harmonia da música estudada em Fá maior, associados a uma variação do padrão rítmico de acompanhamento (8 beat), ▪ Estudo da melodia <i>An affair to remember</i>.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos. ▪ Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico. ▪ Utilização da bateria eletrônica do teclado, funcionando como um metrônomo. ▪ Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos.
Alunos presentes	Cristina – Daniel – Ivan – Leonardo Augusto – Ronald
Observações sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas às segundas-feiras (19:35 h), uma vez por semana com duração de 50 minutos. ▪ Em sala de aula 9 instrumentos de modelos mais simples (Yamaha e Casio)

QUADRO 17 - Atividades que ilustram a 3ª amostra

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA- Habilitação em Música 8º período – Teclado VI –	
3ª amostra	20 minutos extraídos da aula do dia 17 de Outubro - (Turma B)
Conteúdo/abordagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação de acordes de 4 sons – sétima maior e diminuto. ▪ Estudo da melodia e da progressão de acordes encadeados da música <i>Esse seu olhar</i> em Fá maior, associados ao padrão rítmico de acompanhamento (bossa nova), ▪ Recordação das escalas menores e as tríades. ▪ Encadeamentos I IV V7 aplicados aos padrões de marcha rancho, chorinho, beguine – revisando tonalidades e baixo alternado.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos. ▪ Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico. ▪ Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos.
Alunos presentes	Lindberg – Marta – Thaíse.
Observações sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas às quintas-feiras (9:10 h), uma vez por semana com duração de 100 minutos. ▪ Em sala de aula 9 instrumentos de modelos mais simples (Yamaha e Casio)

QUADRO 18 - Atividades que ilustram a 4ª amostra

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA – 2º período – Teclado II (pianistas)	
4ª amostra	18 minutos extraídos da aula do dia 07 de Outubro – (Turma A2)
Conteúdo/abordagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo da progressão de acordes encadeados que representam a harmonia da música estudada em Dó maior, associados a padrões rítmicos de acompanhamento (valsa). ▪ Estudo da melodia <i>Eu sonhei que tu estavas tão linda</i>.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos. ▪ Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico. ▪ Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos.
Alunos presentes	Alice – Felipe – Layla – Leandro Paiva – Leonardo Laporte.
Observações sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas às segundas-feiras (18:45 h), uma vez por semana com duração de 50 minutos. ▪ Em sala de aula 9 instrumentos de modelos mais simples (Yamaha e Casio)

QUADRO 19 - Atividades que ilustram a 5ª amostra

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA – 2º período – Teclado II	
5ª amostra	19 minutos extraídos da aula do dia 07 de Outubro – (Turma A1)
Conteúdo/abordagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da estruturação de frases pergunta-resposta abrangendo quatro compassos. ▪ Entendimento das tonalidades abordadas. ▪ Imitação rítmico-melódica finalizando na tônica.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora determina a ordem na qual os alunos deverão se manifestar, afim de alcançar uma boa dinâmica durante o exercício. ▪ A frase pergunta é tocada pela professora e cada aluno deverá “respondê-la” sem treinamentos prévios. ▪ Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico. ▪ Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos.
Alunos presentes	Cristina – Cícero – Edson – Ivan – Leonardo Augusto - Ronald.
Observações sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas às segundas-feiras (19:35 h), uma vez por semana com duração de 50 minutos. ▪ Em sala de aula 9 instrumentos de modelos mais simples (Yamaha e Casio)

QUADRO 20 - Atividades que ilustram a 6ª amostra

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA – 4º período – Teclado IV	
6ª amostra	20 minutos extraídos da aula do dia 09 de Novembro–(Turma A3)
Conteúdo/ abordagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da estruturação da música de natal <i>Noite Azul</i> ▪ Leitura à primeira vista. ▪ Compreensão da estruturação do chorinho <i>Lamentos</i> já estudado
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos. ▪ Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico.. ▪ Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos.
Alunos presentes	Edna – Luciene – Rafael – Ronan - Solange
Observações sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas às quartas-feiras (19:35 h), uma vez por semana com duração de 50 minutos. ▪ Em sala de aula 9 instrumentos de modelos mais simples (Yamaha e Casio)

QUADRO 21 - Atividades que ilustram a 7ª amostra

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA- Habilitação em Música 8º período – Teclado VI	
7ª amostra	20 minutos extraídos da aula do dia 10 de Novembro –(Turma B)
Conteúdo/ abordagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão das escalas e tonalidades maiores e menor harmônica. ▪ Revisão de tríades. ▪ Revisão de funções harmônicas.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização de uma partitura originalmente para piano, “filtrada” para a linguagem do instrumento teclado eletrônico. ▪ Transparência recordando o entendimento das funções harmônicas a partir de cores. ▪ Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico ilustrando possíveis instrumentações para a música selecionada para estudo.
Alunos presentes	Ana Paula – Leandro Acácio – Lindberg – Marta – Thaíse. Alunos convidados também do Teclado VI – professor Lincoln: Daniel – Elizabeta – Vera
Observações sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas às quintas-feiras (9:10 h), uma vez por semana com duração de 100 minutos. ▪ Em sala de aula 9 instrumentos de modelos mais simples (Yamaha e Casio)

QUADRO 22 - Atividades que ilustram a 8ª amostra

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA – 4º período – Teclado IV	
8ª amostra	20 minutos extraídos da aula do dia 16 de Novembro–(Turma A3)
Conteúdo/ abordagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da estruturação da música <i>Dansa Campestre</i> de Francisco Mignone. ▪ A harmonia transferida também para acordes cifrados. ▪ Leitura à primeira vista.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização de uma partitura originalmente para piano, “filtrada” para a linguagem do instrumento teclado eletrônico. ▪ Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico ilustrando possíveis orquestrações para a música selecionada para estudo. ▪ Distribuição das tarefas entre os alunos. ▪ Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos.
Alunos presentes	Kelly – Luciene – Patrícia – Rafael – Ronan - Solange
Observações sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas às quartas-feiras (19:35 h), uma vez por semana com duração de 50 minutos. ▪ Em sala de aula 9 instrumentos de modelos mais simples (Yamaha e Casio)

Situação dos alunos que participaram da pesquisa realizada na ESMU/UEMG 2º semestre de 2005:

QUADRO 23 - Curso de Licenciatura em Música 2º período - teclado II

Alunos participantes	Termo de consentimento pela participação em aula filmada	Depoimento espontâneo	Questionário
Alice Noses Spínola	Assinado	Filmado	Respondido
Cícero Santos Moura	Assinado	Filmado	Respondido
Cristina de Souza Gusmão	Assinado	Filmado	Respondido
Daniel Reis Costa	Assinado	Filmado	Respondido
Dirceu de Brito Soares (saiu da turma)	Assinado	-----	-----
Edson Moreira Dias	Assinado	Filmado	Respondido
Felipe Maurício Simões	Assinado	Filmado	Respondido
Ivan Gomes Pereira	Assinado	Filmado	Respondido
Layla Pizzeta Francisco Faustino	Assinado	Filmado	Respondido
Leandro de Paiva Carneiro	Assinado	Filmado	Respondido
Leonardo Augusto de Andrade Mendonça	Assinado	Filmado	Respondido
Leonardo Coelho Laporte	Assinado	Filmado	Respondido
Márcio de Jesus Corrêa (saiu da turma)	Assinado	-----	-----
Michael Henrique F.de Souza (saiu da turma)	Assinado	-----	-----
Ronald de Carvalho Correia Lima	Assinado	Filmado	Respondido

QUADRO 24 - Curso de Licenciatura em Música – 4º período - teclado IV

Alunos participantes	Termo de consentimento pela participação em aula filmada	Depoimento espontâneo	Questionário
Edna de Aguiar Magalhães Silva	Assinado	Filmado	Respondido
Kelly Elaine de Oliveira	Assinado	Filmado	Respondido
Luciene Guimarães França	Assinado	Filmado	Respondido
Patrícia Valéria da Rocha	Assinado	Filmado	Respondido
Rafael Alves Soares de Souza	Assinado	Filmado	Respondido
Ronan Alves da Rocha	Assinado	Filmado	Respondido
Solange Guedes de Oliveira Carneiro	Assinado	Filmado	Respondido

QUADRO 25 - Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música 8º período - teclado VI

Alunos participantes	Termo de consentimento pela participação em aula filmada	Depoimento espontâneo	Questionário
Ana Paula Patrícia Viana Israel	Assinado	Filmado	Respondido
Leandro Geraldo da Silva Acácio	Assinado	Filmado	Respondido
Lindberg Fernandes Silva Junior	Assinado	Filmado	Respondido
Marta Maria de Oliveira Garcia	Assinado	-----	Respondido
Thaise Silva Rodrigues	Assinado	Filmado	Respondido

QUADRO 26 - Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música

Alunos convidados	Termo de consentimento pela participação em filmagem	Contribuição espontânea
Daniel Machado G.de Barros(teclado VI -Lincoln)	Assinado	Filmado
Danilo Curtiss Alvarenga (teclado II em 2004)	Assinado	Filmado

3.4 Os professores avaliadores

3.4.1 O painel de educadores musicais

Experientes educadores musicais foram convidados a participar deste trabalho de pesquisa, assistindo às amostras das filmagens das aulas da disciplina

Instrumento Musicalizador - Teclado junto aos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, durante o segundo semestre de 2005. Os educadores receberam além das instruções quanto ao manuseio dos DVDs, também um breve relatório a respeito das intenções da pesquisa e um formulário onde deveriam fazer suas observações, de acordo com seus próprios critérios. Portanto, eles não tiveram acesso a qualquer informação extra sobre planejamento e conteúdo das aulas que foram filmadas.

