

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ALINE MARIA TOMANIK

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PIANO PARA ADULTOS

BELO HORIZONTE

2011

ALINE MARIA TOMANIK

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PIANO PARA ADULTOS

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

Área de concentração: Educação Musical

Linha de pesquisa: Estudo das Práticas Musicais

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Furst Santiago

BELO HORIZONTE

2011

ALINE MARIA TOMANIK

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PIANO PARA ADULTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, em ___/___/___, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a Dr^a. Patrícia Furst Santiago – EMUFMG /MG - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Heloísa Feichas – EMUFMG/MG

Prof. Dr^a. Tânia Mara Lopes Cançado

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	8
OBJETIVOS DA PESQUISA	10
METODOLOGIA	11
APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	14
Os professores de piano	14
Os alunos de piano	15
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIA DOCENTE E EXPERIÊNCIA MUSICAL	21
1.1 O perfil do professor de piano no Brasil	21
1.1.1 Introdução	21
1.1.2 Formação pianística de professores de piano no Brasil	22
1.1.3 Atividades exercidas por professores de piano no Brasil	24
• Formação e prática pedagógica	24
• O professor instrumentista.....	28
1.1.4 Características pessoais e profissionais do professor de piano	29
2. DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PIANÍSTICAS	33
2.1 Introdução	33
2.2. Comparando a aquisição de habilidades entre adultos e crianças.....	37
2.3 Habilidades músico/instrumentais relevantes ao ensino de piano para adultos iniciantes.....	40
2.3.1 Habilidades motoras e técnicas.....	40
2.3.2 Habilidades aurais: tocar por imitação ou “de ouvido”, improvisar e criar	43
2.3.3 Leitura ao piano.....	47
2.3.4 Repertório pianístico	51
3. PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	56
3.1. Considerações sobre o ensino de adultos.....	56
3.2 Abordagem Tradicional	60

3.3 Abordagem Comportamentalista	61
3.4 Abordagem humanista	63
3.5 Abordagem cognitivista	65
3.6 Abordagem sociocultural	68
4. MOTIVAÇÃO, ATITUDES E RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO	71
4.1 Motivação intrínseca	73
4.2 Motivação extrínseca	75
4.3 Teorias de motivação e o processo de ensino-aprendizagem	76
4.3.1 Teoria da autodeterminação.....	76
4.3.2 Teoria de Metas de Realização.....	80
4.3.3 Teoria da Expectativa-valor.....	82
4.3.4 Teoria do Fluxo ou do “Fluir”	84
4.4 Considerações sobre o papel do professor na motivação do aluno	87
CONCLUSÕES	92
ANEXOS	95
Anexo 1: Questionário - Professores.....	95
Anexo 2: Questionário - Alunos.....	99
Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido	103
Anexo 4: Parecer do Processo (COEP)	105
Anexo 5: Decisão (COEP).....	106
REFERÊNCIAS.....	107

RESUMO

Como professora de piano há mais de 10 anos, tenho observado um aumento significativo na procura pelo estudo do instrumento por pessoas adultas que já possuem uma profissão definida ou estão aposentadas e, portanto, não pretendem se tornar músicos profissionais. Os professores de piano destes alunos, normalmente, consolidaram sua formação pianística nos cursos de bacharelado em piano. Entretanto, tais cursos não oferecem, necessariamente, disciplinas pedagógicas direcionadas ao ensino de piano para adultos. A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre temáticas relacionadas à prática de ensino de piano para adultos.

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada pesquisa bibliográfica envolvendo assuntos relacionados à pedagogia pianística, formação do professor de piano, processos de ensino/aprendizagem e motivação. A partir da pesquisa bibliográfica elaboramos questionários para professores e alunos de piano. Os tópicos destes questionários geraram os quatro capítulos deste trabalho, a saber: (1) formação profissional, experiência docente e experiência musical; (2) desenvolvimento de habilidades pianísticas; (3) processos de ensino/aprendizagem; (4) motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno.

Esta pesquisa contou com a participação de quatro professores de piano e seis de seus alunos que aceitaram responder ao questionário. As respostas dos participantes, juntamente com os comentários dos autores consultados oferecem reflexões relevantes à prática de ensino de piano para adultos.

Palavras-chave: ensino de piano – aluno adulto - motivação

ABSTRACT

As a piano teacher for over 10 years, I have observed that adults – who are either professionally established or retired, and therefore do not intend to become professional musicians – have been demonstrating a rising interest in acquiring musical abilities, especially in what concerns the study of instruments. The piano teachers who work with such students normally consolidated their pianistic training courses in the bachelor's degree in piano. However, such courses do not necessarily provide them with pedagogical courses directed to teaching piano to adults. This research proposes a reflection on issues related to the practice of teaching piano to adults.

To develop this literature, bibliographic research related to piano pedagogy, piano teacher training, teaching/ learning and motivation was made. Using the bibliographic research as a starting point, we prepared questionnaires for teachers and piano students. The topics of these questionnaires generated the four chapters of this work, they being: (1) training, teaching experience and musical experience, (2) development of pianistic skills, (3) processes of teaching / learning, (4) motivation, attitudes and teacher-student relationship.

This research was attended by four piano teachers and six of their students who agreed to answer the questionnaire. Their answers, together with the comments of the consulted authors, promoted reflections relevant to the practice of teaching piano to adults.

Keywords: piano teaching – adult student - motivation

AGRADECIMENTOS

À querida professora Doutora Patrícia Furst Santiago, pelo carinho, atenção e paciência na orientação deste trabalho.

Ao meu marido e companheiro, Rafael Choairy, por todo apoio, incentivo, compreensão e amor em todos os momentos.

Aos meus queridos pais, Benedicto Tomanik e Elisabeth Tomanik, exemplos de amor, pelo suporte dado durante toda a minha vida.

Aos meus irmãos, Raquel Tomanik e Marcelo Tomanik, pelo constante apoio e amizade.

À minha sogra, Pininha, por todo carinho e incentivo.

À professora Tânia Cançado, por gentilmente aceitar fazer parte da banca.

À professora Heloísa Feichas, por todo incentivo e amizade durante o curso e por gentilmente aceitar fazer parte da banca.

À professora Walênia Silva, pela amizade e apoio durante o curso.

Aos professores, Maurício Veloso, Carmen Vianna, Débora Baião e Adalmário Pacheco, pela participação nesta pesquisa com seus comentários sempre pertinentes.

Aos alunos que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

Aos colegas Daniel Lemos Cerqueira e Marcus Medeiros, pelas relevantes sugestões na entrevista piloto.

Aos secretários o departamento de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, Alan e Geralda, pelo constante auxílio.

A minha sobrinha, Camila Alves, pela revisão do *Abstract*.

A minha amiga de jornada, Myrna, pelas muitas conversas.

Aos meus professores de piano Manuella Rebecca, Márcia Fajoli, Lucas Bretas, Margarida Borghoff e Maurício Veloso, responsáveis pela minha formação pianística.

Aos meus alunos, que sempre me incentivam a pesquisar e tentar ser melhor em minha profissão.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O homem não é um ser especializado, e [...] portanto não há comportamento que não seja capaz de adquirir, devidamente orientado. O ser humano não tem aptidões, tem potencialidades! (KAPLAN, 1987, p. 12)

O piano é muito apreciado sonora e fisicamente e, portanto, frequentemente procurado por aqueles que desejam aprender a tocar um instrumento musical. Embora tradicionalmente seu aprendizado esteja relacionado a crianças e adolescentes, visto que geralmente um *virtuose* inicia seu estudo o mais jovem possível, em minha experiência como professora de piano, há 11 anos, tenho visto um cenário diferente: é crescente o número de alunos com idade entre 30 e 60 anos que buscam no aprendizado do piano uma forma de se envolver com música. Segundo Masson (1999, p. 126 *apud* Costa, 2004, p. 1), “um número cada vez maior de adultos está deixando a vergonha de lado e dando os primeiros passos em vários instrumentos musicais”. Este público específico é caracterizado por pessoas que já tem uma carreira profissional definida ou que estão aposentadas e, por isso, não pretendem se tornar músicos profissionais. Tenho observado que estas pessoas sentem grande prazer em sua prática pianística e se esforçam ao máximo para alcançarem suas metas. De acordo com Costa (2004, p. 1):

[...] o perfil dessa classe de alunos varia entre aqueles que procuram aulas para dar continuidade aos estudos realizados na infância, os que desejam encontrar um momento de relaxamento em meio às preocupações do dia-a-dia, os aposentados ou donas-de-casa, que querem preencher o tempo livre com atividades de lazer e entretenimento.

A partir desta observação, e com o intuito de ampliar o estudo na área de ensino/aprendizagem pianística para alunos adultos iniciantes bem como melhorar minha própria prática como professora, surgiu o interesse desta pesquisa. Encontramos pesquisas que discutem as questões relacionadas com a prática pedagógica do piano para crianças ou alunos profissionais, entretanto são escassos os trabalhos com alunos que iniciam seus estudos de piano na idade adulta.

Ao longo dos anos, como professora de piano, pude perceber que alunos adultos chegam às aulas geralmente com objetivos definidos. Dentre estes objetivos podemos destacar alguns: tocar em igrejas, em um grupo musical (com amigos) ou tocar por *hobby* ou realização pessoal. Como em todo aprendizado, independentemente das metas, os resultados serão diferentes para cada aluno. Fatores tais como, o tempo dedicado ao estudo, interesse próprio, grau de motivação, identificação com o instrumento e interação com o professor podem determinar o nível de aprendizado que um aluno irá alcançar. Além disso, a expectativa de um aluno com relação ao seu aprendizado pianístico pode ser completamente diferente de outro. Tal situação pode vir a ser um desafio para muitos professores de piano. Como afirmam Glaser e Fonterrada (2006, p. 92):

Embora o modelo de ensino mais comum venha sendo questionado, pelo fato de a formação do instrumentista ainda não ter sido amiúde objeto de reflexão, no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem do instrumento, a tendência do músico-professor é repetir o modelo experienciado, o que na maior parte dos casos ainda representa o modelo considerado tradicional pelos próprios músicos.

Para melhor atender ao público adulto que não pretende a profissionalização, aqueles professores de piano que tendem a preparar alunos para a execução do repertório pianístico de concerto, precisarão utilizar novas abordagens de ensino. Talvez seus alunos adultos pretendam apenas tocar, o mais rápido possível, determinadas músicas com as quais estejam familiarizados. Caberá ao professor a importante e, às vezes, difícil tarefa de iniciar o aluno ao piano, levando em consideração suas expectativas e sua vivência musical prévia. Swanwick (2003, p.66-7) esclarece:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro.

O aprendizado instrumental é um processo que envolve a aquisição de competências técnicas/musicais que viabilizem o desenvolvimento musical. No

ensino de piano, o uso funcional do corpo, o conhecimento da geografia do teclado, a leitura à primeira vista, dentre outras questões, são algumas das habilidades que se espera desenvolver em um aluno de nível elementar a partir das primeiras aulas. Sem dúvida, qualquer aluno enfrentará dificuldades na aquisição de novos conhecimentos técnico/musicais. Entretanto, é a motivação que impulsiona o indivíduo a vencer tais desafios. Especificamente, no caso do aluno adulto, o aspecto motor geralmente é a principal dificuldade. No entanto, quando este aluno decide por si mesmo estudar piano, torna-se responsável por sua prática extraclasse e também pelo investimento financeiro; tal fato contribui para o aumento de seu empenho em alcançar seus objetivos. Concordo com a seguinte afirmação de Costa (2004, p. 8):

A motivação de um adulto estudante de piano é o que o faz enfrentar as limitações relativas à motricidade, é graças a ela que esse aluno persiste, somado ao fato de que seus objetivos são muito claros e previamente determinados, não como uma criança que, muitas vezes, nem sabe exatamente porque está tendo aulas de piano.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A prática de ensino/aprendizagem para adultos é uma realidade significativa e vemos um crescente aumento deste público nas aulas de piano. Entretanto, professores de piano podem não estar plenamente preparados para a diversidade de contextos em que irão atuar devido a limitações em sua formação pedagógica, uma vez que cursos de formação pianística nem sempre oferecem disciplinas voltadas para a pedagogia do piano em suas grades curriculares. No sentido de contribuir para o ensino de piano para adultos, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a prática de ensino/aprendizagem pianística para alunos que iniciam esta atividade na idade adulta, particularmente após estabelecerem uma carreira profissional ou se aposentarem. A pesquisa propõe ainda os seguintes objetivos específicos:

- pesquisar processos pedagógicos relacionados ao ensino de piano para adultos;

- pesquisar sobre as habilidades músico/instrumentais essenciais ao ensino de piano para adultos;
- pesquisar sobre os aspectos motivacionais presentes na prática de ensino/aprendizagem pianística para adultos.

Através desta investigação, espera-se responder às seguintes questões: (1) Quais são os fatores que motivam o adulto a iniciar e permanecer no estudo do piano? (2) Quais são os objetivos que estes alunos pretendem com as aulas de piano? (3) Quais as habilidades músico/instrumentais essenciais aos alunos adultos? (4) Quais são as principais dificuldades neste processo, para alunos e professores? (5) Quais são os benefícios alcançados com a prática pianística para alunos e professores? (6) Quais as estratégias de ensino que o professor de piano adota em seu trabalho com o adulto?

METODOLOGIA DA PESQUISA

Na primeira etapa deste estudo, de natureza qualitativa, realizamos pesquisa bibliográfica de trabalhos referentes à área de formação do professor de piano, pedagogia do piano, abordagens do processo de ensino-aprendizagem e motivação, pela visão de autores como: Boruchovitch & Bzuneck (2001), Bozzetto (2004), Costa (2004), Glaser; Fonterrada (2007), Gonçalves (1986), Guimarães (2000), Kaplan (1987), Mizukami (1986), Montandon (2004), Santiago (2004; 2006), Uszler *et al.* (2000) entre outros. Segundo LaVille e Dionne (1999, p. 112), a revisão bibliográfica:

[...] tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo.

Com base na revisão de literatura elaboramos questionários para serem respondidos por professores que atuam na pedagogia do piano para adultos, bem como por alguns de seus alunos. Após a aprovação do COEP, para testar a qualidade dos questionários, realizamos um estudo piloto com outros dois professores de piano, que gentilmente aceitaram colaborar com esta pesquisa. Posteriormente, convidamos quatro professores de piano e seis de seus alunos para participarem da pesquisa. Os professores participantes possuem comprovada formação acadêmica e experiência na área de ensino do piano. O grupo de alunos participantes encontra-se na faixa etária entre 30 (trinta) e 70 (setenta) anos, profissionais de outras áreas ou aposentados. Todos eles, professores e alunos, foram contatados pela pesquisadora por telefone e/ou pessoalmente e os questionários foram enviados por e-mail, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido. Os professores e alunos optaram por responder os questionários via e-mail, exceto uma aluna que não costumava utilizar o computador; neste caso a pesquisadora foi até a sua casa e entregou o questionário pessoalmente, voltando, após alguns dias, para coletá-lo.