Os educadores musicais que colaboraram com esta pesquisa são professores atuantes, especialistas, mestres e doutores que atuam em disciplinas tanto teóricas quanto práticas, a saber: Ângelo Nonato, Cibele Lauria, Gislene Marino, Jussara Fernandino, Maria Betânia Parizzi Fonseca, Thaís Maura Marques.

3.4.2 O processo de avaliação

O educador musical colaborador procurou identificar as atividades propostas nas aulas filmadas e comentou as qualidades positivas e negativas do processo pedagógico adotado por mim, durante as oito amostras selecionadas e uma demonstração de utilização de recurso específico do teclado eletrônico. As entrevistas com alunos, que estão gravadas no DVD 2, não estiveram sujeitas à avaliação.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Este capítulo apresenta o parecer dos educadores musicais experientes, ou avaliadores, como serão denominados doravante, sobre as oito amostras que ilustram as aulas ministradas por mim na disciplina *Instrumento Musicalizador – Teclado*, na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, durante o segundo semestre de 2005. Os dados fornecidos pelos avaliadores serão categorizados, de acordo com o conjunto de princípios relacionados no referencial teórico (quadro 7, p. 57).

É prudente reiterar que não foi imposto aos avaliadores critério algum para conduzir sua observação. Pelo contrário, eles deveriam apontar quais foram as atividades realizadas nas mostras contidas nos DVDs e opinar livremente sobre os pontos positivos e negativos do processo pedagógico adotado por mim, conforme pode ser averiguado no anexo 3 – Ficha de Avaliação.

Outras fontes de dados ilustram e complementam esse trabalho, tais como, questionários e entrevistas respondidos pelos alunos (anexo 1), alguns registros de trabalhos de criação desenvolvidos ao longo da pesquisa (anexo 5) e uma demonstração de um recurso específico do instrumento teclado eletrônico, através da execução de peças musicais mais simples, por um aluno colaborador (DVD2 – faixa 5)

4.1 As oito amostras avaliadas (DVD 1 e 2)

Encontram-se no capítulo 3, entre as páginas 105 e 109, os oito quadros que exemplificam os conteúdos, abordagens e estratégias adotadas por mim durante as respectivas amostras de aulas de teclado eletrônico que foram filmadas. Como foi esclarecido anteriormente, estes relatórios não foram encaminhados aos avaliadores, para que os mesmos tivessem total liberdade em manifestar suas opiniões.

4.2 Categorias de análise de dados

O quadro 27 esclarece como foram categorizados os princípios pedagógicos extraídos dos quatro pilares que sustentam a fundamentação teórica dessa dissertação. Categorias também foram estabelecidas a partir dos relatórios dos educadores musicais e dizem respeito à minha conduta como professora, envolvendo todo o processo de musicalização e relacionamento em grupo.

QUADRO 27 - Categorias dos princípios pedagógicos

Processo pedagógico	Aspecto motor e técnico	Aspectos musicais	Aspectos psico-sociológicos
✓ Dinâmica adequada ao grupo ✓ Compreensão musical ✓ Contextualização cíclica do aprendizado ✓ Vivências ✓ Planejamento	✓ Consciência corporal ✓ Exercícios de ação combinada ✓ Dedilhado ✓ Realização musical e estudo individual	✓ Prática musical ✓ Inovações sonoras ✓ Criatividade ✓ Especificidades do teclado eletrônico ✓ Limitação expressivo-musical do	✓ Participação ✓ Produtividade ✓ Respeito à individualidade ✓ Socialização

das tarefas ✓ Planejamento da aula * ✓ Distribuição das tarefas ✓ Progressividade ✓ Emprego de canções simples ✓ Interdisciplinaridade ✓ Organização dos objetivos * ✓ Domínio dos conteúdos * ✓ Didática* ✓ Domínio da linguagem do instrumento * ✓ Material escrito *		instrumento	
---	--	-------------	--

* Categorias que foram indicadas por escrito pelos avaliadores.

4.3 Avaliação das oito amostras

Serão apresentados a seguir, os comentários de cada avaliador, a respeito dos conteúdos por eles identificados nas oito amostras de aulas, ilustrando, assim, as categorias apontadas por eles.

4.3.1 Atividades realizadas em sala de aula

Com relação à 1ª amostra (DVD 1 – 1ª faixa), os avaliadores **A**, **C**, **E** e **F** especificam as atividades, exatamente como estão relacionadas no quadro 15, enquanto os avaliadores **B** e **D** apontam apreciações gerais. Por exemplo, o avaliador **B** indicou que, “nessas amostras, pode-se observar, de certa forma, dois

tipos de ensino: um explícito e mais óbvio e outro menos evidente, mas não menos importante”.

Em relação à 2^a amostra (DVD 1 – 2^a faixa), os avaliadores **C**, **E** e **F** discriminam, detalhadamente, as atividades desenvolvidas, coincidindo com o indicado no quadro 16. Também traduzem sua visão pedagógica sobre a conduta das aulas. O educador **C** determina como pontos positivos:

A professora pesquisadora conta os tempos (4) entre um acorde e outro e fala as cifras e as notas que compõe os acordes.
Divisão de tarefas: um grupo toca nos apoios e outro nas pulsações (conscientização destas estruturas rítmicas).
Acrescentou o solo e a percussão: enriquecimento musical do trabalho, que auxilia e desenvolve a percepção de diversos planos sonoros.
Ação combinada (mão esquerda / baixos e mão direita / acordes): desenvolve a coordenação e fixa os acordes.

Para o educador **E**, estes seriam os pontos positivos:

Teoria aliada à prática, promove consciência do que se está tocando. A professora promove análise da tonalidade, graus e funções. Esclarece como funciona a “linguagem do teclado” em consonância com a teoria musical. Comenta, por exemplo, sobre os acordes na primeira e segunda inversão.
Enquanto os alunos tocam a professora pontua verbalmente os acordes do encadeamento de diversas maneiras: nome das notas componentes do acorde, cifra, tonalidade, acorde alterado. Promove um reforço dos pontos da teoria no momento da prática, não somente antes.
Produção de efeitos diferentes para o mesmo encadeamento, ou seja, permanecer o mesmo treinamento com motivações e estímulos variados. Ex: Um grupo faz os acordes em semínimas (piano) e o outro em semibreves (Cordas). Distribuição de timbres entre os alunos, bateria do teclado como pulso substituindo as palmas.

Montagem de arranjo integrando as capacidades individuais: alguns tocam só a melodia, outros melodia e acordes, outros só o baixo. Mas todos ouvem algo interessante e exercem o mesma música.

O avaliador **D** entende que a professora procura diversificar os conteúdos das aulas buscando trabalhar diferentes assuntos, tais como: “funções harmônicas, encadeamento de acordes, padrões rítmicos característicos de vários estilos, exploração timbrística do teclado eletrônico, elaboração de arranjos e análise harmônica”.

As observações efetuadas acima nos remetem aos princípios enfatizados por Willems (ver p.33): “na educação musical não é importante o resultado imediato mas sim a função”; e por Bonals: “a intervenção do professor na dinâmica deverá possibilitar que cada pequeno grupo enfrente a tarefa apresentada e de forma eficaz e com uma ótima capacidade de entendimento entre os seus integrantes”. (ver p. 60)

Ao observarem a 3ª amostra (DVD 1 – 3ª faixa), todos os avaliadores listaram as atividades praticadas em sala de aula, em conformidade ao quadro 17. De acordo com **A**, “este grupo demonstrou um desenvolvimento notável. Já com desprendimento, soltura, dinamismo eles realizaram as atividades e as músicas propostas”.

“É de fundamental importância a convivência dos pianistas com a linguagem do teclado”, diz o avaliador **A**. Também **C** percebe que, “trabalhar aspectos particulares do instrumento teclado com os alunos pianistas é importante para ampliar seus conhecimentos sobre as possibilidades do teclado”. Ainda, de acordo com **C**, existe “uma adequação do repertório às capacidades do grupo; repertório mais avançado para alunos que estudam piano e já têm coordenação mais desenvolvida no teclado”. **E** relata que há um “aumento do grau de complexidade da melodia e uma distribuição do arranjo de acordo com as habilidades dos alunos”. Sobre os mesmos pontos, opina **F**: “alguns alunos apresentam visível familiaridade com o instrumento e improvisam. Não há dificuldades aparentes de dedilhado e localização das notas”.

Os comentários tecidos pelos avaliadores anteriormente, ao observarem as atividades praticadas durante a 4^a amostra (DVD 1 – 4^a faixa), reafirmam as propostas musicalizadoras apresentadas ao longo do primeiro capítulo. Dentre elas, saliento Bonals (ver p. 63): “afim de assegurar o bom funcionamento do trabalho em grupo é necessário que o professor organize os grupos de forma acertada, adote uma dinâmica adequada à classe e selecione as tarefas que os grupos realizarão”; e menciona um dos objetivos do Sistema *Yamaha* de Educação Musical que é - proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades criativas, habilidades de auto-expressão e liberdade de pensamento.

As atividades selecionadas para a 5ª amostra (DVD 1 – 5ª faixa), foram identificadas por todos os avaliadores. **A** e **B** ressaltam que “é uma ótima atividade de estruturação melódica, trabalha a criação”.

Com relação à 6ª amostra (DVD 1 – 6ª faixa), temos as seguintes revelações sobre as atividades adotadas: “as turmas de Licenciatura em Música têm mais vivência musical, assim, a professora pode aumentar o nível de exigência com os alunos”, diz o avaliador **A**. Na concepção de **C**, “é positivo a distribuição das tarefas entre os alunos e variação dos timbres no teclado”. O avaliador **E** identifica a canção natalina e o “emprego de instrumentos relacionados ao tema de Natal”. Acrescenta que “esse arranjo trabalha a forma musical: introdução para um grupo, tema para outro, repetição para outro etc”. Porém, segundo **E**, “o arranjo dado pronto minimiza as descobertas de possibilidades timbrísticas, exploração da forma, seções de improviso etc”. Justifica **E** que esse comentário é “mais uma sugestão do que um ponto negativo, mais uma vez de quem não conhece o todo do processo”.