Os professores participantes concordaram em serem identificados, visto que são profissionais reconhecidos que atuam na área de ensino de piano em Belo Horizonte. Para facilitar ao leitor a identificação dos professores e alunos participantes da pesquisa e para distingui-los dos autores citados, os nomes dos professores aparecerão em *itálico*, ao longo da dissertação. Aos alunos, foram atribuídos pseudônimos para preservar suas identidades; tais pseudônimos aparecerão sublinhados no texto.

Optamos pelo questionário de respostas abertas visto que o mesmo promove ao interrogado um espaço para expor suas opiniões. De acordo com La Ville e Dionne (1999, p. 186), neste tipo de questionário o interrogado:

[...] tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente preciosos quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas.

Os temas abordados nos questionários foram divididos em 4 tópicos, a saber: (1) Formação profissional, experiência docente e experiência musical; (2) Processos de ensino/aprendizado; (3) Desenvolvimento de habilidades pianísticas e (4) Motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno. Cada um destes tópicos comportou uma série de questões, elaboradas a partir da revisão bibliográfica, englobando assuntos como: motivação no aprendizado musical e pianístico, expectativas em relação às aulas de piano, benefícios e dificuldades no processo de aprendizado, relação professor/aluno, entre outros.

Relacionamos os dados obtidos pela pesquisa aos temas desenvolvidos na revisão bibliográfica, através da análise de conteúdo, visto que esta “pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc.” (LA VILLE E DIONNE, 1999, p. 214).

A primeira etapa desta análise foi a “definição das categorias analíticas”. Os questionários elaborados para esta pesquisa foram organizados em tópicos selecionados segundo o modelo de definição misto, no qual “categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modifica-las em função do que a análise apontará.” (LA VILLE E DIONNE, 1999, p. 219).

A segunda etapa consistiu em um recorte dos conteúdos que foram ordenados dentro de categorias. Tais elementos constituem as unidades de análise. (LA VILLE E DIONNE, 1999, p. 216). Nesta pesquisa, agrupamos as repostas dos participantes de acordo com os capítulos que seriam estruturados a partir das seguintes categorias: formação e experiência musical; habilidades músico/instrumentais relevantes ao ensino de piano; processos de ensino/aprendizagem; motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno.

A terceira e última etapa foi a “análise qualitativa de conteúdo”, segundo a estratégia nomeada por La Ville e Dionne (1999, p. 227) como “construção iterativa de uma explicação”, na qual o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. (LA VILLE E DIONNE, 1999, p. 227).

APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os professores de piano

- *Carmen Vianna*

Bacharel em piano, *Carmen* iniciou seus estudos em música aos cinco anos de idade e, aos doze anos, começou a dar aulas de piano para principiantes na mesma faixa etária, com a supervisão de sua avó – sua primeira professora de piano. Para adultos, *Carmen* leciona piano e teclado desde 1977 e trabalha com diversas faixas etárias desde então. Atualmente é professora e correpetidora na Escola de Música da UEMG além de atuar eventualmente como pianista.

- *Débora Baião*

Bacharel e Mestre em piano pela UFMG, *Débora* iniciou seus estudos musicais aos sete anos de idade. Iniciou suas atividades como professora aos 19 anos, no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical, onde atua nos dias de hoje. Antes disso, trabalhou como estagiária durante um ano no CMI – UFMG. Seu trabalho com alunos adultos iniciou desde quando terminou o curso de graduação. Atualmente leciona piano para crianças, adolescentes e adultos (aulas particulares e em grupo). Embora sua atuação ocorra “mais em sala de aula do que nos palcos”, *Débora* também atua como pianista.

- *Maurício Veloso*

Maurício é Bacharel em piano pela UFMG. cursou mestrado e doutorado no instrumento pela Indiana University School of Music. Iniciou seus estudos em música aos seis anos de idade com aulas particulares e, antes de ingressar na graduação, estudou em conservatório.

Professor na Escola de Música da UFMG, *Maurício* leciona piano desde 1987; desde o início tem trabalhado com alunos adultos. Na UFMG atende a alunos do Curso de Extensão e do Bacharelado em Piano. A faixa etária predominante de seus

alunos adultos está entre 30 e 60 anos. Além de seu trabalho como professor atua regularmente como pianista em concertos e recitais, como recitalista e camerista.

- *Adalmário Pacheco*

Adalmário iniciou seus estudos em música aos seis anos de idade com professora particular. Aos onze anos, ingressou no Conservatório Brasileiro de Música e aos treze, no Conservatório Mineiro de Música, hoje Escola de Música da UFMG, no CFM. Concluiu Mestrado na mesma instituição, sob a orientação do professor Maurício Veloso.

Adalmário iniciou suas atividades como professor de piano em 1986, em escola particular de música, onde lecionava para alunos de todas as idades: crianças, jovens e adultos. Nesta mesma época, era estagiário de percepção musical na EMUFMG, na qual ingressou como professor em 1993. Atualmente, a faixa etária predominante de seus alunos é de 20 a 60 anos. Ele ministra aulas de piano individuais e em grupo.

Além de suas atividades como professor, *Adalmário* atua como correpetidor de cantores e instrumentistas, solista em concerto com orquestra ou obras sinfônicas e corais e esporadicamente realiza recitais solo.

Os alunos de piano

- Amanda

Faixa etária: acima de 50 anos

Profissão: psicóloga aposentada

Amanda iniciou seus estudos de piano aos 6 anos de idade. Aos 11, interrompeu o curso e, alguns anos depois, começou a ter aulas de violão. Aos 30 anos, aproximadamente, tentou retomar o estudo de piano por 3 vezes com professores diferentes. Devido “a várias circunstâncias da vida” ela não continuava.

Amanda frequenta aulas de piano particulares há 9 anos e, em grupo, há quase 2 anos. Além do prazer de tocar o instrumento, ela busca o desenvolvimento pianístico e musical para que possa lecionar teoria e piano para crianças e iniciantes e, para isso, se dedica pelo menos duas horas por dia ao estudo do instrumento. A preferência musical, tanto no repertório que ela ouve quanto nas músicas que gosta de tocar, abrange música clássica, chorinho, valsas e MPB. Amanda costuma ler e pesquisar assuntos referentes ao piano além de frequentar shows e concertos.

- Daniela

Faixa etária: acima de 50 anos

Profissão: professora universitária aposentada

Daniela estuda piano com sua atual professora há mais ou menos três anos. Seu principal objetivo no estudo do instrumento é incentivar seus netos através da própria prática pianística; segundo ela, uma de suas netas, de 8 anos de idade, já está tendo aulas de piano por sua influência. Ela também busca “preencher o tempo de aposentada com uma atividade agradável”. Daniela costuma frequentar concertos e ouvir músicas em casa, de estilos variados. Quanto ao repertório, gosta de tocar músicas clássicas e populares desde que estas tenham um “ritmo mais lento” e que a dificuldade seja “compatível com [seu] atual estágio”.

Daniela estudou piano anteriormente, mas interrompeu o curso por motivos como: casamento, filhos, mudança de cidade, trabalho e estudo, “não necessariamente nesta ordem.” Ela afirma que tocava piano informalmente, mas não considera que esta prática tenha influenciado sua formação musical.

- Carlos

Faixa etária: 30-40 anos

Profissão: cirurgião-dentista

Carlos estuda piano com sua atual professora há dois anos e oito meses. Para este aluno, o estudo do instrumento é um *hobby*, contudo, tem o hábito de ler e pesquisar sobre assuntos relacionados ao piano. Ele costuma frequentar shows e

concertos além de ouvir músicas de diferentes estilos em sua casa. Quanto ao repertório, prefere tocar “música erudita e trilha sonora de filmes”.

Carlos estudou piano e guitarra anteriormente, mas, interrompeu o curso porque não se identificava com o repertório estudado na época; além disso, seus pais e professora insistiam para que ele tocasse em festas e reuniões sociais, “o que ele detestava”.

- Márcio

Faixa etária: 40-50 anos

Profissão: administrador

Márcio estuda piano com seu atual professor há seis meses. Ele pretende, com o estudo do instrumento, “ler partitura e tocar piano plenamente” e “entender profundamente de teoria de forma a poder escrever o que [ele] mesmo harmonizou” além de acompanhar o coral do qual faz parte. Márcio tem grande interesse sobre assuntos relacionados ao piano, frequenta concertos e shows de rock e ouve músicas em casa, de estilos variados. Segundo ele, “[seu] tocador de MP3 é uma salada só!”

Márcio estudou piano e violão quando mais jovem, porém não via rendimento em suas aulas e, conseqüentemente, ficava desanimado. Ele relata algumas experiências musicais realizadas anos antes que, segundo ele, contribuíram muito para sua formação musical:

Márcio: Aos doze anos aprendi a tocar violão por cifra. Não entendia o porquê das cifras, mas tocava bem. Até compus música e tocava em banda. Aos vinte anos tentei aprender piano por música pela primeira vez. Decorei algumas performances ao piano, soava bonito, mas eu não conseguia aprender a ler partitura.

- Marina

Faixa etária: acima de 50 anos

Profissão: aposentada

Marina é aluna de seu atual professor há cinco anos. Ela afirma sua preferência pela música erudita, seja no repertório que gosta de tocar ou nas músicas que ouve em casa; além disso, costuma frequentar concertos e ler textos relacionados ao piano. Seu objetivo com o estudo do instrumento é “aproveitar o máximo da vontade de aprender a tocar piano para satisfazer um sonho, pois para [ela] é uma alegria saber tocar mesmo que seja um pouco, pois [se encanta] com o piano”.

Em 1963, Marina estudou piano por dois anos e violão por um tempo, “de ouvido”. Parou com o estudo do piano porque a família se desfez do instrumento. Ela afirma que estudava piano por “achar bonito e ter muita vontade de aprender” e no caso do violão, ela participava de um grupo de dança portuguesa. Segundo Marina, estas experiências “contribuíram muito [para sua formação musical], pois ficou a grande motivação de querer um dia poder estudar para tocar bem um instrumento, principalmente o piano. E só [pôde] fazê-lo depois que [se aposentou].”

- Cláudia

Faixa etária: acima de 50 anos

Profissão: Professora universitária aposentada

Cláudia sempre gostou do piano e, ainda criança, mostrou grande interesse em aprender o instrumento, mas não teve oportunidade. Quando se aposentou, em 2005, resolveu iniciar o estudo pianístico. Começou com aulas de teclado eletrônico por dois anos e depois passou para o piano. Devido a problemas familiares ela interrompeu o curso por alguns momentos. Ela é aluna de sua professora atual desde agosto de 2010. Cláudia frequenta concertos e recitais; aprecia música clássica, folclórica e MPB tanto para ouvir quanto no repertório que gosta de tocar; além de pesquisar e ler sobre a vida dos compositores. Seu objetivo com o estudo do piano é “manter a mente ativa, aprender coisas novas” além de gostar muito do instrumento.

Cláudia considera sua formação musical “muito pequena”. Ela afirma que não teve outras atividades musicais nem tocou informalmente antes de iniciar o estudo, quando se aposentou. Entretanto, sempre foi “apreciadora de música” tendo assistido muitos concertos de instrumentistas e orquestras.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Os quatro tópicos dos questionários supracitados serviram de suporte para os temas dos quatro capítulos que compõem este estudo, nos quais os comentários dos autores consultados se mesclaram às respostas dos participantes da pesquisa, promovendo um diálogo entre eles.

O primeiro capítulo – Formação profissional, experiência docente e experiência musical - trata da formação musical e experiência docente dos professores de piano no Brasil.

O segundo capítulo – Desenvolvimento de habilidades pianísticas - trata do desenvolvimento das habilidades e competências musicais e pianísticas consideradas essenciais ao ensino de piano, segundo a opinião de autores como GONÇALVES (1989), MONTANDON (2004), SANTIAGO (2006), entre outros, bem como dos professores e alunos participantes. De acordo com a revisão de literatura e com as respostas dos questionários, selecionamos algumas habilidades que serão discutidas no contexto de ensino de piano para adultos.

O terceiro capítulo – Processos de ensino/aprendizagem - apresenta um breve resumo das principais abordagens do processo de ensino-aprendizagem, pela visão de autores como MIZUKAMI (1986), FERRACIOLO (1999) GLASER e FONTEERRADA (2006), entre outros. Além disso, as respostas dos entrevistados apontam características de metodologias utilizadas em aulas de piano para adultos iniciantes.

O quarto e último capítulo – Motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno - abrange algumas teorias modernas da motivação. Por meio das respostas dos questionários dos participantes, tais teorias foram relacionadas com o processo de ensino-aprendizado pianístico para adultos. As opiniões dos participantes

apontam ainda considerações a respeito de atitudes e relacionamento professor-aluno.

Desta forma, esperamos favorecer a ampliação e o desenvolvimento de metodologias de ensino de piano para adultos, também promovendo a reflexão daqueles que atuam nesta instância da pedagogia do piano.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIA DOCENTE E EXPERIÊNCIA MUSICAL

1.1 O perfil do professor de piano no Brasil

1.1.1 Introdução

Assim, se existe hoje entre nós uma fecunda e já tradicional cultura pianística, tal fato se deve àquelas prendadas sinhás e melenudos sinhôs de outrora, que desde os albores do século XIX exercitaram o piano, transmitindo o seu gosto de geração em geração; como igualmente se deve aos professores [...] (REZENDE, 1970, p. 11)

O professor de piano surgiu no Brasil a partir da popularização deste instrumento no país. Segundo Rezende (1970, p. 14) no início do século XIX, com a chegada de D. João VI, iniciou-se no Brasil um verdadeiro “ciclo do piano”. Acompanhado de sua família e Corte, D. João VI “produziu profundas modificações no *modus vivendi* dos brasileiros, com repercussões favoráveis sobre o ambiente musical.” (citações completas p. 14). Tratados firmados com a Inglaterra e a abertura dos portos determinaram a entrada dos primeiros pianos no país.

Naquela época o piano era para poucos. Entretanto, como destaca Leite (In: FUCCI AMATO, 2007), a partir da segunda metade do século XIX, com a chegada ao Brasil de imigrantes europeus, formou-se uma nova elite que transferiu seus padrões, hábitos e culturas ao país; dentre estes, a valorização do estudo e da prática pianística. No início do século XX, com o aumento do poder aquisitivo das famílias imigrantes estabelecidas no Brasil o piano passou a ocupar espaço em casas de classe média e um novo comércio surgiu no país: as lojas especializadas em vendas de partituras e métodos. Concomitantemente surgiram novos profissionais: os afinadores de piano e os professores particulares (geralmente imigrantes) e, para completar este cenário, as escolas especializadas no ensino musical com ênfase especial dada à educação pianística: os conservatórios.

Os conservatórios musicais eram escolas tradicionais de influência europeia e revelavam como objetivo, durante toda a sua existência, a qualidade performática de seus alunos, privilegiando uma técnica requintada para a interpretação do repertório de grandes mestres da música erudita. (FUCCI AMATO, 2001, p. 89)

1.1.2 Formação pianística de professores de piano no Brasil

A formação pianística do professor de piano acontece, geralmente, através de aulas particulares, conservatórios, escolas e universidades de música; desta forma, desde seu “surgimento” no Brasil este profissional vem atuando nestas instituições e/ou em sua própria casa. Os professores participantes desta pesquisa possuem formação pianística nas principais universidades de Belo Horizonte e atuam na profissão há considerável tempo. Todos possuem mestrado e, um deles, doutorado. Entretanto, ao serem questionados sobre instituições de ensino e professores significativos, eles não deixaram de mencionar seus primeiros anos de estudo e/ou seus primeiros educadores.

Carmen: Desde os dois anos de idade, conscientemente, ouvindo meu avô estudando/tocando música erudita e popular e minha avó lecionando piano e acordeom. A partir dos cinco anos comecei a ter aulas de música/piano com minha avó até fazer o vestibular em 1977.

Maurício: Estudei inicialmente - dos 6 aos 12 anos - com professora particular, no interior do estado; posteriormente, já com 18 anos, ingressei em Conservatório, ainda no interior do estado; mais tarde, aos 20 anos, ingressei na Escola de Música da UFMG para cursar Bacharelado em Música/Piano.

Débora indica figuras relevantes em sua formação pianística, ao longo do tempo: nos primeiros anos de estudo, Sônia L’Abbate e Maria Clara Paes Leme. No curso de graduação, na Escola de Música da UFMG, seus professores foram Eduardo Hazan, Berenice Menegale e Magdala Costa. No mestrado, na mesma instituição, ela estudou com Lucas Bretas e Guida Borghoff. *Débora* ainda destaca aulas particulares com Daisy de Luca (SP) e com Maria Lúcia Coutinho e Celina Szrvinsk (BH), bem como aulas particulares, cursos e *master classes* com Luiz Senise, Jayme Guimarães e Sônia Vieira.

Adalmário expõe uma experiência negativa com sua primeira professora de piano.

Adalmário: Iniciei meus estudos aos seis anos, com uma professora no interior, Ipanema, MG, daquelas que não tocam nada e batem na mão dos alunos, que deixam os alunos tocando e vão fazer outras coisas.

Entretanto, ele cita, além de professores e instituições, outros lugares em que teve oportunidade de trabalhar e adquirir experiência, bem como profissionais da área musical que foram significativos em sua formação, como descrito abaixo.

Adalmário: Aos onze ingressei no Conservatório Brasileiro de Música, com uma professora muito boa, Irmã Cecília, era um colégio interno, eu morava em outra cidade e ia para lá nos fins de semana fazer aulas de piano e percepção musical. Aos treze ingressei no Conservatório Mineiro de Música, hoje Escola de Música da UFMG, no CFM; estudei piano com Lucas Bretas, Magdala Costa, Lígia Becker, percepção com Mauro Macedo e Maria Lígia Carvalho Souza Lima, todos muito importantes para a minha formação e gosto e interesse pela música e pelo instrumento. Aos dezessete entrei para a Graduação na Escola de Música da UFMG, com a professora Maria Lúcia Coutinho Collen, a quem devo a maior parte de minha formação técnica no instrumento.

É possível observar, nas respostas de *Adalmário*, práticas externas ao contexto acadêmico que refletiram positivamente em sua formação musical e pianística. Ele conta que, aos dezesseis anos, entrou para uma banda de bailes e que o contato com estes “músicos experientes” contribuiu para seu amadurecimento musical. Além disso, ele relata:

Adalmário: [...] eu sempre ia a festivais, fazia muitos contatos, nunca fui adepto de uma só escola de piano, nunca me considerei discípulo de ninguém. Já no final de minha graduação comecei acompanhando os alunos de canto do professor Amim Feres e entrei para o Coral Madrigal de Ouro Preto no qual fiquei por 10 anos, e acredito ter sido a minha solidificação em formação musical, tive contato de perto com regentes e obras importantes, como por exemplo, o Maestro Magnani, o Maestro Davi Machado, o próprio Amim e outros que iam aos festivais em Ouro Preto, onde eu ficava até por dois meses direto acompanhando cantores e corpetindo o coro, além de integrar o coral como cantor.

Finalmente, *Adalmário* nos conta sobre sua continuidade de estudos no contexto acadêmico:

Adalmário: Formei aos 23, mas tive aulas com vários professores [...] estudei algum tempo com professores particulares, como Luís Senise, a própria Maria Lúcia e outros. Aos 43 concluí o Mestrado sob a Orientação do Prof. Maurício Veloso, a quem tenho grande apreço e reconhecimento pelas coisas que aprendi com ele.

Analisando as respostas dos professores participantes é possível constatar que todos iniciaram seus estudos com professores particulares de piano. Em seu estudo, sobre professores particulares de piano atuantes na cidade de Porto Alegre, Bozzetto (2004) entrevistou treze profissionais com idades entre 62 a 79 anos e afirma a importância dos mesmos em nosso país. A autora afirma (2004, p. 11):

No Brasil, o professor particular de piano é responsável por uma parcela do ensino de música que não se encontra nas instituições escolares. Atuam em casa ou a domicílio há considerável tempo, educando crianças, jovens e adultos, preparando músicos e/ou futuros profissionais na área.

A entrevista realizada por Bozzetto aponta que a maioria dos entrevistados considera essencial ter titulação, diploma ou um curso específico na área para exercer a profissão de professor de piano. Contudo, “ressaltam a importância da qualidade dessa formação para impedir a desqualificação profissional.” (BOZZETTO, 2004, p. 82-83)

1.1.3 Atividades exercidas por professores de piano no Brasil

- **Formação e prática pedagógica**

Se por um lado, a formação pianística adquirida ao longo dos anos é aperfeiçoada nos conservatórios e universidades, a formação pedagógica nem sempre está presente nestas instituições, especialmente se tratando dos cursos de bacharelado. Muitos autores que têm se dedicado a investigar o perfil do professor de piano no Brasil observaram que, de fato, existe uma lacuna na formação

pedagógica destes profissionais e a tendência do músico-instrumentista é ensinar de maneira semelhante ao que vivenciou quando aluno (SANTIAGO, 2004; GEMESIO, 2010; SCARAMBONE, 2008; OLIVEIRA, 2007; CANDÉA, 2006; BOZZETTO, 2004; GLASER & FONTEERRADA, 2004; ARAÚJO, 2005;). Contudo, a experiência de cada professor vai sendo construída ao longo de suas carreiras como pianistas e professores, por meio de suas próprias práticas em diferentes situações; em outras palavras, o instrumentista-professor “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, seus percursos formativos, profissionais e de suas experiências.” (CANDÉA, 2006, p. 4). Como destaca Gemesio (2010, p. 121):

Os saberes que são significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas pelos professores são, principalmente, os saberes da sua experiência como aluno, mas também estão fundamentados em uma experiência que vai sendo construída aos poucos, formada por diferentes saberes que emergem da própria prática, saberes intuitivos e tácitos, muitas vezes não refletidos e incorporados ao seu repertório pessoal de conhecimento.

Esta realidade também é observada por Bozzetto (2004, p. 103):

Além das instituições oficiais de formação profissional, os professores se formam em outros espaços, como no da experiência que advém da prática pedagógica, da sua ação como docente, do seu relacionamento com os alunos, do contexto no qual está inserido e onde ele se constrói.

Os professores participantes desta pesquisa afirmaram que não havia no currículo do curso de graduação, disciplinas a respeito de pedagogia do piano. *Adalmário* afirma sentir falta, em sua formação, de bases teóricas sobre didática do instrumento:

Adalmário: Sinto um pouco de falta de formação em métodos. Às vezes sou cobrado pelos colegas da UFMG dizendo que tenho que dar aulas de didática do instrumento, e não me sinto com bases teóricas para isto. Acho que falta, na formação do graduando, muito de teoria em educação musical e didática, uma vez que ele vai atuar profissionalmente, em quase cem por cento das vezes, como professor.

Apesar da ausência de disciplinas didáticas na graduação, os professores participantes consideram satisfatória a formação pedagógica que adquiriram. Novamente os primeiros professores foram citados como referências pedagógicas bem como outros educadores com os quais os entrevistados já tiveram aulas. Além disso, geralmente a prática docente ocorre antes da formação acadêmica universitária por meio de troca de experiências e observações de aulas dos colegas atuantes na área. *Débora* e *Maurício* indicam a experiência prática como fonte primária de sua formação pedagógica:

Débora: Minha formação pedagógica se deu ao acaso. Aos 19 anos, fui procurada para dar aulas de piano a duas crianças e foi a própria Patrícia Furst quem me encaminhou ao Núcleo Villa-Lobos [de Educação Musical de Belo Horizonte]. [...] Foi assim que tudo começou para mim! Na faculdade, não tive orientação para isso. Foi no Núcleo, atuando na sala de aula, 'pondo a mão na massa', que, de fato, aprendi a gostar de ser professora. Assistia a muitas aulas, observava meus colegas mais experientes com atenção e contei com a orientação e a paciência da Betânia Parizzi e da Rosa Lúcia dos Mares Guia.

Maurício: Minha formação pedagógica deu-se a partir de minha formação pianística, de maneira muito prática. Pude atuar como monitor de Percepção Musical na Escola de Música da UFMG e como professor de Piano e Percepção Musical em escola particular de música.

Para *Adalmário*, os ensinamentos que recebeu de Violeta Gainza foram determinantes em sua formação pedagógica; tais ensinamentos foram relatados pelo professor e serão descritos no próximo capítulo. Além disso, *Adalmário* nos conta sobre sua formação prática:

Adalmário: [...] comecei a dar aulas de piano numa escola particular de música, chamada Escola de Artes, que funcionava na Rua Tupis, 80, no fundo da Igreja Metodista, o Maestro Márcia Miranda Pontes foi o idealizador desta escola. Outros professores do nosso meio deram aula lá, o Prof. Maurício Veloso, a Professora Marisa Simões e outros.

Adalmário também explica que, naquela época, ele trabalhava como estagiário na graduação, com turmas de percepção musical, orientado pela professora Lígia Souza Lima e com a orientação pedagógica de sua professora de piano, Maria Lúcia Coutinho.

Carmen indica a observação informal e a prática formal como importantes bases de sua formação pedagógica:

Carmen: Primeiramente foi observando minha avó lecionando piano, acordeom e teoria musical para crianças, jovens e adultos. Mais tarde, aos dezenove anos (1978), tive a oportunidade de iniciar um trabalho como professora de órgão eletrônico, sob a supervisão de uma equipe de músicos e maestros da Yamaha Music Foundation [...] Primeiramente minha avó com sua psicologia de normalista e os métodos e metodologia que adotava para a iniciação musical ao piano. Em seguida a Yamaha Music Foundation com suas contribuições quanto às capacitações pedagógicas e metodologias para o ensino de instrumentos em grupo, além dos investimentos em seminários e *master classes* sempre com músicos e professores experientes.

Ela ainda observa a ausência de disciplinas de formação pedagógica em seu contexto acadêmico de estudo pianístico:

Carmen: Quando cursei o Bacharelado em Piano (antiga FUMA, hoje Escola de Música da UEMG) não havia no currículo nenhuma disciplina voltada para a área pedagógica. No entanto, desde muito jovem - talvez por influência da minha avó – sempre me habituei a procurar ‘um olhar’ didático pedagógico nas condutas de todos os meus professores, seja na área musical ou não. Observava o que mais funcionava em sala de aula, e principalmente o que não devia ser seguido. Estava sempre atenta à forma como os conteúdos eram apresentados, percebia como era a receptividade de cada colega e ciente das dificuldades ou facilidades procurava delinear um outro caminho, uma nova alternativa.

Todos os professores desta pesquisa demonstram sua longa prática pedagógica precoce, o que reforça a ideia de que, “pondo a mão na massa”, como diria *Débora*, professores de piano efetivam sua formação pedagógica. *Carmen* iniciou sua prática como professora de piano em 1977; *Maurício*, em 1987; *Débora*, aos 19 anos e *Adalmário*, em 1986.

Além disso, os professores trabalham com diferentes faixas etárias e em diversos contextos, seja ministrando aulas particulares em casa, em escolas

particulares de música ou universidades; tanto para alunos que busquem a profissionalização quanto para aqueles que estudam por *hobby*, o que requer grande flexibilidade por parte destes profissionais. Na maioria das vezes, esta realidade não é a mesma que vivenciaram na época em que eram alunos. Como afirma Scarambone (2008, p. 4):

A atuação do professor de piano tem sido ampliada de forma que lidar com a diversidade de espaços, diversidade de interesses e perfis dos alunos se torna um desafio por apresentar situações não previstas ou experimentadas. Antigamente, “o professor de piano” podia ser identificado com o professor particular, que dava aulas individuais, ou professores de conservatório, ou mais raramente professores do ensino superior. O foco do ensino era em transmitir conhecimentos e técnicas necessários para formar o aluno concertista, desenvolvendo um ensino considerado excludente para aqueles que não se adequassem às exigências desse modelo.

- **O professor instrumentista**

Os questionários apontaram um fator em comum em relação às atividades que os professores realizam: todos eles atuam, mesmo que eventualmente, na área da *performance*, como pianistas correpetidores e/ou solistas, como é possível observar nas seguintes respostas de *Carmen*, *Maurício* e *Adalmário* à questão sobre o tema.

Carmen: Correpetidora dos alunos de canto, cordas e sopros do Curso Básico Fundamental que participam do projeto Básico Atuante, por mim coordenado há cinco anos na Escola de Música da UEMG. Apresentações eventuais como pianista em recepções, repertório semi-clássico e popular nacional e internacional.

Maurício: Apresento-me regularmente em concertos e recitais, como recitalista e camerista.

Adalmário: Atuo como correpetidor de cantores e instrumentistas, circunstancialmente como solista em concerto com orquestra ou obras sinfônico corais, recitais solo esporádicos. Minha atuação como concertista é muito pequena no meio musical, pela simples falta de paciência de sentar no banco do instrumento e estudar, muito ou ao menos satisfatoriamente, como fazem os pianistas que estão atuando.

Débora, por outro lado, enfatiza o aspecto pedagógico da sua atuação:

Débora: Minha atuação ocorre mais em sala de aula do que nos palcos. Em outubro de 2010, toquei as “Cenas Infantis” (Robert Schumann), a 4 mãos, com a pianista Fernanda Zanon no teatro da Fundação de Educação Artística. Foi uma ótima experiência!

A realidade do profissional “instrumentista-professor” é observada não apenas entre os professores de piano; Glaser (2006) atenta para o fato de não existir uma separação clara entre professor de música e instrumentista:

O fato de os instrumentistas lecionarem com regularidade reflete não só a procura deles por alunos interessados em estudar instrumento, mas também espelha não existir uma separação acentuada entre a atuação como instrumentista e como professor de instrumento na vida do músico profissional. Isso quer dizer que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, podem ser (e são) exercidas pelo mesmo profissional, o que é uma peculiaridade da área musical e permite afirmar que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento. (GLASER, 2006, p. 92)

1.1.4 Características pessoais e profissionais do professor de piano

Segundo *Carmen*, “aprender a ensinar é um constante exercício”. Face às diversas realidades e diferentes perfis de alunos que frequentam aulas atualmente, é necessário que o professor de piano desenvolva características pessoais e profissionais que irão auxiliar sua prática docente. Na pesquisa de Bozzetto (2004, p. 82) os professores participantes apontaram algumas características como fundamentais ao professor particular de piano, tais como: amplo conhecimento geral; boa formação musical; domínio e conhecimento de seu instrumento; experiências e conhecimentos de gêneros como óperas, música de câmara e música sinfônica além de conhecimento de harmonia, contraponto, análise e teoria musical. No que diz respeito às características pessoais, a paciência foi destacada em muitos depoimentos, além da responsabilidade e uma postura ética e social. Ter um bom

relacionamento com seus alunos e gostar do que faz também é fundamental (BOZZETTO, 2004 p. 83-84).