Os avaliadores **A**, **C**, **E** e **F** identificaram por completo as atividades praticadas durante a 7ª amostra (DVD 1 – 7ª e última faixa) e opinaram, detalhadamente, sobre os conteúdos abordados, que estarão registrados nas devidas categorias. As atividades identificadas na 8ª amostra (DVD 2 – 1ª faixa), serão categorizadas em outras seções, conforme os pareceres dos avaliadores **C**, **E** e **F**.

4.3.2 Conteúdos do processo pedagógico

4.3.2.1 Ensino da harmonia

Por exemplo, sobre o ensino da harmonia no teclado (amostra 1), surgiram comentários como os que seguem. De acordo com **D**, “a pesquisadora demonstra ter um grande conhecimento sobre harmonia tonal e sua aplicação no teclado eletrônico, aulas organizadas e previamente planejadas, abordagem eminentemente prática”.

Quanto à formação dos acordes de três sons, o avaliador **C** comenta que “é bastante didática a apresentação das tríades na seqüência proposta pela professora, (...) “facilitando a compreensão e memorização”; enquanto **E** fala que “realizar o acorde maior e passar logo em seguida para os demais (menor, diminuto e aumentado) permite referência visual e conscientização das alterações”. Os mesmos avaliadores reivindicaram a conscientização do intervalo de 5^a tomando por base os pentacordes das escalas, facilitando a unificação de dedilhado.

Com relação ao entendimento e prática dos acordes (amostra 2), os professores **A** e **B** ressaltam alguns pontos positivos semelhantes, como: “Ao estudar os acordes com a turma, a professora associa-os com tópicos teóricos – graus modais, semitons, cromatismo etc – fixa e preenche lacunas com esse estudo prático musical”. (Avaliador **A**)

4.3.2.2 Repertório

Quanto ao conteúdo, comenta **A** que, para se alcançar resultados mais efetivos, “é importante que os alunos tenham acesso a músicas ‘fáceis’, de curta duração”, como verificado na 1ª amostra. Também o avaliador **C** considera que “é importante o uso do repertório para abordar determinada questão teórica e faz isso muito bem: utiliza uma peça para trabalhar determinado conteúdo, trazendo, através da vivência, a conceituação”.

Nesse contexto, durante a fundamentação teórica, constatamos que VASCONCELLOS CORRÊA (ver p. 39) adverte quanto à necessidade que tem o professor em “traçar um plano de trabalho baseado em observações sobre as aspirações, aptidões, tendências e habilidades daqueles a quem vai orientar”. Também as canções ‘fáceis’ citadas anteriormente, assim como o emprego de música folclórica e canções populares, caracterizam parte das idéias musicalizadoras de KODÁLY.

De acordo com **B** (amostra 2), “a metodologia de Carmen apresenta essa característica – a mixagem de uma instrução racional/teórica coexistente a um ensino não verbalizado”. Como exemplo dessa afirmação o avaliador **B** recorre ao “estudo que os alunos fazem de padrões rítmicos pertencentes ao universo da música popular brasileira”. Segundo o avaliador, “esse tipo de prática introduz o aluno às características de alguns gêneros de nossa música e são exercícios de coordenação motora”.

Kodály e Willems acreditam que a atividade pedagógica deve-se centrar inicialmente nas canções populares, tradicionais, simples. Gallet, Elvira Drumond e Moema Craveiro demonstram suas preocupações nesse sentido, quando em suas composições para iniciantes em piano, enfatizam o emprego dos gêneros brasileiros.

4.3 3 Aspectos do processo pedagógico

4.3.3.1 Planejamento das aulas/ distribuição de tarefas/ recursos do teclado

Ainda com relação à 1^a amostra, todos os avaliadores identificaram e indicaram como estratégias positivas: a divisão inicial e revezamento das tarefas entre os alunos; a exploração dos timbres do instrumento teclado eletrônico e a progressividade estabelecida para os assuntos abordados.

O avaliador **F** comenta que “a professora esclarece os objetivos do trabalho a ser realizado e o localiza no processo de aprendizado”. **E** reitera o mesmo parecer da seguinte maneira:

No início da atividade foram relacionados no quadro os objetivos e atividades a serem trabalhadas. Ao final da atividade, a professora deu ainda um retorno aos alunos quanto ao que vinha sendo realizado nas últimas aulas até aquele momento. Postura interessante na musicalização de adultos. Promove conscientização do processo de ensino/aprendizagem.

Segundo compreendido através de estudos sobre VASCONCELLOS CORRÊA (ver p. 39), espera-se que todo planejamento educacional reflita o pensamento do educador e seja configurado por seus objetivos ou pelas metas que pretende atingir, ainda que sujeitas a reformulação pela constante transformação dos processos educativos.

De acordo com **A**, “como pianistas, não exploramos bem os recursos do teclado eletrônico”, e (...) “assim como o violão e a flauta doce, o teclado pode ser meio precioso de musicalizar os alunos”. **A** continua seus comentários: “é importante ressaltar que a ótima condução das aulas permite que os alunos fiquem à vontade para tocar da maneira que eles acharem melhor; não sendo exigido um nível expressivo, pois estão em fase de experimentar o teclado”.

4.3.3.2 Estratégias para o estudo das tríades

Com relação ao estudo cromático dos acordes maiores (amostra 1), ainda os avaliadores **C** e **E**, respectivamente, consideram positivo: “não soltar os dedos que já tocaram, acumulando, assim, todas as notas dos acordes, para maior fixação dos mesmos” ou “não soltar as mãos da tecla para não perder a referência tátil, cinestésica da memória muscular”. O avaliador **B** comenta que durante o ensino da montagem das tríades, “a educadora faz com que os alunos toquem os acordes e, com a bateria no fundo, vai mudando-os cromaticamente”. Menciona que a parte menos evidente dessa atividade é que “ao tocar junto com essa bateria, os alunos são obrigados a manter um ritmo associado a uma métrica e,

portanto, vão, muitas vezes, sem se darem conta, assimilando as relações métricas predominantes na música de tradição européia”. Nesse sentido, também opina a educadora **C** :

Utilizar o recurso de ritmos para acompanhar a série de acordes – enriquece o trabalho e incentiva os alunos a tocarem sempre juntos ou ‘correrem atrás’ da turma, sem perder o pulso. (Isso trás a prontidão e a rapidez nos reflexos para mudança de posição dos acordes)

Recorrendo a Swanwick (ver p. 38) verificamos que “(...) fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público”. Gainza (ver p. 36), afirma que “as pesquisas pedagógicas atuais deixam o educando em total liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, suas próprias regras do jogo, materiais e até técnicas e estilos”

4.3.3.3 Estratégias para o estudo dos padrões rítmicos

De acordo com **F** (amostra 2), vale a pena ressaltar como pontos positivos a ação combinada com referências visuais no quadro, as orientações para dedilhado com resultados imediatos e completa “a professora ‘canta’ a seqüência dos acordes para ajudar os alunos (um deles é deficiente visual e é possível perceber que ele espera por essa orientação e a decodifica rapidamente).

Com relação à 3ª amostra, **C** aponta como um aspecto positivo “desenvolver a coordenação motora através da ação combinada de baixos alternados e padrões rítmicos de Marcha Rancho, Chorinho e Beguine”. Ainda com relação à amostra 3, **F** menciona como pontos positivos “a ação combinada com referências visuais no quadro e a utilização do mesmo encadeamento para a prática de vários padrões rítmicos semelhantes”. Segundo o mesmo avaliador, “teria sido interessante pedir que os alunos escrevessem sozinhos os padrões, para reforçar o aprendizado como mais uma estratégia de memorização”.

Julgo extremamente pertinente essa observação e gostaria de acrescentar que, embora não registrado nesta amostra, esse procedimento ocorreu em outros momentos em sala de aula.

4.3.3.4 Motivação/disponibilidade

O avaliador **E** menciona que “usar os recursos do teclado, como a seleção de timbres, se torna um efeito motivador”. Comenta sobre a “atenção individual no fazer coletivo: capacidade da professora em observar e distribuir atenção. Enquanto solfeja, observa a leitura de um, dita o acorde para o outro, abaixa o volume de outro teclado”. Também salienta que “a professora solfeja a melodia com o *swing* que a bossa nova necessita” e acrescenta - “observação inevitável: é um momento bonito, onde transparece o envolvimento afetivo-musical da professora com o que faz”. Na opinião de **E**, “diante da musicalidade do exercício faltou a canção propriamente dita. Os teclados acompanhando a voz, melodia e

letra, em lugar do solfejo. Seria um momento até mesmo de apreciação”. O avaliador **E** entende como motivadoras, as atividades praticadas durante o chorinho:

Acréscimo nas possibilidades do instrumento: percussão realizada por um dos instrumentistas;
Escolha de estilo musical estimulante proporcionando uma realização prazerosa;
Trabalho coletivo e com arranjos, o que possibilita a vivência instrumental coletiva a alunos com pouco contato com orquestra ou outra prática de conjunto, permitindo desenvolver benefícios que estas experiências proporcionam.