Nesta pesquisa, os professores foram questionados a respeito das características pessoais e profissionais indispensáveis ao professor de piano. Qualidades como flexibilidade e conhecimento musical foram apontadas. As respostas de *Maurício* e *Débora* coincidem:

Maurício: Flexibilidade, bom senso, conhecimento musical e pianístico, prática pianística (atividade como *performer*), conhecimento do repertório e da literatura relacionada.

Débora: Boa formação pianística, vivência do repertório musical (não apenas direcionado ao piano), hábito de leitura, presença nos recitais e concertos de música, conhecimento sobre as culturas geral e brasileira, paciência, flexibilidade para lidar com diferentes tipos de alunos (gostos e bagagens musicais específicos).

Para *Carmen*, características pessoais como sinceridade e honestidade são imprescindíveis para que outras características profissionais possam “brotar e germinar”:

Carmen: Apresentar um ‘ser’ ideal requer muita audácia e responsabilidade. Mas acredito que sinceridade, honestidade com seus propósitos e dos outros, atenção, compreensão, consideração e respeito são características pessoais imprescindíveis a qualquer bom relacionamento interpessoal. A partir delas, as outras características profissionais irão brotar e germinar. O importante é que ‘a terra’ seja adequada ao cultivo.

Adalmário fala sobre diversificação, sensibilidade e formação musical geral:

Adalmário: Acho que a diversificação. Como já disse anteriormente, o professor deve ser o integrador do aluno. [...] Acho que o professor deve adquirir sensibilidade para ver qual a motivação potencial do aluno em relação à sua escolha do instrumento, desde as primeiras aulas. [...] Outra característica que também acho fundamental é a formação geral do professor em áreas ditas teóricas como contraponto, estruturação, apreciação musical e teoria geral da música e outras. Isto com certeza ajudará ao professor a edificar o seu aluno de forma horizontal.

Estas respostas correspondem às características que os alunos participantes da pesquisa esperam de um bom professor de piano. Daniela afirma que ele deve ser um bom pianista e ter sensibilidade e paciência para ensinar. Para Marina, o professor precisa ser educado, acolhedor, tranquilo, paciente e com disponibilidade. Para Amanda, ele precisa ter conhecimento na área e didática; ser paciente, animado, dedicado e “gostar de gente”. Cláudia, Carlos e Márcio afirmam:

Cláudia: Competência, profissionalismo, gostar de ensinar, incentivar os alunos. Saber reconhecer os objetivos e as limitações de cada aluno.

Carlos: Em minha opinião um professor deve ter um conhecimento teórico e prático bastante sólido daquilo que se propõe a ensinar. Deve ter a capacidade de perceber as habilidades e limitações de seus alunos elaborando, na medida do possível, um plano de trabalho individualizado para cada um deles. Quanto às características pessoais deve gostar de ensinar ser organizado e ter muita paciência.

Márcio: Primeiro ter o talento de perceber qual a maior necessidade do aluno, qual a sua maior dificuldade, seu ponto mais fraco. E então conhecer e trazer para a sala de aula material de primeira categoria para trabalhar aquele assunto com o aluno. Também entendo como primordial a capacidade de ensinar de forma formal, mas, amigável e educada. Por último é desejável que ele toque muito bem.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Scarambone (2007, p. 151):

De outra forma, “hoje” o professor de piano e de outros instrumentos possui um campo variado de atuação e um público diversificado. Assim, o professor de instrumento deve considerar o amplo perfil dos alunos (crianças, adultos) e seus interesses na aprendizagem do instrumento (instrumento como acompanhante, aprendizagem por lazer, acompanhamentos em igrejas, formação de concertistas). A realidade do trabalho do instrumentista demanda uma flexibilidade de atuação.

A formação pianística do professor é consolidada no estudo acadêmico; por outro lado, a maioria dos cursos de bacharelado em piano não oferecem disciplinas pedagógicas no currículo. Desta forma, o instrumentista-professor desenvolve suas próprias práticas pedagógicas por meio de sua experiência profissional, o que

muitas vezes pode funcionar, mas reflete a lacuna ainda existente na formação geral do pianista que, como diria *Adalmário*, “vai atuar profissionalmente, em quase cem por cento das vezes, como professor”. O professor de piano precisa estar preparado para lidar com a realidade do ensino de piano nos dias atuais, que aponta diferentes contextos de aprendizagem, bem como a diversificada clientela que procura aprender o instrumento. Conhecimento musical, prática pianística e flexibilidade são algumas das características essenciais ao trabalho docente, conforme indicado pelos professores e alunos participantes desta pesquisa. Acreditamos que tais características podem ser desenvolvidas e aprimoradas na carreira pedagógica do professor de piano, pois, segundo *Carmen*, “aprender a ensinar é um constante exercício”.

CAPITULO 2 - DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PIANÍSTICAS

2.1 Introdução

O aprendizado instrumental é um processo complexo e exige do aluno a aquisição de competências e habilidades técnico/musicais indispensáveis para o bom desempenho do instrumento escolhido. Em tal processo, vários fatores estão envolvidos, desde o aspecto motor à compreensão estética de uma obra musical. Entretanto, de acordo com sua experiência e conhecimento musical e considerando o perfil, idade e objetivos de seus alunos, o professor os orienta na aquisição de habilidades consideradas como essenciais para a prática pianística. Segundo Kaplan (1987, p. 66):

A técnica de execução de um instrumento musical – notadamente a do piano – se constitui em um dos atos mais complexos, do ponto de vista da coordenação psicomotora, realizados pelo ser humano. No seu aspecto mais amplo, pressupõe o conhecimento e a compreensão do valor simbólico de sinais (notas, valores, etc.) e sua realização através de uma série de movimentos sucessivos de grande precisão que exigem uma ordem no tempo e uma orientação e estruturação no espaço.

Devido a sua complexidade, o processo de aprendizagem pianística se dá através de diversas estratégias que promovam o desenvolvimento de tais competências e habilidades, além disso, espera-se que o ensino instrumental seja efetivamente musical. Swanwick (1994, p. 7) afirma que:

A ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método ou apenas utilizando-se sistematicamente um mesmo livro, página após página. A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação. Precisamos também encontrar espaço para o engajamento intuitivo pessoal do aluno, um lugar onde todo o conhecimento comece e termine.

Concordamos com a afirmativa de Reis (2000, p. 25): “é durante os primeiros estágios do aprendizado instrumental de uma criança que ocorre a introdução de princípios que guiarão sua conduta musical futura”. Embora uma boa orientação não seja garantia de aprendizado efetivo, o professor precisa ter em mente a responsabilidade na formação musical de alunos iniciantes visto que “uma orientação deficiente pode comprometer ou adiar, na melhor das hipóteses, uma realização instrumental satisfatória”, (REIS, 2000, p. 25). Reis (2000, p.27) afirma ainda que, para que possa manifestar-se expressivamente através de sua *performance*, o aluno de nível elementar precisa desenvolver determinadas competências musicais e pianísticas, tais como:

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

Gonçalves (1989), na série *Educação Musical através do Teclado*, propõe um curso básico para o ensino integrado de música e instrumento. Diferente da proposta tradicional cujo núcleo do processo ensino/aprendizagem é a formação do solista por meio da prática de técnica e repertório, a metodologia adotada nesta série visa o desenvolvimento da musicalidade do aluno através da prática de outras habilidades funcionais como acompanhamento e criação, visando a formação do instrumentista que irá tocar solo ou em conjunto e em diferentes situações.

Quando o núcleo deste processo passa a ser ocupado pela prática de HABILIDADES FUNCIONAIS NO USO DO TECLADO, nota-se que a formação do aluno torna-se mais abrangente, adequando-se às exigências profissionais dos dias que vivemos, sem ignorar a necessidade da prática de música para o lazer que também caracteriza nossa época. (GONÇALVES, 1989, p. viii)

Segundo a autora, “guardadas as proporções estabelecidas pelas etapas que [os alunos] vêm vencendo”, as habilidades que devem ser praticadas desde o início do processo ensino/aprendizagem são as seguintes (p. viii):

- saber usar o teclado tocando por imitação ou por audição (“de ouvido”);
- ler música no teclado (texto musical, cifras, primeira vista);
- harmonizar no teclado;
- acompanhar;
- transportar;
- criar (improvisar, compor);
- dominar a técnica instrumental;
- executar repertório (solo; conjunto);
- analisar e ouvir criticamente.

A autora enfatiza que estas habilidades só tem significado quando “integradas e desenvolvidas no sentido de levar à comunicação e à expressividade da linguagem musical.” (p. viii) A série EMaT¹ propõe o desenvolvimento musical de iniciantes por meio de etapas que o aluno deverá vencer: *musicalização*; *alfabetização musical* e *desenvolvimento da musicalidade* – esta última está presente em todos os níveis que o aluno se encontre.

O termo musicalidade, compreendido, não como a designação de um dote inato, mas como capacidade de entender e fazer música, na verdade, não se confina a uma etapa. É perene. A pessoa musicalmente educada tem sempre oportunidade de desenvolver a própria musicalidade, a sua qualidade de músico. (GONÇALVES, 1987, p. 1)

Montandon (2004) apresenta um relato de sua experiência na universidade de Brasília como professora da disciplina “piano complementar” – obrigatória para todos os cursos, exceto para alunos do curso de bacharelado em piano. A autora acredita que a disciplina deveria preparar os alunos para o mercado de trabalho, em diversas áreas de atuação: professores de aulas práticas e teóricas, regentes e correpetidores, visto que “o mercado de trabalho para o músico tem mudado,

¹ Sigla utilizada pela autora da série Educação Musical através do teclado.

exigindo músicos mais versáteis, mais abrangentes, mais flexíveis e mais criativos, onde somente o conhecimento teórico e o tocar bem um instrumento não são mais suficientes.” (MONTANDON, 2004, p. 108) Ela ressalta ainda que tal disciplina está presente em muitas grades curriculares de cursos de graduação em música e é, geralmente, ministrada em grupo. Entretanto, o conteúdo é o mesmo de uma aula de piano individual, não havendo “distinção entre o ensino do piano enquanto instrumento musical ou como instrumento auxiliar na formação do músico.” (MONTANDON, 2004 p. 105)

Face a esta situação, Montandon (2004, p. 109) propõe uma lista de habilidades que considera essenciais para a formação do aluno de piano:

- ler notação para piano;
- tocar em diferentes regiões do teclado desde o início,
- tocar com ambas as mãos, melodias homofônicas e polifônicas
- harmonizar melodias populares e folclóricas simples
- transpor
- improvisar ou criar frases musicais, acompanhamentos, pequenas peças
- arranjar
- tirar de ouvido
- tocar sozinho ou em grupo, repertório de diferentes épocas e estilos
- relacionar o conhecimento de outras disciplinas na execução do piano.

Santiago elaborou uma proposta semelhante para as disciplinas Teclado I e II, ministradas na Escola de Música da UFMG para a formação musical de licenciandos e material pedagógico para a disciplina Teclado V, adotado no Curso de Licenciatura em Música - Ensino a Distância - UNB/Programa Universidade Aberta do Brasil². Segundo sua proposta, as habilidades músico/instrumentais necessárias ao aprendizado do teclado são: desenvolvimento motor, leitura à primeira vista, ouvido e transposição, harmonia no teclado, estilos musicais brasileiros, repertório e prática de conjunto.

Os professores participantes apontaram as habilidades que consideram necessárias ao ensino de piano e acreditam que tais habilidades devem ser

² SANTIAGO, Patrícia Furst. Apostilas para o ensino de Teclado, material não publicado, p. 4, 2009/2011.

trabalhadas com todos os alunos, independente da faixa etária. *Carmen*, *Débora* e *Maurício* ofereceram os seguintes comentários sobre o assunto:

Carmen: Considero algumas habilidades, tais como: domínio e segurança ao explorar a ‘topografia’ do instrumento; controle da sonoridade desejada; capacidade de reconhecer e transferir a nota lida na pauta e sua imediata localização no instrumento; entendimento e realização de frases musicais; memorização de partituras; desprendimento para dar continuidade à música, em detrimento de alguns ‘esbarros’ (capacidade de criar e improvisar); habilidade de se controlar e se perceber enquanto estuda, conscientizando-se de seus gestos e aguçando a percepção do resultado sonoro obtido etc. [...] Estas habilidades, a meu ver, independem da faixa etária.

Débora: Em relação a outras habilidades técnicas ou musicais (formatação de mão, conhecimento das cifras ou da pauta, consistência do som), penso que devem ser trabalhadas com todos os alunos: adultos, adolescentes ou crianças.

Maurício: Basicamente um bom controle motor, alguma flexibilidade física e resistência.

Os alunos participantes desta pesquisa também concordam que estas habilidades são essenciais a uma boa *performance*. Cláudia “não vê possibilidade de desenvolvimento [ao piano]” sem a aquisição das habilidades. Carlos afirma:

Sem dúvida. Penso que a qualidade do desempenho de uma pessoa ao piano é determinada pelo somatório de todas essas habilidades.

2.2 Comparando a aquisição de habilidades entre adultos e crianças

As expectativas dos alunos adultos iniciantes tendem a ser bem definidas por seus objetivos, por exemplo, aprender a tocar piano para acompanhar um coral, participar de um grupo musical ou tocar piano como uma atividade de lazer. Tais objetivos devem nortear o trabalho do professor de piano, que poderá estabelecer as habilidades pianísticas/musicais que considera necessárias e que, paralelamente,

vão de encontro às expectativas deste público específico, sem ignorar a diferença existente entre alunos adultos e crianças.

Os professores participantes apontam algumas vantagens na prática com alunos adultos. *Débora* considera os adultos “mais calmos e menos barulhentos”; *Maurício* afirma que eles “estão sempre atentos e participativos”. Para *Carmen*, estes alunos “são mais atenciosos e menos agitados durante as aulas”, são mais persistentes, “vibram mais com pequenas conquistas” e ainda “acatam as [suas] propostas de estudo, mostram-se atentos ao que é pedido” e “se esforçam para alcançar os objetivos musicais”.

Quanto às dificuldades em se trabalhar com esta clientela, *Carmen* considera a autocrítica um fator que pode dificultar o processo de ensino/aprendizagem:

Carmen: Autocrítica muito severa que reflete um comportamento inseguro acompanhado por uma série de justificativas. Quando este quadro começa a ser recorrente, tenho conversas regulares com os alunos para lembrá-los que o estudo musical deve continuar sendo aquele prazer tão desejado em suas vidas. E foi justo por este motivo que eles procuram um educador musical.

Para *Maurício*, alunos que tenham frequentado aulas de piano anteriormente, podem trazer “alguns vícios difíceis de serem trabalhados; outras vezes têm dificuldade em aceitar novos conceitos”.

Uszler *et al.* (2000, p. 60-61), descrevem as vantagens e desvantagens que o aluno adulto apresenta em relação ao estudo do piano. Algumas das vantagens, na visão destes autores, são as seguintes:

- o instrumento é feito para uma pessoa adulta: o adulto alcança facilmente o pedal e as extremidades do teclado;
- o adulto é alto o suficiente para enxergar toda a extensão do teclado com facilidade;
- o adulto possui um bom desenvolvimento de habilidades motoras que adquiriu ao longo dos anos.

Quanto às desvantagens, os autores observam que os adultos, geralmente:

- são perfeccionistas e esperam a perfeição imediata do toque, o que acaba gerando tensões desnecessárias;
- são autocríticos;
- podem apresentar maior cansaço físico ou distração durante as aulas.

Em relação à aquisição de habilidades por parte dos alunos adultos, comparativamente às crianças e adolescentes, respostas dos professores participantes refletem diferentes pontos de vista. Em relação ao tempo para aquisição de habilidades pianísticas, *Maurício* e *Débora* acreditam que os adultos levam mais tempo do que adolescentes e crianças. Por outro lado, *Maurício* afirma que “aos adultos é mais difícil adquirir agilidade e destreza, às crianças concentração.” Para *Débora* os adultos, sobretudo acima de 60 anos, têm maior dificuldade em relação à “memória, articulações (*legato*, *staccato*), intensidade (*crescendo*, *diminuendo*) e coordenação motora.” Quanto à dedicação e persistência no estudo, *Débora* acredita que isto depende do temperamento do aluno. Para *Maurício*, esta persistência é maior nos adultos. Já em relação ao tempo de estudo extraclasse, os dois concordam que não depende da faixa etária, mas, de outros fatores. *Carmen* resume suas opiniões na seguinte afirmação:

Carmen: Espera-se que a mobilidade dos dedos de uma criança ou adolescente seja menos tensa e rígida do que a de um adulto. Assim como a memorização dos símbolos musicais seria mais eficiente em uma cabeça menos preocupada com tantos afazeres e responsabilidades. No entanto, estas expectativas têm sofrido mutações, por motivos já mencionados anteriormente, que incluem falta de tempo generalizada, agitação e excesso de compromissos.

Os alunos participantes desta pesquisa apontam diferentes opiniões a respeito das habilidades que consideram mais difíceis de serem adquiridas. Para Carlos e Daniela, a capacidade de improvisar ao piano é uma habilidade difícil; para Amanda, além da improvisação, a independência e velocidade dos dedos; para Marina, a leitura à primeira vista, o ritmo e articulações; Cláudia tem dificuldades em executar corretamente o que está na partitura (ritmo, andamento e técnica); para

Márcio, o dedilhado “é a principal barreira a ser vencida”. Com relação às habilidades consideradas mais fáceis, Carlos considera a leitura; para Daniela e Amanda, a leitura e o senso rítmico são habilidades mais fáceis; Marina tem facilidade em memorizar as partituras; Cláudia entende rapidamente a partitura de forma teórica; Márcio aprende facilmente a “contar o tempo da música”.

2.3 Habilidades músico/instrumentais relevantes ao ensino de piano para adultos iniciantes

Com base nas afirmações dos pedagogos citadas anteriormente e nas repostas dos entrevistados desta pesquisa, apontamos algumas das habilidades músico/instrumentais que acreditamos serem as mais relevantes para o ensino de piano para adultos iniciantes, a saber: (1) Habilidades motoras e técnicas; (2) Habilidades aurais - tocar por imitação ou “de ouvido”, improvisar e criar; (3) Leitura; (4) Repertório. Estas habilidades serão discutidas em mais detalhes a seguir.

2.3.1 Habilidades motoras e técnicas

O elemento essencial da execução pianística é o movimento.
(KAPLAN, 1987, p.29)

Santiago (2004, p. 26) ressalta que pedagogos do piano não oferecem uma definição clara e unificada sobre a técnica; entretanto é possível perceber dois pontos de vista antagônicos a respeito do assunto. Para alguns pedagogos, técnica e música são indivisíveis - a técnica é a própria arte. (NEUHAUS, 1973: 2; ROSSELINI, 2002: 3 *apud* SANTIAGO, 2004, p. 26). Nesse sentido, as habilidades técnicas devem ser trabalhadas de forma a viabilizar o fazer musical. Por outro lado, outros pedagogos defendem a separação entre técnica e musicalidade (CHING, 1946; FIELDEN, 1943; LEIMER 1972 *apud* SANTIAGO, 2004, p. 30). Para estes, a técnica é compreendida como um treinamento muscular que deve ser praticado separadamente da música.

De acordo com Santiago (2004, p. 31), os dois pontos de vista apresentados acima oferecem desafios ao professor de piano. O primeiro - técnica e música como

inseparáveis -, pode fazer com que o professor se envolva muito mais nos aspectos musicais e deixe comprometido o desenvolvimento técnico; o segundo - técnica e música como indivisíveis - pode reforçar um treinamento puramente mecânico e comprometer o fazer musical. Concordamos com a autora que “técnica e musicalidade devem ser, na medida do possível, desenvolvidas lado a lado”.

França (2001, p. 37) considera a técnica “como o conjunto das competências funcionais necessárias à realização de atividades musicais específicas, como, por exemplo, produzir um crescendo na *performance* ou transformar um motivo na composição.” A autora critica a associação do conceito de técnica a níveis “avançados de realização musical”, apoiada no pensamento de Paynter, que técnica “também pode ser simplesmente fazer o que você pode com o que você tem, com o melhor da sua capacidade” (PAYNTER, 1977, p. 9 *apud* FRANÇA, 2001, p. 38). França ressalta ainda que deve-se tomar cuidado para que o desenvolvimento técnico não se sobreponha ao desenvolvimento da musicalidade. A mesma autora afirma que:

Se é através do fazer musical ativo que a compreensão se desenvolve e se revela, o cuidado com o desenvolvimento técnico é inevitável. O fazer musical envolve tanto a compreensão de (ou sensibilidade a) tais elementos quanto as habilidades técnicas necessárias para identificá-los e controlá-los. (FRANÇA, 2001, p. 37)

De acordo com Kaplan (1987, p. 17), existem ‘n’ técnicas, “tantas quantos intérpretes e obras para esse instrumento [o piano] existem”, entretanto, nem todas apresentam o mesmo nível de eficiência. Assim, o autor conclui que a técnica consiste em “conseguir o máximo de rendimento com o mínimo de esforço” (1987, p. 18).

Sendo a execução pianística uma atividade motora, a postura adequada, o posicionamento correto de braços, mãos e dedos, são alguns requisitos básicos para uma *performance* satisfatória desde as primeiras aulas. Cabe ao professor observar e orientar seus alunos desde o início do aprendizado para evitar o surgimento de possíveis problemas ou para que os mesmos sejam corrigidos o mais rápido possível; caso contrário, o aluno poderá adquirir maus hábitos posturais, o que acarretaria não apenas problemas técnicos, mas também físicos.

Importante fator no início da aprendizagem instrumental é o cultivo de bons hábitos e consciência corporal. A prática de alongamentos e exercícios de respiração, bem como o cuidado postural são indispensáveis (PÓVOAS, 2007, p. 6), lembrando que o professor desempenha papel crucial ao orientar e demonstrar bons hábitos. Kaplan (1987, p. 46) afirma que “os hábitos são o resultado da transformação de atos voluntários em automatismos”; para o autor a aquisição e reorganização dos mesmos “constitui a base sobre a qual irá se construir a técnica.” De acordo com HSU (1997, p. 127 *apud* CABEZAS, 2006, p.1)

Embora haja uma longa tradição em tocar e no ensino do piano, educadores e músicos necessitam adquirir mais conhecimento e entendimento sobre a própria anatomia e as funções biomecânicas de seus corpos e mãos. Há uma tremenda necessidade de guiar todos os músicos, inclusive os pianistas, no aprendizado de como se expressar musicalmente sem se lesionar.

Santiago (2007, p. 5) reflete sobre esta questão:

A má coordenação do organismo como um todo e as concepções inadequadas a respeito da execução de ações motoras no instrumento estão, frequentemente, associadas. Por outro lado, um organismo bem orientado em termos motores (que busca realizar as ações adequadas para os fins almejados) e bem coordenado em si mesmo (que preza uma atitude postural adequada ao tocar e que evita tensões e esforços desnecessários), pode realizar ações mais coerentes no aprendizado e na *performance* instrumental.

Nesse sentido, a ação motora pianística abrange muito mais do que as pontas dos dedos. Fonseca e Santiago (1997, p. 12) consideram que “os movimentos fundamentais para o aprendizado do teclado deverão envolver de início todo o membro superior” e sugerem que tais movimentos iniciais devem conduzir um contato da mão inteira ao teclado. O trabalho específico com os dedos deverá ser introduzido após o aluno usar todo o braço de forma equilibrada e sem tensões.

Outra questão fundamental à aquisição de habilidades é o uso do *feedback*, através do qual o aluno obtém um retorno sobre seu desempenho (HALLAM, 1998, p. 128; PÓVOAS, 2007, p. 5). Sobretudo no desenvolvimento de habilidades

motoras, o aluno precisa receber esse retorno para que possa corrigir erros e manter o que está correto. Póvoas (2007, p. 5) ressalta que existem dois tipos de *feedback*: o intrínseco e o extrínseco. O primeiro, parte do próprio sujeito por meio de seus órgãos sensoriais e está relacionado com o nível de habilidade do executante. Este tipo de *feedback* é mais efetivo em movimentos lentos, visto que nos movimentos rápidos, o tempo de resposta não acompanha o movimento. (PIEKARZIEVCZ, 2004 *apud* PÓVOAS, 2007, p. 5) Já o *feedback* extrínseco pode ser fornecido pelo professor ou através de gravações que poderão ser assistidas posteriormente e, desta forma, reforça o *feedback* intrínseco.

Concordamos com Santiago³ que, “o desenvolvimento motor culmina na formação técnica do aluno. No entanto, a técnica é muito mais do que um processo motor.” Nesse sentido a autora conclui que:

Para o melhor desenvolvimento técnico, precisamos então considerar a consciência do uso corporal (que inclui busca de estados de equilíbrio e tônus muscular, flexibilidade e mobilidade corporal, a busca de estados funcionais do uso do tronco, braços e mãos); o desenvolvimento motor (que inclui o conhecimento de abordagens motoras e dos fundamentos técnico/musicais); o aspecto musical (que inclui a busca por uma realização musical expressiva).

2.3.2 *Habilidades aurais - tocar por imitação ou “de ouvido”, improvisar e criar*

De acordo com Feichas (2006, p. 84 *apud* COUTO, 2008, p. 36-37) o aspecto aural é considerado o mais importante no processo de aprendizagem da música popular, visto que, por meio dele, os músicos adquirem conhecimento e habilidades musicais. Para Lilliestam (1996, p. 195 *apud* COUTO, 2008, p. 36) as práticas aurais compreendem “criar, atuar, lembrar e ensinar músicas sem o uso de notação escrita”, em outras palavras, é o fazer musical de ouvido.

³ SANTIAGO, Patrícia Furst. Apostilas para o ensino de Teclado, material não publicado, 2009-2011, p. 10

A partir de atividades como copiar músicas de ouvido de gravações, observar e imitar colegas e parentes, os músicos populares adquirem suas capacidades para improvisar e criar; também desenvolvendo o ouvido harmônico, rítmico e melódico para atuarem na *performance*. (COUTO, 2008, p. 36-37)

Segundo Gonçalves (1989, p. 4) a habilidade de tocar por imitação ou “de ouvido” deve ser praticada no início, uma vez que proporciona a “familiaridade com todo o teclado e um senso de pianismo que, de outra forma, seria por muito tempo adiado.” Nesta etapa, o aluno não precisará se preocupar com a leitura e sua atenção estará focada em outros aspectos tais como a posição correta das mãos, sua conduta corporal e o conhecimento da estrutura do teclado além de poder desde o início se expressar musicalmente; estes fatores irão inclusive auxiliar no processo de leitura. François Couperin (*apud* Gonçalves, 1989, p. 4) no século XVIII já aconselhava:

Não se deve começar a mostrar a notação musical a crianças, antes que elas tenham uma certa quantidade de peças ‘nos dedos’. É quase impossível que, olhando para o livro, os dedos deixem de sair da boa posição e se contorçam. Além do mais, a memória se forma bem melhor quando se aprende de cor. (Primeira edição de *L'art de Toucher le Clavecin*, 1717)

Corroborando este pensamento, Emonts (1994, *apud* REIS, 2000, p. 23) afirma que:

O caminho mais natural para estabelecer e fomentar a relação da criança com o instrumento consiste em estimulá-la para que encontre no teclado todas as melodias que já conhece e as toque de ouvido. Para este fim, não são adequadas somente as canções infantis ou as folclóricas, mas também outras melodias que podem ser escutadas em casa, na escola, no rádio ou televisão.

Santiago ressalta que a habilidade de tocar de ouvido é essencial à formação do músico instrumentista “uma vez que requer uma escuta musical atenta e persistente e que favorece o desenvolvimento da capacidade de ouvir a si mesmo”, além de ser uma atividade prazerosa. (SANTIAGO, 2006, p. 56)

Da mesma forma, Suzuki (*apud* GONÇALVES, 1989, p. 4) explica que “a leitura musical deve ser ensinada depois que a sensibilidade, a habilidade de execução e a memória da criança tenham sido suficientemente treinadas”. Swanwick (1994, p. 13) também aconselha:

Sempre dê prioridade à fluência intuitiva baseada na percepção auditiva antes da escrita e da leitura analíticas. Nos primeiros dias, pelo menos, a música deve ser articulada livremente antes de se introduzir a notação. Não precisamos da análise limitada de uma partitura impressa à nossa frente todas as vezes que tocamos. A consciência auditiva vem antes disso, ela é a base, o verdadeiro fundamento musical e também o ponto culminante do conhecimento musical.

Adalmário relata, no questionário desta pesquisa, os ensinamentos que recebeu de Violeta Gainza, os quais procurou guardar na memória. Segundo tais ensinamentos “tocar de ouvido é a coisa mais importante para o aprendiz-músico, é o processo natural; como se aprende falar, depois escrever e ler; ninguém aprende a ler e escrever sem primeiro falar”.

A preocupação com a questão do conhecimento das estruturas que compõem o teclado, em outras palavras “o agrupamento de teclas brancas e pretas que constituem para nossa percepção visual uma ordenação reconhecível” (FONSECA; SANTIAGO, 1997, p. 7) pode ser observada nas respostas de *Débora*, *Carmen* e *Adalmário*. Tal conhecimento pode agir como facilitador na aquisição da leitura, uma vez que o aluno estará familiarizado com estas estruturas e saberá localizar corretamente a nota escrita na pauta. De acordo com Fonseca e Santiago (1997, p. 7):

O treinamento da localização destas estruturas e seus números correspondentes, bem como a numeração e a localização de cada nota, possibilita um maior domínio do teclado, antecipando conceitos que são fundamentais para a leitura pianística.