4.3.3.5 Criatividade

Para **C** (amostra 5), “a atividade de improvisação pergunta e resposta estimula os alunos a improvisarem, utilizando os elementos musicais de forma consciente e ajudam na fixação do centro tonal e quadratura”. O avaliador **E** comenta que “a professora deu referências para a criação dos alunos: tipo da formulação da pergunta que conduz a uma resposta espontânea, partir da imitação rítmica e chegar à tônica”; no entanto “faltou reforçar o exercício com os alunos cujas respostas não se adequaram à pergunta”. Cita como exemplo: “digitação que atrasou o ritmo, repetir mais uma vez para fluir a quadratura. Ou cantar primeiramente a resposta antes de tocar, para o que não entendeu a sensação de volta à tônica”. **E** acrescenta: “Imagino que a professora não quis intimidar os alunos perante a câmera.”

Com relação às atividades que exercitam a elaboração de fraseados com pergunta-resposta, reitero que esse exercício é parte importante do aprendizado musical para o educador Kodály; utilizando-se do xilofone, flauta doce e o piano para improvisar frases, períodos, perguntas e respostas de melodias. A improvisação também é amplamente incentivada e empregada na literatura pianística apontada nessa dissertação, através dos pedagogos Robert Pace, Cacilda Borges e Maria de Lourdes Junqueira. Outras atividades voltadas para a criação e improvisação são propostas por Gislene Marino e Ana Consuelo (Piano 1: Arranjos e Atividades) e Maria Betânia Parizzi Fonseca e Patrícia Furst Santiago (Atividade de apoio do professor – volume 1). Por sua vez, um dos princípios fundamentais adotados pelo Sistema *Yamaha* de Educação Musical, direciona-se à ênfase na criatividade, utilizando os caminhos da composição e improvisação para intensificar a sensibilidade e imaginação dos estudantes de música.

Está correta a avaliadora **E**, quando menciona “imagino que a professora não quis intimidar os alunos perante à câmera.” Acrescento que essas correções ocorreram em outro momento, em respeito à individualidade e pelas relações psicológicas entre música e ser humano (WILLEMS).

Ainda com relação à 5^a amostra, o avaliador **F** salienta, “frase pergunta e frase resposta é uma atividade de criação interessante para o domínio da improvisação”.

4.3.3.6 Progressividade

Com relação à amostra 5, observa o avaliador **F**, que “é a mesma turma das amostras 1 e 2 e o desenvolvimento dos alunos é visível; além de apresentarem maior familiaridade com o instrumento e domínio do uso do teclado nas tonalidades propostas”. O mesmo avaliador ressalva que(amostra 6), “este grupo parece estar bem entrosado, dominam a linguagem do instrumento e conseguem trabalhar bem em conjunto, cada um desempenhado um papel diferente, como uma orquestra de teclados”.

O modelo de aprendizado por círculos concêntricos adotado por Vasconcellos Corrêa, aprendizagem pela cíclica dos conceitos (MURSELL citado por MONTANDON) e atividades musicais apresentadas e reapresentadas em variados contextos, cada vez mais complexos (Sistema *Yamaha* de Educação Musical) caracterizam uma progressividade na abordagem de conteúdos que se aprofundam em dificuldades técnico-musicais. Compartilho desses princípios.

4.3.3.7 Interdisciplinaridade

Observando a 7^a amostra, de acordo com o avaliador **A**, “ é uma aula em que de uma só vez, são vistos e trabalhados vários aspectos teóricos, literatura pianística, harmonia, repertório, análise e a utilização de cores na partitura, trabalho que ajuda na compreensão musical”. Prossegue **A**: “Com esta aula, vários conteúdos

são aflorados exigindo do professor o grande desafio de tentar lidar com a diversidade de assuntos propostos pelos alunos na hora da investigação”.

Observa **C** que, através do minueto de Bach foi possível “rever funções harmônicas, utilizar os timbres do teclado de forma adequada ao estilo e caráter da obra a ser tocada ou adaptada para o teclado”. Também aponta como aspecto positivo, a “utilização de recursos audiovisuais para audição/ apreciação da obra, seguindo com leitura da partitura”.

O avaliador **E** menciona que “a aula expositiva – Minueto de Bach – promove a valorização da reflexão, recapitulação dos processos vivenciados, inclusive reforçando a importância da integração da disciplina com as demais do programa curricular”. Conclui **E** que se trata de “uma introdução à análise formal com a apreciação ao vivo da obra”.

F comenta que a 7^a amostra expõe “um embasamento harmônico”. Enfatiza que a análise do minueto de Bach demonstra ser possível localizar as funções harmônicas de uma peça sem o padrão melodia e “a decodificação das estruturas para linguagem das cifras”.

Segundo Vasconcellos Corrêa, o professor de música precisa constantemente pesquisar recursos pedagógicos que aprimorem sua função de educador. De uma forma geral, os educadores modernos valorizam um aprendizado musical de forma integrada e holística.

A respeito da 8ª amostra, de acordo com o observador **C**, “essa peça para piano adaptada para o teclado permite uma análise da forma e utilização dos diferentes timbres em cada seção, reforçando a análise”. Para **E**, “os alunos têm um retorno: fixação, conscientização e conseqüente valorização de objetivos e conteúdos”. Identifica o avaliador **F** que “houve uma aplicação prática da idéia apresentada na amostra anterior e que a turma demonstra ter domínio do instrumento e estar acostumada a trabalhar em conjunto”.

OLIVEIRA (1991, p.36) aponta o educador musical como aquele que “se relaciona com o fazer e o ensinar a entender a música”. Assim sendo, uma abordagem mais abrangente propicia trabalhar atividades complementares como acompanhamento, atividades de apreciação e criação, e reforçam o desenvolvimento de habilidades e a elaboração de conceitos.

4.3.4 Aspectos negativos da pedagogia do teclado

4.3.4.1 Dificuldades em sala de aula

Outras pertinentes colocações dos avaliadores sobre a 1ª amostra, dizem respeito ao ruído dentro de sala de aula: “os alunos fizeram muito barulho durante a aula. Talvez [a professora-pesquisadora devesse] propor a eles uma conscientização do ambiente sonoro e uma redução de sons não necessários para a aula” (Avaliador **C**). “Principalmente nas cenas iniciais, os alunos tocam enquanto a pesquisadora expõe as atividades” ou “os alunos tocam enquanto a professora

explica – o ensino instrumental coletivo necessita de uma organização neste sentido”, comentaram **D** e **E**, respectivamente.

Realmente, é inegável o excesso de ruídos contidos na primeira amostra. A sugestão para um trabalho de conscientização do ambiente sonoro é profundamente relevante. Acredito que três fatores, em especial naquela amostra, contribuíram para essa agitação dentro de sala: semana de avaliações internas, desconcentração estimulada pelo barulho externo (que foge ao meu controle) e a própria filmagem daquela aula, que fora uma surpresa para todos. Mesmo assim, conforme pode ser verificado no DVD 1, muitos conteúdos foram abordados, estimulados e assimilados durante os 35 minutos de aula registrada.

Com relação à 2ª amostra, alguns aspectos são comentados por **E**: “a pontuação verbal da professora, em excesso, pode comprometer a independência ou a leitura dos alunos”, cogita que “talvez pela qualidade dos instrumentos (capacidade de sensibilidade ao toque), os acordes dos exercícios em semínimas soaram muito batido” e, por fim, menciona que não verificou nenhum trabalho específico com relação a dedilhado e que “o dedilhado consciente é um mecanismo facilitador da execução”.

4.3.4.2 Problema musical

Durante a amostra 2, o avaliador **D** observa que “parece não haver ênfase na condução melódica das frases musicais”, salienta que “a pesquisadora, muitas

vezes, *canta, conta os tempos ou bate palmas* durante a execução dos alunos, o que certamente compromete a fluência da performance” e também acrescenta que “a pesquisadora algumas vezes referiu-se ao timbre ‘órgão de igreja”, quando o termo teoricamente mais apropriado deveria ser ‘órgão de tubo’.

É fato que as questões relacionadas à expressividade musical, fraseado, dinâmica ficam inteiramente comprometidas, visto a precariedade de recursos encontrada nos instrumentos. Pode-se completar essa lacuna, solicitando que os alunos sempre cantem a melodia que está sendo estudada, conforme sugerido pelo avaliador **E**, na amostra 3. Gostaria de esclarecer que no painel dos teclados encontrados em sala de aula, na seção *tone* (teclado *CASIO*) ou *voice* (teclado *YAMAHA*), encontramos imitações timbrísticas que caracterizam diversos órgãos, tais como: *church organ, pipe organ, 16+4 organ, 16+4+2 organ* etc. Esses dois últimos indicam a combinação da espessura dos tubos utilizados, logo, determinando as diferentes combinações de oitavas. Portanto, ao recomendar o uso do ‘*church organ*’, referia-me a uma nomenclatura própria dos teclados eletrônicos.