Além de “tocar de ouvido”, a improvisação e a criação são habilidades aurais indispensáveis ao desenvolvimento musical. Para Whiteside (1969, p. 23 *apud* Santiago, 2004, p. 55), a improvisação estabelece uma relação imediata entre

imagens sonoras e mecanismos de *performance* visto que, aquele que improvisa não interrompe o que está tocando para decidir qual nota tocará em seguida. A composição, por sua vez, “é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro”. (SWANWICK, 1979 *apud* FRANÇA; SWANWICK, 1999, p. 3)

Através de atividades de experimentação, é possível vivenciar elementos básicos do som tais como intensidade, duração, timbre, altura e ainda desenvolver uma interpretação consistente (CAMPOS, 1989, p. 121-122 *apud* BOTELHO, 2002, p. 73). Segundo Gonçalves (1986, p. 24) “a experiência criativa deve acompanhar o desenvolvimento musical do aluno, em todas as suas etapas.” Particularmente no caso do aluno iniciante, Santiago (2006, p. 1) defende a seguinte ideia:

[...] a improvisação e a composição, são meios essenciais para a iniciação pianística, uma vez que podem promover vivência musical prazerosa e proporcionar o desenvolvimento de habilidades musicais imprescindíveis ao bom desempenho instrumental.

Em qualquer etapa do aprendizado, o ato de improvisar e criar possibilita ao aluno o envolvimento direto com vários aspectos musico/instrumentais tais como técnica, interpretação e senso rítmico. Tal envolvimento torna-se particularmente enriquecedor no início da aprendizagem, pois, sobretudo na composição, os alunos “frequentemente empregam elementos musicais mais complexos do que os conteúdos abordados em aula”. (FRANÇA, 2001, p. 38) De acordo com França (2001, p. 37):

A improvisação e a composição são usadas como canais para os alunos exercerem a capacidade de julgamento e decisão criativa dentro de uma atmosfera de confiança. Estes são encorajados a realizarem sua interpretação pessoal das obras, trazendo à tona elementos afetivos; assim, a comunicação e expressão pessoais ganham autenticidade. Iniciativas desta natureza demonstram que, mesmo na educação musical especialista, há espaço para um fazer musical mais criativo, exploratório, espontâneo e com um sentimento de aventura.

Os alunos participantes desta pesquisa foram questionados se já haviam criado alguma peça musical e, em caso afirmativo, qual foi a experiência. Cláudia acredita que “não tem o dom” para compor. Mas, segundo esta aluna, “deve ser uma experiência muito gratificante”. Amanda e Márcio responderam afirmativamente e comentaram:

Amanda: Sim. Muito elementar, mas, me surpreendi com o resultado devido ao nível de conhecimento na época.

Márcio: Já compus sim! Foi uma delícia! Na época eu não sabia nada de teoria musical. Agora quero compor aplicando os conhecimentos que estou adquirindo.

2.3.3 *Leitura ao piano*

Se por um lado, a habilidade de tocar por imitação ou “de ouvido” é extremamente relevante ao processo de ensino/aprendizagem instrumental, o desenvolvimento da leitura musical, em seus diferentes aspectos, é fator igualmente indispensável, visto que viabiliza o conhecimento do vasto repertório para piano. A partir do reconhecimento dos vários símbolos presentes na partitura, o aluno poderá, não apenas tocar as notas que estão escritas, mas compreender noções de fraseado, dinâmica, andamento e caráter. De acordo com Swanwick (1994, p. 10),

A maior virtude dos símbolos escritos é sua potencialidade de comunicar certos detalhes de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou seriam, até mesmo, esquecidos. Imagine o que aconteceria se a produção e preservação de qualquer das grandes sinfonias clássicas tivessem dependido inteiramente da memória dos compositores e dos membros da orquestra.

Para Sloboda (1985, p. 67)⁴ outro aspecto que torna relevante a notação musical é o registro das intenções do compositor na partitura, o que possibilita caracterizar uma peça musical independentemente de sua *performance*.

⁴ [...] in performance of a ‘composition’, there is an objective record of the composer’s intentions, usually in the form of a score. Without such a record we have no easy way of characterizing a piece of music independently

De acordo com Santiago⁵ existem pelo menos três diferentes processos de leitura relevantes para o aprendizado músico/instrumental. São eles: (1) leitura-análise; (2) leitura estudo e (3) leitura à primeira vista.

A *leitura-análise* é realizada antes de tocar a peça, visando a observação dos elementos contidos na partitura, tais como âmbito sonoro, padrões rítmicos, dedilhado, forma, entre outros. Já a *leitura-estudo* “leva a um detalhamento dos conteúdos da partitura, seguida de um estudo deliberado que possibilita ao músico apreender, automatizar e memorizar as estruturas musicais nela contidas.” A *leitura à primeira vista*, por sua vez:

[...] representa um dos processos de leitura dos mais relevantes; se refere à prática de ler instantaneamente, nos levando a estabelecer o primeiro contato com a obra musical. Esse tipo de leitura não visa perfeição ou o estudo detalhado da peça musical, mas uma primeira abordagem à obra, de modo que possamos conhecê-la, para estudá-la posteriormente, prevendo suas dificuldades e determinando caminhos para o seu aprendizado.⁶

Segundo Sloboda (1985, p. 68) a leitura à primeira vista caracteriza-se como uma atividade de *performance* em que uma partitura é vista pela primeira vez, sem estudo e preparação prévios e implica na associação de aspectos visuais, motores e auditivos. Para o autor, a leitura à primeira vista envolve um processo expressivo dividido em três níveis: no primeiro deles ocorre a formação de uma representação mental da música, através da identificação de características na partitura que devem estar presentes na *performance*; por exemplo, um padrão melódico de três notas que se repete em alturas mais agudas, sugere intensidade crescente⁷. O segundo nível envolve a aquisição de acesso a um “dicionário” de variações expressivas mutuamente aceitas entre executantes e ouvintes. Por exemplo, o uso, em música

of a particular performance of it, and so questions such as how well a performer realizes the music become very hard to answer.

⁵ SANTIAGO, Patrícia Furst. Apostilas para o ensino de Teclado, material não publicado, p. 12, 2009/1011.

⁶ SANTIAGO, Patrícia Furst. Apostilas para o ensino de Teclado, material não publicado, p.13, 2009/2011.

⁷[...] First is the formation of a mental representation of the music, from examination of the score, which identifies features to be marked expressively in performance. [...] (SLOBODA, 1985, p. 85)

clássica, de um *allargando* para assinalar a cadência final de um movimento⁸. No terceiro nível, denominado “programação motora”, uma sequência de comandos a serem realizados pelos músculos é acionada de forma a “traduzir” no som os recursos expressivos selecionados no “dicionário”.⁹(SLOBODA, 1987, p. 85-88).

Os professores participantes relatam sobre as metodologias utilizadas para iniciação à leitura. *Débora* explica que inicia seus alunos na leitura após uma “certa vivência ao piano”:

Débora: Metodologia que abrange a ‘geografia do teclado’, improvisações musicais utilizando diferentes caracteres e sistemas musicais, jogos, início da leitura depois de certa vivência ao piano.

Carmen exemplifica detalhadamente algumas atividades desenvolvidas em sala de aula que visam preparar seus alunos adultos iniciantes para a leitura musical. É possível constatar que estas atividades abrangem diferentes conceitos e habilidades tais como, técnica, memória, harmonia e senso rítmico. Tais atividades são extremamente aplicáveis ao público adulto. Ela parte do reconhecimento da estrutura do teclado:

Carmen: Ensino-os como localizar a tecla Dó, reconhecerem as regiões grave, média e aguda do instrumento. Logo a seguir, sem recorrer à leitura musical, posicione sua mão esquerda na região do Dó 2 ao Sol 2 e a mão direita do Dó 3 ao Sol 3. Cantamos as notas de dó a sol, revezadamente entre as duas mãos.

Em seguida, *Carmen* trabalha aspectos rítmicos básicos:

Carmen: Sem mencionar compasso ou mostrar as figuras, peço que aperte e segure determinada nota enquanto faço algumas contagens, por exemplo: Vamos praticar uma atividade com a mão direita e você vai tocar e segurar cada nota que eu pedir enquanto conto

⁸ The second stage in the expressive process involves gaining access to a ‘dictionary’ of expressive variations which are accepted as effective in communicating the structural markings which have been identified. [...] (SLOBODA, 1985, p. 87)

⁹ The third stage in the process is what has often been referred to as ‘motor programming’. This is the setting up of a sequence of commands to the performing muscles which will reveal in sound the expressive devices selected from the ‘dictionary’. [...] (SLOBODA, 1985, p. 88)

pausadamente até quatro. Continuo a atividade fazendo outras contagens, ilustrando outras durações.

A preocupação com o correto posicionamento das mãos também é observada nesta atividade:

Carmen: Quanto à mão esquerda, depois de vivenciar o mesmo exercício, peço que toque simultaneamente as teclas que estão sob o dedinho (Dó 2) e o polegar (Sol2). O aluno acomoda sua mão neste intervalo de quinta e precisa perceber a postura natural e cômoda na qual sua mão deve estar.

Com o posicionamento da mão esquerda tocando um intervalo de quinta, o aluno já está apto a praticar algumas notas do acorde de tônica e dominante, o que enriquece a atividade:

Carmen: Ainda com a mão esquerda, peço que afaste seu dedinho para a nota à esquerda (Si2) e toque esta tecla simultaneamente com a tecla onde está o polegar (Sol2). Assim, ainda sem ter consciência, ele pratica algumas notas do acorde da tônica e da dominante de Dó maior. Costuma fazer o solo de algumas melodias folclóricas ou canções de roda, na tonalidade de Dó maior enquanto, sob meu comando, ele troca estas duas posições. Estas atividades ocupam metade da aula.

Finalmente, após estas atividades, a professora apresenta os símbolos musicais que estão presentes na partitura, iniciando assim o processo de leitura:

Carmen: Durante os trinta minutos restantes, apresento as claves de Sol e de Fá, e ensino como localizar na pauta musical aqueles sons que ele passou a conhecer e tocar ao piano. Finalizo com a escrita de semínimas para a mão direita – (Dó 3 a Sol 3) e ‘intervalos harmônicos’ em semibreves para a mão esquerda (Dó 2 e Sol 2, Si 2 e Sol 2).

Com base nas afirmações dos pedagogos e dos professores participantes desta pesquisa, podemos confirmar que, em todas as etapas do aprendizado pianístico, a habilidade de leitura é imprescindível. Na fase de iniciação, proporciona ao aluno o conhecimento de um amplo sistema simbólico que possibilita o acesso a um imenso repertório de diferentes períodos, compositores e estilos. Para o aluno

adulto ela pode ainda representar uma “superação”, como relata o aluno Márcio, que sempre teve facilidade em tocar de ouvido, mas não entendia a partitura:

Márcio: [...] desta forma consegui aprender como a partitura funciona. Aprendi a ler notas nas duas claves, entender a contagem de tempo nos diversos compassos e estudei também a formação das escalas. Foi uma superação fantástica e aí comecei a tocar muitas coisas diferentes.

2.3.4 Repertório pianístico

No caso específico do ensino instrumental, o tempo consagrado à prática pode ser inútil se as obras ou exercícios propostos forem inadequados ao grau de maturação de quem os executa. (KAPLAN, 1987, p. 52)

Além de representar o objetivo final do estudo pianístico, o repertório é uma ferramenta fundamental ao processo de ensino/aprendizagem, uma vez que propicia a prática das habilidades músico/instrumentais. Quando escolhido adequadamente, o aluno poderá demonstrar sua evolução em relação às habilidades adquiridas. Se este repertório for musicalmente complexo no que diz respeito às possibilidades técnicas e expressivas; além de viabilizar um aprendizado efetivo e o domínio do instrumento, poderá contribuir para o interesse e motivação, ou seja, a escolha de um repertório que venha de encontro ao interesse e às expectativas do aluno pode tornar a aprendizagem agradável bem como otimizar esse processo.

Compositores como Bach, Schumann, Villa-Lobos, dentre outros, criaram obras de caráter pedagógico, especialmente para ensino do piano (citando respectivamente obras didáticas significativas destes compositores: *O pequeno livro de Anna Magdalena Bach*; *O Álbum para a juventude*; *Cirandinhas*). Percebe-se, nessas peças, não apenas uma preocupação com o ensino das habilidades técnicas – que são necessárias –, mas também com a forma e o caráter musical e, sobretudo, com o prazer de tocar. Na época em que compôs o *Álbum para a Juventude*, Schumann, considerava que “as obras estudadas pelas crianças nas aulas de piano não eram de boa qualidade” (VIANNA, 2003, p. 7).

Por outro lado, podemos encontrar materiais didáticos para iniciantes de piano que priorizam aspectos como notação, leitura e técnica, não restando espaço para a experiência musical afetiva e estética. Em seu trabalho, Sampaio (1996, *apud* HOLLERBACH, p.41) verifica que:

[...] alguns métodos de piano brasileiros impõem ao iniciante um acúmulo de elementos, fazendo a própria musicalidade se perder em função da leitura na pauta musical e da preocupação com o controle motor, além da necessária familiarização com o instrumento. Esta concepção do ensino de piano prioriza questões como a posição e postura correta das mãos para tocar (aspecto motor) e a destreza da leitura musical para considerar um aluno apto a tocar piano.

Neste sentido, a preocupação do professor deve consistir em selecionar os materiais didáticos e repertório apropriados e ainda aplicá-los de forma musical. Segundo Reis, (2000, p. 27):

Não é a execução mecânica de determinado repertório que determina o grau de desenvolvimento pianístico de uma criança, mas a capacidade de lidar expressivamente com os elementos musicais implícitos nele. O uso de determinado material didático ou repertório não garante uma aprendizagem eficaz.

Quando se trata de alunos iniciantes adultos, a escolha de métodos e repertório adequados pode apresentar desafios ao professor. A maioria dos métodos de iniciação ao piano disponíveis no mercado brasileiro é direcionada às crianças; e quando se trata de repertório não é diferente. É frequente encontrar músicas que remetem ao universo infantil.

Outro fato que chama a atenção é que, tradicionalmente, o ensino de piano prioriza o repertório de música erudita europeia. A própria formação dos professores de piano é um reflexo desse fato, o que revela que o repertório brasileiro não é trabalhado nas aulas de piano, especialmente com iniciantes (NILSON, 2005, p. 39).

Last (1954, p. 35-6, *apud* Santiago, 2004, p. 54) aconselha aos iniciantes de piano, peças que viabilizem liberdade de movimentos ao teclado, além de peças

clássicas simples, que promovam a realização de fraseado, o controle de sonoridade e o equilíbrio técnico.

Bozzetto (2004, p. 64) afirma que professores particulares de piano em Porto Alegre “vão misturando materiais, elaborando metodologias próprias de acordo com o progresso e crescimento do aluno, buscando de cada método, compositor ou peça musical o que combina mais com o perfil de seu aluno”.

Os professores participantes afirmam a importância em selecionar materiais e repertório que viabilizem o processo de ensino/aprendizagem. *Adalmário* ressalta a preocupação que o professor deve ter em escolher músicas que vão de encontro ao gosto do aluno para que este se sinta motivado; depois, o professor pode introduzir as peças que julgar essenciais à formação técnica:

Adalmário: É muito fácil levar uma sonata de Clementi e querer impor ao aluno o seu gosto, apreciação e estudo da obra. Quero ver é prender a atenção do aluno, o interesse do aluno em relação à preparação do repertório. Acho que o professor deve adquirir sensibilidade para ver qual a motivação potencial do aluno em relação à sua escolha do instrumento, desde as primeiras aulas. Uma boa conversa com o aluno em relação ao seu gosto musical, depois ficar ligado algumas horas na rádio FM mais pop do momento, à procura de uma música que possa ser arranjada para uma fácil execução no instrumento para um determinado aluno, pode garantir que ele fique horas em casa praticando. Depois o professor vai introduzindo peças de Bach, Czerny e outros que julgar essenciais para uma boa formação técnica, mas nunca deve-se perder o foco no gosto do aluno pelo estudo.

Kaplan (1987, p. 65) também ressalta a motivação do aluno na escolha de um repertório significativo:

O que importa não é em que obra se aprende a resolver um problema, mas como deve o mesmo ser encarado – do ponto de vista físico e mental – para superá-lo. A escolha, quando significativa para o aluno, é de alto valor motivador. Um recurso que pode ser utilizado com sucesso é que o próprio aluno faça a opção, dentre uma série de obras a seu alcance, selecionadas e executadas para ele pelo professor, daquela que esteja mais de acordo com seus gostos e intenções.

Maurício costuma adotar os seguintes métodos em suas aulas com alunos adultos: Escola Preparatória de piano, Op. 101 (Ferdinand Beyer) e Keyboard Musician - For the Adult Beginner (Frances Clark & Louise Goss). *Débora* entende “método” como um caminho a seguir, um processo de aprendizagem. Ela afirma:

Débora: Não sigo UM livro específico. Para iniciar a leitura absoluta, por exemplo, gosto de “Pre-Time Piano”, um livro de jazz [de Nancy Faber] que apresenta uma leitura gradual e não deixa o aluno receoso ou resistente à partitura. Mas penso que outros livros devem ser adicionados de forma a mostrar ao aluno mais de uma possibilidade estilística ou de gênero.

Débora também utiliza peças brasileiras com arranjos a quatro mãos, tais como Aquarela (Toquinho), Águas de Março (Tom Jobim) e Ciranda da Bailarina (Chico Buarque). Para ela, é essencial que o aluno “sinta prazer com o que está tocando”, entretanto, “é preciso não perder o foco nem o direcionamento musicais”.

Carmen define o repertório inicial de seus alunos baseada “nos interesses e possibilidades musicais e técnicas de cada aluno – em respeito aos seus interesses previamente revelados.” Assim como *Débora*, que não utiliza um único método, *Carmen* costuma adotar partes de diferentes métodos.

Carmen: [...] não tenho adotado métodos completos. Para ilustrar um determinado conteúdo ou parte técnica, às vezes utilizo algumas partes de um e de outro método, quando necessário.

É possível afirmar que a escolha de um repertório envolve a sensibilidade do professor em selecionar as músicas mais adequadas a cada aluno, respeitando o gosto musical deste aluno. Desta forma, o professor irá promover a aquisição e desenvolvimento das habilidades músico/instrumentais essenciais à boa *performance* pianística, ao mesmo tempo em que proporciona ao aluno o prazer de tocar.

Acreditamos que a probabilidade de sucesso na aprendizagem pianística é maior quando o aluno tem a oportunidade de se desenvolver musicalmente desde as

primeiras aulas. A aquisição e desenvolvimento de habilidades músico/instrumentais tais como, o conhecimento dos símbolos presentes na partitura e o “tocar de ouvido”, é fator indispensável ao processo de ensino/aprendizagem do piano. Independente da idade do aluno, estas habilidades devem ser desenvolvidas de forma integrada, sempre promovendo experiências musicais, visto que podem agir como “ferramentas” para se fazer música; o que provavelmente está implícito no objetivo daquele que procura aprender a tocar um instrumento.

CAPÍTULO 3 - PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A missão do educador é, basicamente, tornar a aprendizagem ou a conquista de um determinado objetivo, mais fácil, mais rápida e com maiores possibilidades de sucesso para o educando. (KAPLAN, 1987, p. 61)

3.1 Considerações sobre o ensino de adultos

O modelo pedagógico de ensino teve seu início no século VII nas Catedrais ou Escolas Monásticas europeias que preparavam rapazes para o trabalho religioso. “Os professores destas escolas tinham como missão a doutrinação dos jovens na crença, fé e rituais da Igreja.” Eles reuniram uma série de pressupostos sobre aprendizagem, ao que denominaram de “pedagogia”. (CARVALHO *et al.*, 2010, p. 80) Tal modelo de educação foi mantido ao longo dos séculos. Contudo, após a Primeira Guerra Mundial começam a surgir nos Estados Unidos e Europa novas concepções sobre o aprendiz adulto. Segundo Cavalcanti¹⁰ em 1926, Linderman, na tentativa de buscar melhores formas de educar adultos, percebeu a falta de adequação dos métodos utilizados. Porém, ainda hoje nos sistemas tradicionais de ensino, tende-se a adotar com adultos as mesmas técnicas didáticas usadas no ensino de crianças e/ou adolescentes. Como Carvalho *et al.* (2010, p. 80) afirmam,

Os diversos estudos sobre a infância e a experiência com crianças denotam que as mesmas são seres dependentes, necessitam dos cuidados de terceiros, acostumam-se a esta dependência que é aceita, por todos, como normal. Nessa fase, quando se inicia o período escolar, é esperada proteção por parte dos professores. Já na adolescência iniciam-se os questionamentos, aparecem às rebeldias e a autoridade dos professores deixa de ser absoluta. Na idade adulta acumulam-se experiências, aprende-se com erros, tendo consciência do que não se sabe e quanto estes desconhecimentos fazem falta. Os adultos avaliam cada informação que lhes chega e a incorporam ou não, em função de suas necessidades.

¹⁰Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=2>

Pesquisas recentes (COSTA, 2004; RENNERT, 2007) no campo da educação musical para adultos têm mostrado que este público vem aumentando e gerando um novo perfil de alunos de aulas de música. Tal fato requer atenção especial por parte dos professores. Em seu trabalho, Torres (apud Souza, 2009, p 17-18) aponta algumas conclusões pertinentes à prática de ensino/aprendizagem de alunos adultos, que serão ilustradas por respostas dos alunos e professores entrevistados nesta pesquisa.

- a música era um elemento importante na trajetória da vida destes alunos:

Márcio: Sou apaixonado pelo instrumento, pelo repertório. Isto vem de muitos anos desde a infância quando conheci em casa belas músicas clássicas e na juventude passei a amar a música do Queen e do Elton John.

- a atividade musical era fonte de prazer e alegria em suas vidas:

Amanda: [Sinto-me] completamente envolvida, motivada e animada [nas aulas de piano].

- não existe limite de idade ou dificuldade de classe social que inviabilize o adulto de ser musicalizado:

Cláudia: Desde criança tenho vontade de estudar piano, e agora depois de aposentada, resolvi. [...] Na minha família não tem ninguém que toque algum instrumento musical. Sou a pioneira.

- a vontade e a coragem em aprender deste aluno superam qualquer tipo de crítica por iniciar desde o começo a aprendizagem musical nesta etapa da vida;

Márcio: [Me sinto feliz durante as aulas de piano!] Mesmo quando o professor pega no meu pé.

- a pessoa adulta se permite aprender sem pretensões de se tornar virtuose e sim pelo prazer do fazer musical;

Cláudia: Estudo por gostar, manter a mente ativa, aprender coisas novas.

- o trabalho com adultos pode ser muito gratificante se o professor estiver disposto a trabalhar de maneira horizontal e bilateral com seu aluno, ou seja: um aprendendo com o outro.

Débora: Gosto de relacionar aspectos históricos, literários e musicais e a troca com adultos, neste sentido, costuma ser mais rica do que com crianças. [...] Tenho, também alguns alunos que estão na faculdade (história, engenharia, comunicação, computação) e a troca a que me referi, com eles, é muito instigante. Eles me estimulam a pesquisar, a estudar.

Dentro do contexto de ensino para adultos, surgiu a Andragogia (do grego: andros = adulto e gogos = educar), termo utilizado pela primeira vez em 1833, pelo educador alemão Alexander Kapp, para descrever elementos da teoria de Educação de Platão (Bellan *apud* Carvalho *et al.*, 2010, p. 81). Em 1973 o mesmo termo foi introduzido por Knowles como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”. A palavra é uma contraposição ao termo “pedagogia” (do grego: paido = crianças e gogos = educar). Chotguis (2007, p. 85) relata que o modelo andragógico é baseado em vários pressupostos, dentre os quais destacamos:

- *A Necessidade de Saber.* Os adultos investem energia investigando o que ganharão em aprender algo, assim, necessitam saber POR QUE aprender;
- *Autoconceito do Aprendiz.* Os adultos respondem ao autoconceito de serem responsáveis pela própria vida e pelo que acontece com ela, inclusive pelo que aprende;
- *O Papel das Experiências dos Aprendizes.* Os adultos acumulam mais experiências e de diferentes tipos, do que aprenderam na juventude;
- *Prontos para Aprender.* Adultos estão prontos para aprender o que vai fazer diferença em sua vida cotidiana, em situações reais;
- *Motivação.* As pressões internas, como o desejo de satisfação no trabalho e autoestima são motivadores mais potentes para os adultos do que as externas, como melhor emprego, salário etc.

Os alunos participantes desta pesquisa confirmam os pressupostos apresentados acima. Eles se mostraram interessados em aprender, investiram recursos financeiros e tempo na atividade pianística, visto que pesquisam sobre

assuntos relacionados ao piano, frequentam shows e/ou concertos e ouvem músicas em suas casas. Além disso, eles sabem por que estão aprendendo: por *hobby*, para acompanhar um coro, para incentivar os netos, e ainda persistem no tempo que for preciso para alcançar tais objetivos, visto que se sentem responsáveis pelo próprio desempenho.

Sobre as atitudes que devem ter para que o aprendizado pianístico seja eficaz, os alunos afirmaram o seguinte:

Mariana: Estudar pelo menos 2 horas por dia, lembrando tudo que foi passado pelo professor com muita concentração e principalmente com muita vontade de aprender.

Carlos: Vontade de aprender, atenção às observações do professor e disciplina.

Márcio: Estudar diariamente e de forma diversificada incluindo principalmente escrita de música e estudo de técnica.

Daniela: Muito estudo em casa.

Alunos adultos, ao contrário das crianças e dos jovens, possuem grande experiência acumulada ao longo dos anos, em diferentes áreas. Tal experiência terá um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, visto que a relação professor/aluno se dará de forma horizontal, através de troca de conhecimentos, mesmo que empíricos. Em outras palavras, o aluno adulto age como um parceiro, sócio e colaborador neste processo.

Ao longo dos anos, estudiosos têm se preocupado com o processo de ensino/aprendizagem. A partir desta preocupação, surgiram novas concepções que puderam complementar ou contradizer uma ideia anterior. Dentre as concepções de ensino/aprendizagem, trataremos nesta pesquisa das seguintes abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, e sociocultural. Apresentamos a seguir síntese destas abordagens, baseadas nos estudos de Mizukami (1986) que parte do seguinte pressuposto:

[...] em situações brasileiras, provavelmente tenham sido cinco as abordagens que mais possam ter influenciado os professores, quer por meio de informações adquiridas na literatura especializada, quer

através de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, quer, ainda, através de informações obtidas em cursos de formação de professores, serão consideradas aqui as seguintes: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. (MIZUKAMI, 1986, p. 4)

Tendo em vista a influência que estas abordagens possam ter exercido nos professores em geral, acreditamos ser relevante a discussão desses temas integrados ao contexto da educação musical, particularmente a pianística, pois, como mencionado no segundo capítulo desta pesquisa, os professores tendem a ensinar de maneira semelhante ao que vivenciaram como alunos. Além disso, esta pesquisa aborda o ensino para adultos e estes, ao longo de suas vidas, passaram por diversos ambientes de aprendizado com diferentes abordagens, o que pode refletir diretamente sobre suas atitudes como alunos de piano. Contudo, o objetivo aqui não é definir ou denominar a abordagem de cada professor, mas oferecer comentários relevantes que podem auxiliar outros professores que atuam com o público adulto, visto que:

Compreender o conhecimento prático do professor implica reconhecer que a prática educativa está circunscrita a um contexto de atuação e que o professor precisa resolver situações complexas em sala de aula, ou seja, problemas que não podem ser resolvidos através da aplicação de regras ou princípios gerais (BEINEKE, 2000, p. 35).

3.2 Abordagem Tradicional

A abordagem tradicional não está fundamentada em teorias empiricamente validadas, mas em uma prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Segundo Mizukami (1986, p. 7):

Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram.

Nesta abordagem, o ensino é centrado no professor; o aluno por sua vez é um mero receptor de informações. A relação professor-aluno se dá de maneira vertical, onde o professor é o detentor do saber ou “autoridade intelectual e moral” para o aluno (Mizukami, 1986, p. 12). O conhecimento é transmitido ao indivíduo principalmente pelo processo de educação formal da sala de aula, além da família e Igreja. Espera-se que os alunos reproduzam modelos determinados sem alterações e, portanto, a individualidade do ser humano não é considerada.

Saviani (1984, p. 9) denomina esta abordagem como “pedagogia tradicional”, em que o papel da escola “é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” através do professor. Aos alunos “cabe assimilar o que lhes foi transmitido”.

No contexto da educação pianística, Glaser e Fonterrada (2007, p. 34) apontam que a maioria dos professores de piano que atuam nos dias de hoje tiveram sua formação de acordo com o modelo considerado pelos próprios músicos como tradicional. Tal modelo “descende dos conservatórios franceses e inclui um programa de estudo semestral ou anual, contendo métodos e peças considerados de aprendizado obrigatório”. Segundo as autoras, exemplos do modelo tradicional de ensino do piano assemelham-se aos cursos criados no Brasil no início do século XX, como o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 35)

Contudo as autoras também afirmam que, “embora os músicos chamem a esse modelo ensino tradicional, por sua vinculação à tradição musical, comumente ele se aproxima da abordagem de ensino denominada Behaviorista” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 34) ou comportamentalista, a qual apresentaremos a seguir.

3.3 Abordagem Comportamentalista

Com origens no empirismo - o conhecimento como resultado da experiência -, a abordagem comportamentalista ou behaviorista se caracteriza pela crença de que a formação e educação de um ser humano se deve a forças do meio ambiente; ou seja, o homem é produto do meio e o “conhecimento uma cópia de algo que

simplesmente é dado no mundo externo.” (Mizukami, 1986, p. 19). Skinner pode ser considerado um dos representantes desta abordagem mais difundidos no Brasil. (Mizukami, 1986, p. 20)

No comportamentalismo, o aluno é considerado um recipiente de informações e reflexões. O conteúdo transmitido visa alcançar a competência por meio de objetivos e habilidades; desta forma o ensino é “composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados.” (Mizukami, 1986, p. 20-21) Tais objetivos são considerados categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas e estas habilidades, por sua vez, são compreendidas como respostas.