4.4 Síntese dos pareceres dos educadores musicais

O quadro 28 relaciona cada uma das categorias advindas dos princípios pedagógicos aos pareceres dos educadores musicais sobre as oito amostras. Estão incluídas também as novas categorias que dizem respeito ao processo pedagógico musical adotado por mim. O resultado das observações efetuadas

pelos professores avaliadores sobre o procedimento pedagógico geral percebido nas oito amostras, deve ser compreendido da seguinte maneira:

P (positivo) – opiniões favoráveis; N (negativo) – opiniões desfavoráveis; N* - uma sugestão, não uma levantamento negativo; X - categoria que não foi comentada

QUADRO 28 - Avaliação dos educadores musicais

Categorias dos princípios pedagógicos		Opinião dos educadores						
		A	B	C	D	E	F	
Processo pedagógico e pedagogia da professora pesquisadora	Dinâmica adequada ao grupo	P	P	P	X	P	P	
	Compreensão musical	P	P	P	P	P	P	
	Contextualização cíclica do aprendizado	P	P	P	P	P	P	
	Vivências	P	P	P	P	P	P	
	Planejamento das tarefas	P	P	P	P	P	P	
	Distribuição das tarefas	P	P	P	P	P	P	
	Progressividade	P	P	P	P	P	P	
	Emprego de canções simples	P	P	P	X	P	P	
	Interdisciplinaridade	P	P	P	P	P	P	
	Organização dos objetivos	P	P	P	P	P	P	
	Planejamento da aula	P	P	P	P	P	P	
	Adequação do repertório	P	P	P	P	P	P	
	Motivação	P	P	P	X	P	P	
	Disponibilidade	P	P	P	X	P	P	
	Domínio dos conteúdos	P	P	P	P	P	P	
	Didática	P	P	P	P	P	P	
Aspectos	Motor	Domínio da linguagem do instrumento	P	P	P	P	P	P
		Material escrito	P	P	P	P	P	P
	Técnico	Consciência corporal	N	X	X	N	N	X
		Exercícios de ação combinada	P	P	P	P	P	P
	Musicais	Dedilhado	X	X	P	X	N	P
		Realização musical e estudo individual	P	X	N*	X	X	X
		Prática musical	P	P	P	P	P	P
		Inovações sonoras	P	P	P	P	P	P
		Criatividade	P	P	P	P	P	P
	Psico-sociológicos	Especificidades do teclado eletrônico	P	P	P	P	P	P
		Expressividade musical ao instrumento	N*	X	X	N	N*	X
		Participação	P	X	P	X	P	P
Produtividade		P	P	P	P	P	P	
	Respeito à individualidade	P	P	P	X	P	P	
	Socialização	P	P	P	X	P	P	

A partir do resultado alcançado e demonstrado no quadro anterior, analiso e comento sobre algumas categorias que apresentaram certas divergências entre os avaliadores, ou mesmo nem foram apontadas por alguns deles.

4.5 Análise e comentários sobre as categorias do processo pedagógico

Pelo parecer dos avaliadores já apresentado anteriormente, verifica-se que nenhum deles opinou negativamente quanto ao processo pedagógico observado nas amostras das aulas. Somente o parecerista **D** não se manifestou com relação a quatro dentre as dezoito categorias estabelecidas e, com relação à condução de certas atividades práticas, adverte: “a pesquisadora, muitas vezes, *canta, conta os tempos ou bate palmas* durante a execução dos alunos, o que certamente compromete a fluência da *performance*”. Parece-me pertinente a observação do avaliador **D**. Procurarei orientação quanto aos movimentos corporais para tornar a regência das aulas mais natural, menos metronômica.

4.6 Análise e comentários sobre as categorias do aspecto motor e técnico

As informações advindas das observações efetuadas pelos educadores com relação ao aspecto motor e técnico, demonstram alguns aspectos que precisam ser revistos por mim, como verificaremos a seguir.

4.6.1 Consciência corporal

Transparecendo certa preocupação relacionada à postura de determinados alunos, o avaliador **A**, em um único comentário, salienta que “os alunos do segundo período, ainda tensos em suas posturas, conseguem um resultado satisfatório no final da aula, realizando toda a música *Diana*”. O avaliador **D** menciona que “não parece existir uma preocupação com questões motoras envolvidas na performance e não há nenhuma solicitação nesse sentido”. De acordo com o parecer do educador **E**, torna-se um ponto negativo:

Postura corporal inadequada de alguns alunos. Coluna muito recolhida (talvez uma certa timidez perante a câmera), modo de sentar (provavelmente pouco espaço para as pernas ou altura do banco inadequada), postura das mãos sem consciência.

Acredito que, se os alunos tivessem um contato maior com o instrumento, praticassem os exercícios musicais com regularidade, com certeza apresentariam uma maior segurança e desenvoltura na abordagem do teclado. Algumas recomendações posturais são feitas por mim durante as aulas, mas tratarei de intensificar o processo de conscientização da questão corporal e digitação.

4.6.2 Exercícios de ação combinada

Durante as oito amostras, foram vivenciados muitos exercícios de ação combinada ou como chamamos também, padrões rítmicos de acompanhamento que caracterizam alguns gêneros musicais brasileiros e estrangeiros. Todos os

pareceristas foram unânimes em apontar apenas pontos positivos durante a execução dessa tarefa.

4.6.3 Dedilhado

Quanto a este item, três avaliadores nada comentaram. Com relação ao estudo cromático dos acordes de três sons, o parecerista **E** observa alguns pontos positivos, como “não soltar as mãos da tecla para não perder a referência, valorização da referência táctil, cinestésica, da memória muscular”, porém chama a atenção para o “pouco cuidado com a digitação e postura das mãos; alguns alunos usando dedilhado 1,3,5 e outros 1,2,4 com a mão torta’.

Por outro lado, o avaliador **F** ao comentar sobre as atividades de acordes de três e quatro sons e encadeamentos praticados durante a segunda amostra, considera que “as orientações para dedilhado foram bastante positivas e com resultados imediatos”. Mais uma vez, reafirmo empenhar-me nessas questões técnicas e também requisitar dos alunos, um maior esforço nesse sentido.

4.6.4 Realização musical e estudo individual

Apenas dois, dos seis educadores convidados consideraram essa categoria. Em suas considerações gerais, o educador **A** pondera: “Achei satisfatório o resultado musical obtido, principalmente nas turmas de 2^o período da noite – Licenciatura

em Música – , considerando o histórico e contexto dos alunos: a maioria dispõe de pouco tempo para treinar ou não possui teclado em casa para estudar”.

Com relação a 1^a amostra, o avaliador **C** menciona ter observado que “alguns alunos ainda têm dúvida em relação à localização das notas no teclado. Não sei quanto tempo eles já têm de estudo, mas sugiro aplicar algumas atividades rápidas, todas as aulas, visando exclusivamente esta memorização”.

Certamente que para se obter automatismo, necessita-se de treino. Acrescentarei aos conteúdos das aulas para iniciantes, alguns exercícios que deverão ser praticados regularmente durante as primeiras aulas, mantendo os alunos mais atentos quanto à topografia do teclado.

4.7 Análise e comentários sobre as categorias dos aspectos musicais

Os aspectos positivos com relação a esta categoria, já foram apontados durante a seção que se encarregou de descrever os pareceres dos educadores musicais sobre as oito amostras das aulas filmadas. Prática musical, inovações sonoras, criatividade, especificidades do teclado eletrônico foram aspectos já relacionados e comentados. Apenas o Item ‘expressividade musical ao instrumento’ merece um comentário à parte. Os avaliadores **B**, **C** e **F** não se manifestaram a respeito. O educador **A** entende que “não é exigido um nível expressivo, pois os alunos estão em fase de experimentar o teclado”. Para **E**, “talvez pela qualidade dos instrumentos (capacidade de sensibilidade ao toque) os exercícios dos acordes em semínima soaram muito batido. É interessante o controle auditivo da sonoridade e da expressividade mesmo nos exercícios”. De acordo com as

observações do educador e avaliador **D**, “parece não haver ênfase na condução melódica das frases musicais. O que se ouve é uma sucessão de sons sem um direcionamento melódico”.

De acordo com o que já foi exposto na p. 132, os teclados da sala de aula não apresentam o recurso da tecla sensitiva, o que torna impossível a realização expressiva das frases musicais. Os alunos têm consciência dessa falha. Aqueles que possuem o instrumento em casa são recomendados a estudarem musicalmente. Sempre que uma nova peça lhes é apresentada, recorreremos a uma rápida análise musical onde identificamos tonalidade, compasso, estrutura formal, modulação (se houver), campo harmônico etc. Nesse momento, além de entender as frases musicais, sugiro uma instrumentação, peço que pesquisem novos sons em seus próprios teclados e que fiquem atentos com relação às questões de dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurou-se mostrar que uma pedagogia adequada à linguagem e recursos do teclado eletrônico poderia dinamizar e otimizar as aulas de musicalização de adultos em grupo, incentivar o processo criativo e proporcionar vivências multidisciplinares aos alunos dos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Para tal recorreu-se a uma extensa e variada fundamentação teórica, pois acredito que um profissional da educação musical necessita transitar com segurança entre os vários e intrínsecos conteúdos abordados pela teoria musical, análise, harmonia e prática em algum instrumento, no caso específico deste trabalho, conhecimento da técnica e pedagogia pianística direcionada e adaptada à linguagem do teclado eletrônico. É imprescindível acrescentar a esse panorama, pesquisas nas áreas didático-pedagógicas, para que somadas à experiência do professor, proporcione aos mestres e alunos, verdadeiros momentos de crescimento pessoal, educativo, musical, profissional e acima de tudo, de ser humano em toda a amplitude e significado que esse termo possa alcançar.

Durante o estudo empírico, procurei manter o distanciamento ético necessário para a obtenção de dados reais ocorrentes em sala de aula. Quanto aos alunos participantes, devo mencionar que foram extremamente colaborativos, prontos a superar qualquer eventualidade técnica quanto ao recolhimento dos

dados, assim como totalmente envolvidos e solidários com os objetivos da pesquisa.

Todo o material filmado em sala de aula, contendo amostras de conteúdos diversificados, foi encaminhado a um painel de educadores musicais experientes ou avaliadores, que desempenharam importante função para a validação dessa pesquisa. Conforme já foi esclarecido, a nenhum deles foi fornecido qualquer relatório do que havia ocorrido durante as aulas, e, apenas pela observação das amostras filmadas, deveriam apontar pontos positivos, negativos, comentando o que julgassem relevante para o aprimoramento da minha conduta como educadora. Esses valiosos pareceres me propiciaram refletir sobre alguns procedimentos, que certamente serão merecedores de novas pesquisas e estudos.

Mediante os relatos dos avaliadores, posso considerar como pontos positivos em minha pedagogia a organização dos objetivos, o planejamento da aula, motivação, disponibilidade, domínio dos conteúdos e da linguagem do instrumento, interdisciplinaridade.

Por outro lado, preciso adotar como pontos importantes a serem trabalhados, pesquisados e sujeitos à renovação, o que diz respeito a alguns itens relacionados aos aspectos motor e técnico dos alunos (consciência corporal/dedilhado) e musicais (expressividade musical ao instrumento). Também como aspecto musical a desenvolver, devo observar a minha condução gestual dos compassos.

E assim, continua a eterna busca do homem pelo conhecimento: “sábio é o que descobre não saber e busca o conhecimento. O que descobre que a ciência é o devir e, como criatura humana, incompleta” (ROSA ALVES, 2001, p. 3). Ou nas palavras de MARCELO GLEISER (2001, p 2), “a curiosidade é a força que permite a ciência não entrar em estagnação”.

Enquanto educadores, muito além do ‘fazer musical’ , estamos juntos, professores e alunos, exercitando nossa capacidade de concentração, de percepção, de improvisação, de aceitação e de companheirismo. Poeticamente, ROSA ALVES (2001) expõe seus pensamentos quanto ao traçado de nossas metas e nossa capacidade de adaptação:

O rumo não é linear. Ele é ditado pelas distantes estrelas e pelas condições meteorológicas mais próximas, e não pelo timão sustentado pela mão humana determinista, cujos reflexos são influenciados e objetivados pelo racionalismo equivocado e reducionista. Podemos repensar a trajetória, mudar o roteiro da viagem.

Portanto, com essa investigação, espero ter contribuído para o desenvolvimento e aprimoramento das ferramentas, abordagens e estratégias, próprias do universo do ensino prático-musical realizado na musicalização de adultos em grupo por meio dos teclados eletrônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosa. Os impactos da ciência. Boletim UFMG, 6/6/2001, p.2.

ALVES, Rubem. Filosofia da ciência: introdução aos jogo e suas regras. São Paulo: Ars Poética, 1996.

BARRAUD, Henry. Para compreender as músicas de hoje. São Paulo: Perspectiva, 1968.

BEN, Luciana Del. A pesquisa em Educação Musical no Brasil...*Per Musi*. Belo Horizonte, v.7, 2003.

BONALS, Joan. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAHARRER, Terezinha Nunes. *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis: Vozes, 1988.

CAMPOS, Moema C. O Piano: instrumento de livre expressão. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1989. Dissertação de Mestrado

CAMPOS, Moema Craveiro. 13 pequenas peças brasileiras: coletânea para o iniciante de piano. São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.

CANÇADO, Beth (Org). *Aquarela Brasileira: letras de músicas populares harmonizadas e cifradas para acompanhamento*. Brasília, corte-comércio, representações e assessoria ltda,1995.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus editorial, 1995.

CHEDEIAK, Almir. *Songbooks*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

CHOSKY, Lois et al. *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

COVER Teclado, junho 2001, n.57

CRUVINEL, Flávia. Dissertação de Mestrado – Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social – Goiânia – 2003

CZEKO, Luís Carlos. A Linguagem Musical Contemporânea como Instrumento da Educação. Apud. REIS, Sandra Loureiro (org.) III ENCONTRO NACIONAL PESQUISA EM MÚSICA, 1988, Ouro Preto. Anais. B. Horizonte: Imprensa Universitária, 1989. P. 439-443.

213 Sucessos Musicais Escolhidos – extraídos dos catálogos dos Irmãos Vitale. São Paulo: Editorial Mangione S. A. e Coimbra Ltda.

Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica. São Paulo: Art Editora: Publifolha, 1998.

FONSECA, João Gabriel, *palestra realizada na UEMG, em 8/7/2000*

FONSECA, Maria Betânia; SANTIAGO, Patrícia. *Piano Brincando: atividades de apoio ao professor*. Volume I. Livro do Aluno, 1993.

FRANÇA. M. C. Cavalieri. *Composição, performance e audição na educação musical*. Monografia de Especialização não publicada. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 1995.

FRANÇA, Cecília C. *Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica*. Per Musi, Revista de *Performance Musical*, v.1, p.52-62. Belo Horizonte: Escola da UFMG, 2000.

FRANÇA, Cecília C. e SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em *Pauta*, v.13, n.21, 2003, p.5-41

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. *Manual para Normalização de publicações técnico-científicas*. 7. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GAINZA, V. Hemsy de. *El metodo*. In: *La iniciación musical Del niño*. Buenos Aires: Ricordi americana, 1977.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus Editorial, 1988. (Coleção Novas buscas em educação, v. 31). Título original: *Ocho Estudios de Psicopedagogia Musical*.

GALLET, Luciano. *12 Exercícios Brasileiros: piano a 4 mãos – peças fáceis*. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs & Cia editores exclusivos, 1928.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. São Paulo: Editora Atlas, 2002

GLEISER, Marcelo. Reflexões dominicais sobre ética e ciência. *Boletim UFMG*, 4/4/2001, p.2. Artigo publicado no caderno *Mais*, da Folha de São Paulo, de 25/3/2001.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. Educação musical através do teclado. São Paulo, Cultura Musical Ltda., 1º vol., 1985. Rio de Janeiro. Veritas, 2º e 3º vol., 1986.

GRIMSHAW, Caroline. Música: conexões. Trad. Miriam Gabbai. São Paulo: Callis, 1998. Trad. Miriam Gabbai

HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara (organizadoras). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

IAN, Guest. Curso de Harmonia Funcional. Apostila feita no 1º seminário de música instrumental em Ouro Preto.

LAKATOS & MARCONI. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo : Editora Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

<http://linobento.sites.uol.com.br/intro.html>

MAGNANI, Sérgio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989.

MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura Ltda., 2001, 221 p.

MASCARENHAS, Mário. O melhor da música popular brasileira/versão compacta: 300 canções cifradas para violão. São Paulo: Irmãos Vitale, 2003

METTIG ROCHA, Carmen Maria. *Educação musical: método Willems*. Salvador: FEBA, 1998.

MIRANDA, Elvira Glória Drummond. *Postais Brasileiros: piano solo*. Fortaleza: Copyright 2ª edição, 2000.

MONTANDON, Maria Isabel. *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: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. Dissertação de Mestrado.

_____ *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.

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

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Teoria e práticas: acessando a era da grupalidade*. Artmed Editora: Porto Alegre, 2000.- PICHON-RIVIÈRE

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

_____ *Música para piano*. Trad. Silvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo. Ricordi, 1973, 4 volumes ilustrados.

_____ *Tarefas*. São Paulo. Musicália, 1976.

PAULA, Maria Dagmar B. de. *O papel do professor na excelência da educação musical*. Belo Horizonte: EMUFMG, 2001. Monografia.

PAYNTER, John e ASTON, Peter. Sound and silence, 6^a ed. Cambridge University Press, 1985.

PAZ, Ermelinda A. Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PEREIRA, Paulo Henrique. Noções de estatística: com exercícios para administração e ciências humanas. Papirus Editora, 2004.

PIMENTA, Alexandre. Saudade seresteira: músicas brasileiras internacionais cifradas para violão. Belo Horizonte: Editora Lemi S.A., 1989.

RAMOS, Ana Consuelo. Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: *implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick*. 2005. (Dissertação de Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ROBSON (2002), Colen. Real World Research. London: Blackwell Publishing, 2002

SANTOS, Moacir. Choros & Alegria. Rio de Janeiro: Jobim Music, 2005.

SWANWICK, Keith. A basis for music education. London. Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. Musical criticism and musical development. British Journal of Music Education, n. 8, 1991.

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

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003

THOMAS, Henry; THOMAS, Dana Lee. *Vidas de grandes*. Trad. Otávio Mendes Cajado. Porto Alegre: Editora Globo, 5^a ed., 1956.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books, 1991.

VASCONCELLOS CORRÊA, Sérgio O. de. *Planejamento em educação musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1971.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Música, 1970.

www.globalyamaha.com

YAMAHA Music Foundation. Método de Electone - Guia del maestro, paso 1 a 8. Direito de edição de Yamaha Music Foundation, 1983.

ANEXOS

ANEXO 1 – Resultado dos questionários e perguntas da entrevista no DVD

Questionário respondido pelos alunos das quatro turmas:

1. Há outro músico na família? () sim () não.
2. Em caso afirmativo, há quantas gerações :
() não há () uma () duas () mais de duas.
3. Foi influenciado por alguém na escolha do curso ? () sim () não
4. Tem o hábito de ouvir músicas populares estrangeiras () sim () não
e músicas populares brasileiras ? () sim () não
5. Conhece as músicas de algum dos compositores brasileiros como Chiquinha

Gonzaga, Lorenzo Fernandez, Ernesto Nazaré, Francisco Mignone, Pixinguinha, Zequinha de Abreu, Tom Jobim, Chico Buarque? () sim () não

6. Com que freqüência anual você comparece às programações musicais?

() nenhuma () menos de 2 vezes () entre 3 e 5 vezes () acima de 6 vezes.

7. Como foi seu interesse pelo repertório musical adotado esse semestre na disciplina teclado - instrumento musicalizador?

() nenhum () fraco () médio () grande

8. As questões teórico-harmônicas vivenciadas ao teclado foram significativas para você? () nada () pouco () mais ou menos () muito

9. O estudo de alguns padrões rítmicos de acompanhamento foi para você:

(pode assinalar mais de uma alternativa)

9.1 Útil: () sim () não

9.2 Relevante: () sim () não

9.3 Novidade: () sim () não

9.4 Significativo: () sim () não

10. Como você classificaria o planejamento da progressividade do trabalho de musicalização realizado aos teclados durante os períodos freqüentados?

() fraco () bom () muito bom () ótimo

11. O trabalho de musicalização aos teclados, juntamente com os padrões rítmicos de acompanhamento favoreceram o desenvolvimento do seu aprendizado motor?

() sim () não

12. Durante esse semestre os recursos timbrísticos do teclado eletrônico utilizados em sala de aula e em exercícios extra classe contribuíram para a expansão de sua criatividade musical ?

() nada () pouco () mais ou menos () muito

13. Quanto à abordagem dos conteúdos, como você classificaria as aulas de teclado até este momento do curso? (pode assinalar mais de uma alternativa)

13.1 Dinâmicas: () sim () não

13.2 Inovadoras: () sim () não

13.3 Inovadoras e dinâmicas: () sim () não

13.4 Sem novidades: () sim () não

14. Como você classificaria as aulas de teclado durante esse semestre quanto à vivência interdisciplinar dos conteúdos relacionados à compreensão de escalas e tonalidades, intervalos, formação/inversão/encadeamento de acordes:

() pouco significativa () significativa () muito significativa.

15. O trabalho de musicalização aos teclados, incluindo as vivências interdisciplinares, contribuíram para melhorar sua compreensão musical?

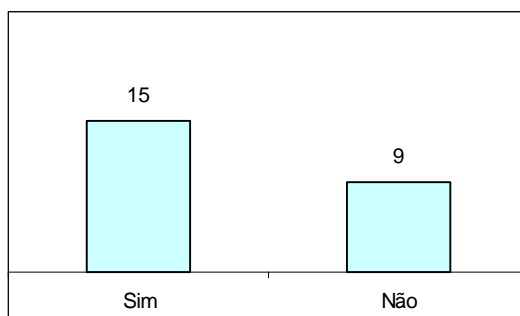
() sim () não

16. Até este momento do curso, em qual proporção as aulas de teclado contribuíram para estimular sua criatividade quanto a realizar pequenos arranjos musicais (introduções e finais para melodias) ou composições:

() nada () pouco () mais ou menos () muito

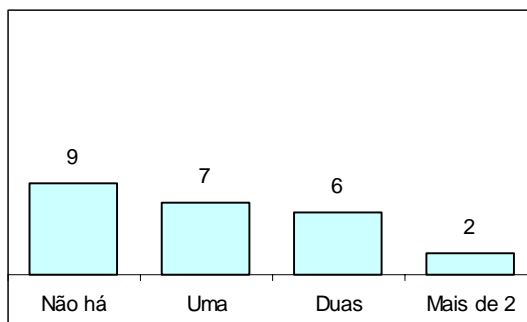
Tab.1 - Sobre a presença de músico na família

Respostas	Nº alunos
Sim	15
Não	9
Total	24



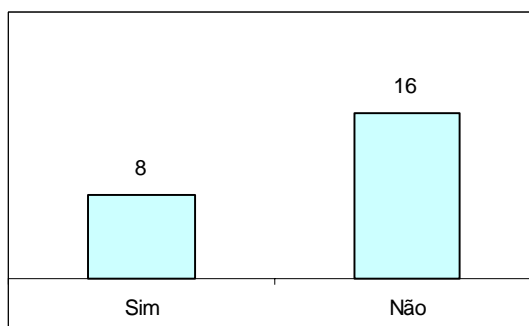
Tab. 2 - Sobre as gerações de músicos na família

Respostas	Nº alunos
Não há	9
Uma	7
Duas	6
Mais de 2	2
Total	24



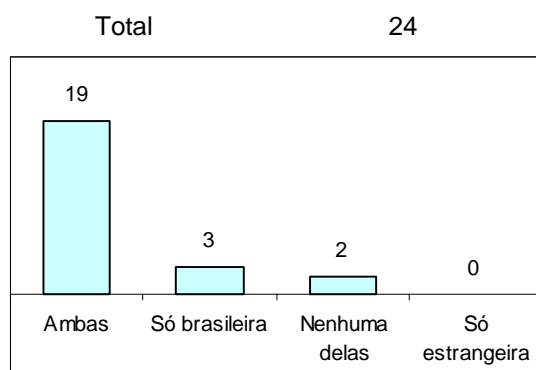
Tab.3 - Sobre a influência na escolha do curso de música

Respostas	Nº alunos
Sim	8
Não	16
Total	24

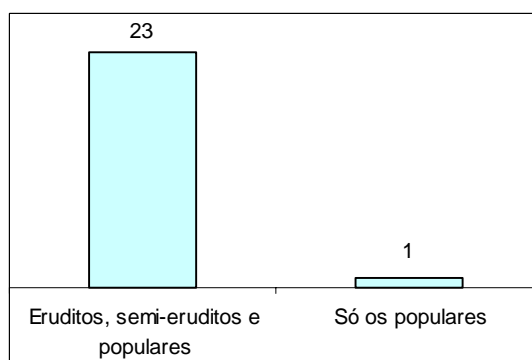


Tab. 4 - Sobre a preferência musical

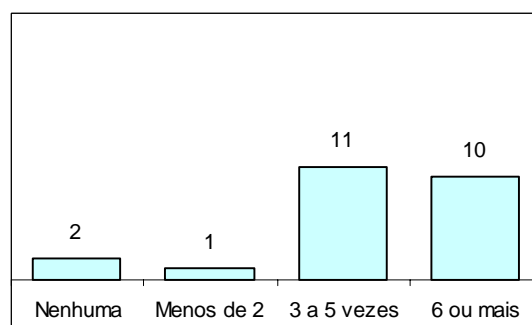
Respostas	Nº alunos
Ambas	19
Só brasileira	3
Nenhuma delas	2
Só estrangeira	0



Tab. 5 - Sobre o conhecimento de compositores
Compositores **Nº alunos**
 Eruditos, semi-eruditos e populares 23
 Só os populares 1
 Total 24

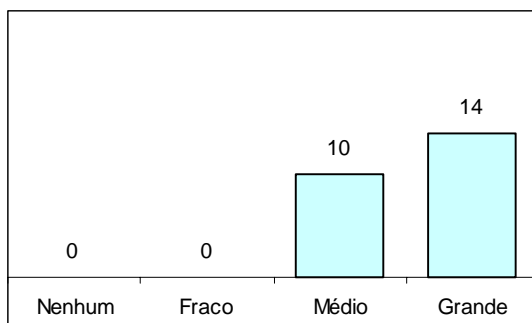


Tab. 6 - Sobre a freqüência a programações musicais
Respostas **Nº alunos**
 Nenhuma 2
 Menos de 2 1
 3 a 5 vezes 11
 6 ou mais 10
 Total 24



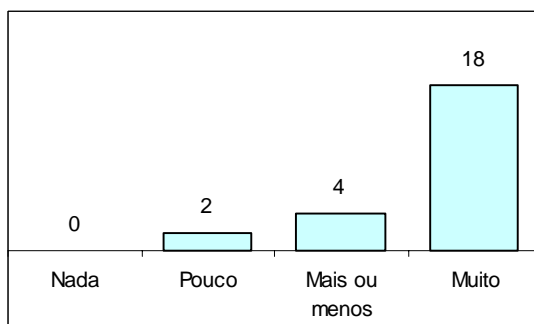
Tab. 7 - Sobre o interesse pelo repertório musical

Respostas	Nº alunos
Nenhum	0
Fraco	0
Médio	10
Grande	14
Total	24



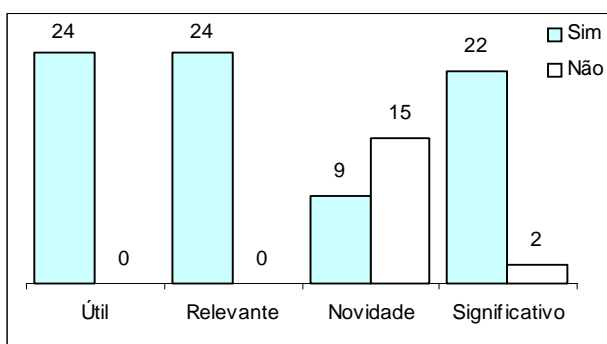
Tab. 8 - Sobre a significância das questões teórico-harmônicas

Respostas	Nº alunos
Nada	0
Pouco	2
Mais ou menos	4
Muito	18
Total	24



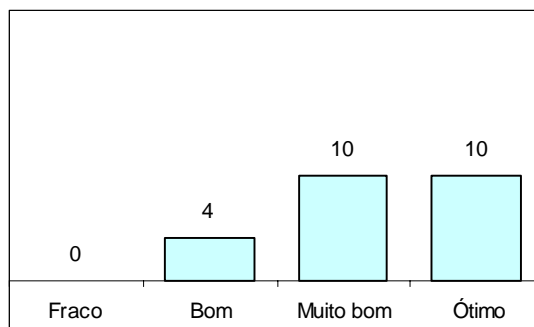
Tab. 9 - Sobre o estudo de padrões rítmicos de acompanhamento

Resposta	Sim	Não
Útil	24	0
Relevante	24	0
Novidade	9	15
Significativo	22	2



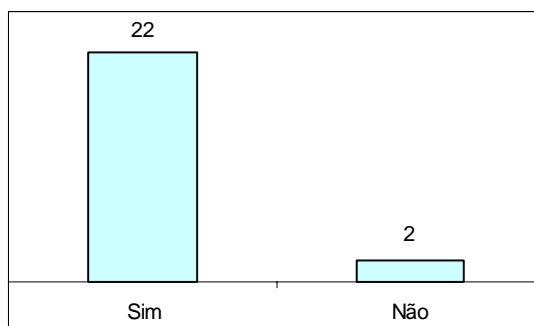
Tab. 10 - Sobre o planejamento do trabalho de musicalização

<i>Respostas</i>	<i>Nº alunos</i>
Fraco	0
Bom	4
Muito bom	10
Ótimo	10
Total	24



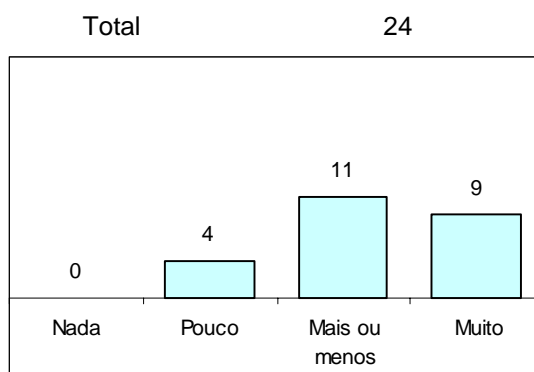
Tab. 11 - Sobre o efeito da musicalização e padrões rítmicos no desenvolvimento do aprendizado motor

<i>Respostas</i>	<i>Nº alunos</i>
Sim	22
Não	2
Total	24



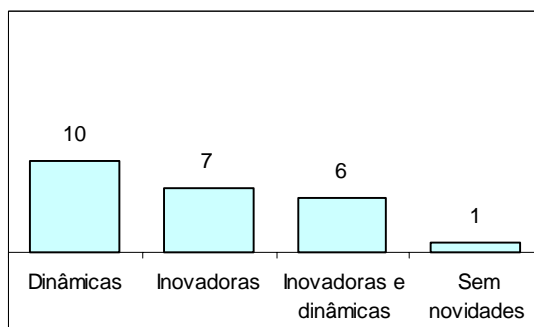
Tab. 12 - Sobre a contribuição dos recursos timbrísticos na criatividade musical

<i>Respostas</i>	<i>Nº alunos</i>
Nada	0
Pouco	4
Mais ou menos	11
Muito	9



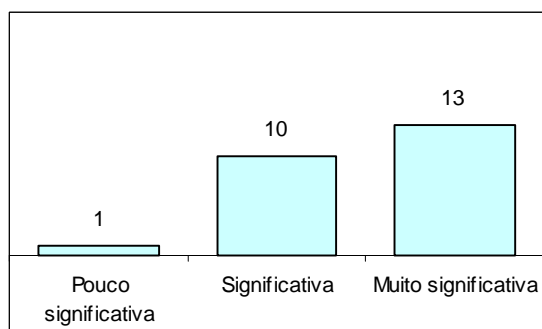
Tab. 13 - Sobre a abordagem dos conteúdos nas aulas de teclado

Respostas	Nº alunos
Dinâmicas	10
Inovadoras	7
Inovadoras e dinâmicas	6
Sem novidades	1
Total	24



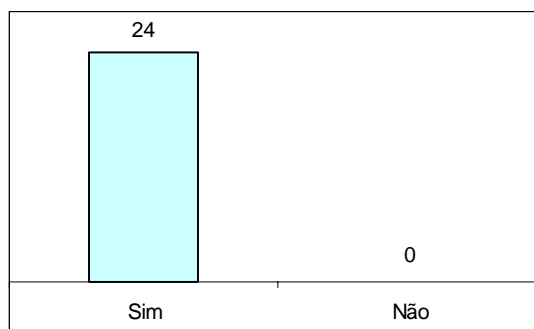
Tab. 14 - Sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos

Respostas	Nº alunos
Pouco significativa	1
Significativa	10
Muito significativa	13
Total	24



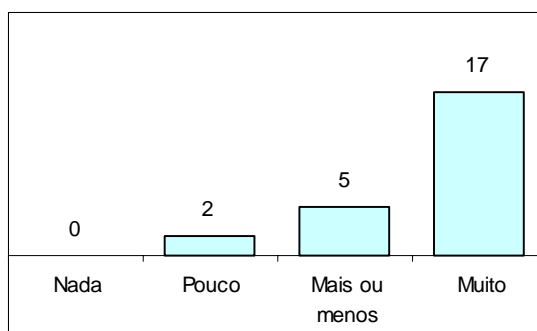
Tab. 15 - Sobre a contribuição dos trabalhos de musicalização nos teclados

<i>Respostas</i>	<i>Nº alunos</i>
Sim	24
Não	0
Total	24



Tab. 16 - Sobre o grau de contribuição das aulas na criação de pequenos arranjos musicais

<i>Respostas</i>	<i>Nº alunos</i>
Nada	0
Pouco	2
Mais ou menos	5
Muito	17
Total	24



Perguntas da entrevista com os alunos participantes (gravada no DVD 2)

1 – A sua opinião quanto às possibilidades musicais oferecidas pelos teclados eletrônicos é a mesma depois desse contato durante o curso?

2 – A musicalização aos teclados favoreceu o entendimento de conteúdos abordados em outras disciplinas do curso?

3 – Você vislumbra utilizar o teclado eletrônico profissionalmente ou já o faz?

ANEXO 2

ROTEIRO PARA APRECIÇÃO DOS DOIS DVDs

DVD número 1 (17 cenas) contém:

AMOSTRA	NÚMERO DA(S) CENA(S)
1 ^a	1/17 – 2/17 – 3/17 – 4/17 – 5/17 – 6/17 – 7/17
2 ^a	8/17 – 9/17 – 10/17 – 11/17
3 ^a	12/17
4 ^a	13/17 – 14/17
5 ^a	14/17
6 ^a	15/17 – 16/17
7 ^a	17/17

DVD número 2 (13 cenas) contém:

- 8^a AMOSTRA
- Ilustração do recurso de acompanhamento automático utilizado pelo aluno Danilo na cena (5)
- ENTREVISTA COM ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA
- COLABORAÇÃO DE DOIS EX-ALUNOS

ORDEM DE APRESENTAÇÃO DO DVD 2 (13 cenas)

AMOSTRA	NÚMERO DA CENA				
8 ^a	1/13				
Data da entrevista	Nome do aluno	Curso	Período	Teclado	Número da(s)

					cena(s)
1º de Dezembro	Lindberg	LEA	8º	VI	2/13
	Ana Paula				
	Leandro Acácio	LEA	8º	VI	3/13
	Tháise	LEA	8º	VI	4/13
	Daniel (convidado)				
5 de Dezembro	Danilo (convidado)	LEA	6º	-	5/13
	(demonstração)				
	Ronan	LIM	4º	IV	
	Edna	LIM	4º	IV	
	Felipe	LIM	2º	II	6/13
	Leonardo Laporte	LIM	2º	II	
	Alice	LIM	2º	II	7/13
	Leandro	LIM	2º	II	
	Ronald	LIM	2º	II	8/13
	Edson	LIM	2º	II	9/13
	Layla	LIM	2º	II	10/13
	Cícero	LIM	2º	II	
	Patrícia	LIM	4º	IV	11/13
	Luciene	LIM	4º	IV	
	Rafael	LIM	4º	IV	
7 de Dezembro	Leonardo Augusto	LIM	2º	II	12/13
	Cristina	LIM	2º	II	
	Kelly	LIM	4º	IV	13/13
	Ivan	LIM	4º	IV	

ANEXO 3

MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO

MESTRADO UFMG – Estudo das Práticas Musicais

Carmen Vianna dos Santos

Orientadora: Dra. Patrícia Furst Santiago

Nome do educador musico colaborador: _____

Trabalho- Teclado eletrônico: a musicalização de adultos em grupo por meio de um instrumento potencialmente musicalizador e criativo.

Problema: necessidade de adequação de um processo pedagógico direcionado ao ensino de teclado em grupo nos cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Hipótese: Empregando-se uma pedagogia adequada à linguagem e recursos do teclado eletrônico, é possível dinamizar e otimizar as aulas de musicalização de adultos em grupo, incentivar o processo criativo e proporcionar vivências multidisciplinares aos alunos dos cursos de Licenciatura da ESMU/UEMG.

Objetivo geral: Investigar e avaliar a dinâmica do ensino da disciplina *Instrumento Musicalizador- Teclado* nos cursos de Licenciatura da ESMU/UEMG.

Objetivos específicos

1. Continuar pesquisando a funcionalidade do material didático pré-elaborado pela pesquisadora e aplicado aos Cursos de Licenciatura da ESMU/UEMG.

2. Desenvolver para o ensino do teclado em grupo, exercícios rítmicos de ação combinada que estimulem a coordenação motora, utilizando-se progressões harmônicas mais utilizadas em canções folclóricas e populares.
3. Sistematizar uma abordagem pedagógica funcional para o ensino de teclado em grupo.
4. Abordar o teclado eletrônico como um laboratório criativo.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO: o educador musical colaborador deverá identificar as atividades e comentar as qualidades positivas e negativas do processo pedagógico observado nas filmagens selecionadas em oito amostras e uma demonstração de utilização de recurso específico do teclado eletrônico.

(Prezados colaboradores, não é necessário avaliar as entrevistas com alunos, que estão gravadas no DVD 2)

DVD 1

Amostra 1

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

Amostra 2

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

Amostra 3

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

Amostra 4

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

Amostra 5

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

Amostra 6

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

Amostra 7

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

.....
DVD 2

Amostra 8

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

Amostra única (5) de um recurso específico do teclado eletrônico utilizado por aluno com dificuldades nos membros superiores: (Danilo – Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música)

ATIVIDADES:

COMENTÁRIOS:

ANEXO 4

DOIS DVDs contendo as oito amostras das aulas e entrevistas com os alunos participantes.