Ao professor, cabe o controle científico do processo de aprendizagem. Ele deve planejar o sistema de ensino de forma a viabilizar e otimizar o desempenho de seus alunos, considerando tempo, esforço e custo. Assim como na abordagem tradicional, a ênfase da abordagem comportamentalista está no produto, na transmissão de conhecimentos e influências externas.

Para Bordenave (1984, p. 41 *apud* SANTOS, 2005, p. 22) esta abordagem é identificada como “pedagogia da moldagem do comportamento”, a qual ele descreve:

Se o fator é o efeito ou resultado obtido pela educação – quer dizer, as mudanças de conduta conseguidas no indivíduo -, isto definiria o tipo de educação comumente denominado Pedagogia Moldagem do Comportamento, ou pedagogia condutista.

Relacionando esta abordagem ao contexto da educação musical Glaser e Fonterrada (2007, p. 34) analisam características presentes no modelo de ensino considerado “tradicional” - pelos próprios músicos - presente sobretudo nos conservatórios do início do século XX . Tais características são associadas pelas autoras à abordagem behaviorista; entretanto, é possível observar em tal modelo aspectos de ambas abordagens (tradicional e behaviorista):

Em alguns pontos da análise, a diferença entre as abordagens é clara, como o foco do curso no Programa de Ensino e na utilização de contingências positivas de reforço, fatores ligados ao Behaviorismo, ou quando se verifica a rigidez da relação tempo/aprendizagem e o exame no padrão “sorteio de pontos”,

exigindo o preparo do aluno para reproduzir na prova todo o conteúdo estudado no semestre ou ano, que apontam para a tendência Tradicionalista.

Por outro lado, as autoras apontam características comuns às duas abordagens (tradicional e behaviorista): o comportamento submisso do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem bem como a transmissão de conteúdos pré-determinados pelo professor ou pelo programa de curso; conteúdos que deverão ser dominados pelo aluno para que este seja aprovado e passe para uma etapa superior.

3.4 Abordagem humanista

Esta abordagem trata das características e tendências encontradas no indivíduo e valoriza as relações interpessoais como possibilidades de crescimento, levando em consideração o lado psicológico e emocional de cada um. Dentro desta concepção, o ser humano é único e não nasce com um fim determinado; está em constante descoberta de si mesmo, relacionando-se a outras pessoas e grupos. A experiência individual é a base para o conhecimento. Nesta abordagem, o professor não transmite conteúdos, mas, age como um facilitador da aprendizagem. A atividade, por sua vez, “é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio.” (Mizukami, 1986, p. 38)

Seus principais representantes da literatura no Brasil são Alexander Neill e o psicólogo norte-americano, Carl Rogers; este último merece destaque nesta pesquisa, tendo em vista sua proposta de ensino centrado no aluno. Rogers é considerado o autor mais representativo do modelo de ensino centrado no aluno, que surgiu a partir da Terapia Centrada na Pessoa, desenvolvida pelo mesmo autor. Nesta concepção, o terapeuta proporciona um ambiente facilitador onde a cooperação entre terapeuta e cliente favorece a autodescoberta do indivíduo.

Segundo Rogers (1974 *apud* Glaser; Fonterrada, 2006, p. 92), “não podemos ensinar outra pessoa diretamente; apenas podemos facilitar sua aprendizagem”. Para ele, o ser humano apresenta naturalmente a curiosidade e a tendência a desenvolver todas as suas potencialidades em condições favoráveis, que incluem

um ambiente acolhedor, capaz de oferecer aceitação afetiva ao indivíduo como ele é. O conceito que a pessoa faz de si é influenciado por estas condições e tal conceito, por sua vez, é capaz de influenciar a maneira como ela percebe e simboliza suas experiências (atribuição de sentido). Se as experiências significativas não são simbolizadas, ou são simbolizadas de forma distorcida por uma rejeição do organismo, existe uma incongruência, uma desadaptação psicológica; por outro lado, se as experiências importantes são assimiladas corretamente, existe um estado de adaptação psicológica e harmonia interna, coerência entre a experiência, sua simbolização e sua expressão. Em outras palavras, existe congruência, um estado de maturidade psicológica. (GLASER; FONTEERRADA, 2006, p. 92).

Relacionando estes princípios ao contexto da educação, Rogers acredita que o objetivo desta é ajudar alunos a tornarem-se pessoas psicologicamente maduras e não meros reprodutores de informações. Segundo o autor (*apud* Glaser; Fonterrada, 2006, p. 93), a aprendizagem significativa,

[...] provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Nesse sentido as Glaser e Fonterrada (2006, p. 94) propõem um modelo de curso de piano centrado no aluno. Elas argumentam que o “desenvolvimento emocional e o relacionamento interpessoal entre professor e aluno interferem diretamente no aprendizado” especialmente no caso de cursos de longa duração, como é o caso do piano. As autoras ressaltam que, mesmo que a escola ofereça um curso com características relacionadas ao ensino centrado no aluno, o comportamento do professor em sala de aula é que define ou não tal proposta. (GLASER; FONTEERRADA, 2006, p. 94) Para as autoras, as consequências de um curso de piano centrado no aluno seriam:

- a substituição de um programa de curso rígido por um conteúdo programático flexível ou uma organização de metas;
- a valorização da participação ativa do aluno na escolha do seu repertório e de suas atividades complementares;
- o compartilhamento da responsabilidade e do poder decisório;

- a inclusão da auto-avaliação no processo avaliatório;
- o estímulo ao estudo autodirigido (GLASER; FONTEERRADA, 2006, p. 94).

3.5 Abordagem cognitivista

Na abordagem cognitivista não são considerados apenas o ambiente, as pessoas e os fatores externos, mas também os processos cognitivos; visto que os cognitivistas pesquisam os 'processos centrais' do sujeito, dentre eles: "organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc." Segundo esta abordagem, inteligência e afetividade são interdependentes na realização das atividades humanas. (MIZUKAMI, 1986, p. 59)

Segundo esta perspectiva, o conhecimento é produto da interação entre o indivíduo e o objeto. Diferente das abordagens tradicional, comportamentalista e humanista, em que a ênfase ora está no sujeito, ora no objeto, a abordagem cognitivista confere igual importância a ambos. O ser humano é considerado um sistema em constante reestruturação, que se desenvolve em fases inter-relacionadas, desde estágios mais primitivos até os mais sofisticados; ele "tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica." (Mizukami, 1986, p. 61)

O francês Jean Piaget foi um dos principais representantes da abordagem cognitivista. Ele observou que a maneira que os indivíduos interagem com o meio ambiente é diferente em cada faixa etária e denominou estas diferentes formas de interação como períodos ou estágios de desenvolvimento, são eles (FERRACIOLI, 1999, p. 7):

- 1- Sensório-motor (0 a 2 anos): neste estágio a inteligência é prática, não havendo representações ou pensamentos no contato com o meio.
- 2- Pré-operatório (2 a 7 anos): também chamado Inteligência Simbólica; neste período a criança é capaz de representar objetos ou acontecimentos, tornando possível a aquisição de linguagem e/ou

símbolos. Sua atividade sensório-motora se torna mais sofisticada e refinada.

- 3- Operatório concreto (7-8 a 11-12 anos): neste estágio a criança se torna capaz de fazer abstrações. Desenvolve a noção de tempo, espaço, ordem, causalidade, etc. O pensamento ainda depende das ações concretas do mundo real, entretanto é capaz de representar uma ação em seu sentido inverso.
- 4- Operatório formal (11-12 anos em diante): nesta fase, a criança finalmente consegue se desvincular do real. Consegue aplicar o raciocínio lógico na resolução de problemas, formula hipóteses e constrói teorias, sem depender da realidade.

Nesta última fase, o indivíduo procura coordenar as informações que recebe através dos sentidos; a partir de então, começa a elaborar seus conjuntos de esquemas de assimilação ou subestruturas cognitivas, que servirão de base para outras estruturas que virão no decorrer de seu desenvolvimento. (FERRACIOLI, 1999, p. 184) Importante mencionar o significado de esquema; segundo Piaget & Inhelder (*apud* Ferraciolo, 1999, p. 184), “um esquema é uma estrutura, ou a organização de ações, que é generalizável em circunstâncias semelhantes, no momento da ação.” A partir de então,

[...] há o desenvolvimento de um pensamento simbólico e pré-conceitual e, em seguida, do pensamento intuitivo, que, em progressivas articulações, conduzem ao limiar das operações. As operações são ações internalizadas, ou seja, uma ação executada em pensamento sobre objetos simbólicos, seja pela representação de seu possível acontecimento e de sua aplicação a objetos reais evocados por imagens mentais, seja por aplicação direta a sistemas simbólicos. (FERRACIOLO, 1999, p. 184)

Para Piaget, todos os estes estágios são influenciados pelos seguintes fatores: Maturação, Experiência, Transmissão Social e Equilíbrio, os quais ele define:

Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, Maturação, uma vez que este desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da Experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, Transmissão

Social num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de Equilibração ou, se vocês preferem, auto-regulação. (PIAGET *apud* FERRACIOLI, 1999, p. 185).

É importante ressaltar que “não existe um modelo pedagógico piagetiano, mas sim uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino.” (Mizukami, 1986, p. 78) Neste sentido, a educação deve promover situações de desequilíbrio, adequado às faixas etárias ou níveis de desenvolvimento dos alunos, para que eles possam organizar e reorganizar seus esquemas mentais. Desta forma, o objetivo da educação não é a transmissão de informações, mas o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, que se torna apto a buscar estas informações. Cabe ao professor orientar, evitar rotinas, proporcionar o desequilíbrio por meio de desafios. O aluno também desempenha um papel ativo: observa, experimenta, hipotetiza, etc.

Nesse sentido, no contexto da educação pianística, ao utilizar atividades criativas como improvisação e criação em suas aulas, o professor proporciona ao aluno o desenvolvimento de sua criatividade por meio de experiências diretas no instrumento, além da tomada de decisões, como discutido no capítulo 2 – Desenvolvimento das habilidades pianísticas - desta pesquisa. Além disso, o repertório pode promover desafios a cada música, “para que os alunos se desenvolvam tecnicamente. Mas é preciso que, paralelamente, haja oportunidade para tocarem peças mais acessíveis para que possam controlar confortavelmente” (FRANÇA; SWANWICK, 1999, p. 5). De acordo com França (2000, p. 60)

Níveis mais sofisticados de “funcionamento” cognitivo não são atingidos se o indivíduo não tem a oportunidade de praticar tais qualidades de pensamento. Portanto, é preciso que o aluno tenha a oportunidade de realizar peças mais acessíveis para que possa ‘funcionar’ no seu nível musical ótimo (ou o mais próximo possível deste), para que desenvolva essa qualidade de pensamento musical mais refinada.

3.6 Abordagem sociocultural

Após a II Guerra Mundial, em vários países, surgiu uma preocupação concernente à cultura popular, bem como à democratização da cultura. Nos países mais desenvolvidos, o Movimento de Cultura Popular está voltado para os valores característicos de seus povos. Entretanto, nos países do terceiro mundo, o foco está nas camadas socioeconômicas inferiores, e uma das principais tarefas deste movimento é a alfabetização de adultos. Esta abordagem parte do que é inerente ao povo, procurando trazer à tona seus valores e criar condições para que os mesmos sejam assumidos pelos indivíduos. No Brasil, a obra de Paulo Freire é uma das mais significativas e difundidas sobre o assunto. (Mizukami, 1986, p. 85)

Na abordagem sociocultural homem e objeto interagem no desenvolvimento do ser humano, porém, a ênfase está no sujeito, visto que este elabora e cria o conhecimento. A educação, desta forma, deverá promover este sujeito e não tentar ajustá-lo à sociedade; desta forma, “toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque” (Mizukami, 1986, p. 94). A relação professor-aluno se dá de forma horizontal e, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, “é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador.” (Mizukami, 1986, p. 99) Nesse sentido,

O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. O homem é desafiado constantemente pela realidade e a cada um desses desafios deve responder de uma maneira original. Não há receitas ou modelos de respostas, mas tantas respostas quantos forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio. A resposta que o homem dá a cada desafio não só modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente. (MIZUKAMI, 1986, p. 91)

A partir das respostas dos professores participantes desta pesquisa, é possível observar aspectos que remetem especialmente às abordagens humanista e sociocultural, visto que eles demonstram a prática individualizada e a participação dos alunos na escolha de repertório e/ou atividades a serem desenvolvidas em aula,

afirmando assim a relação horizontal professor-aluno. *Maurício* afirma que em suas aulas, “há sempre um franco diálogo e subsequente troca de ideias envolvendo os mais variados assuntos.” É possível notar a preocupação deste professor com a individualidade dos alunos:

Maurício: Tento inicialmente identificar seus objetivos, ao mesmo tempo em que procuro conhecê-los um pouco mais. A seguir, busco adaptar repertório e metodologia a cada um.

Da mesma maneira, *Carmen* parte do “objetivo que o aluno tem em mente”, considerando estudos musicais anteriores e o tempo que o aluno irá se dedicar ao instrumento. Através de sua experiência, a professora elabora materiais e repertório adequados a cada aluno.

Carmen: Quanto à metodologia para iniciar adultos, está intimamente ligada à pré-disponibilidade detectada por mim nos primeiros encontros, sempre considerando o passado musical ou não do aluno, seus objetivos e ‘resposta’ ao que é ensinado. Não recorro aos ‘jogos’ musicais que emprego com as crianças. Os conteúdos a serem abordados serão diretamente vivenciados através da prática musical.

Carmen complementa:

É certo que contamos com alterações ou adaptações ao longo das aulas, mas a maioria dos estudos iniciais, as primeiras músicas e o repertório que decorre dos nossos ‘encontros musicais’ são elaborados por mim em função dos interesses e possibilidades musicais e técnicas de cada aluno – em respeito aos seus interesses previamente revelados.

Débora confirma a relação horizontal professor-aluno presente em suas aulas com alunos adultos, ao relatar a rica troca de experiências.

Débora: Gosto de relacionar aspectos históricos, literários e musicais e a troca com adultos, neste sentido, costuma ser mais rica do que com crianças. [...] Tenho, também alguns alunos que estão na faculdade (história, engenharia, comunicação, computação) e a troca a que me referi, com eles, é muito instigante. Eles me estimulam a pesquisar, a estudar...

Carmen afirma que seus alunos adultos geralmente pretendem “praticar seu *hobby*, apreciar e tocar um repertório para sua satisfação pessoal.” Além disso, mostra a relação de amizade construída com o passar do tempo:

Carmen: [...] Por as aulas serem individuais, além da abordagem musical, com o passar do tempo, o aluno se torna um amigo e o professor, por vezes, seu confidente.

Nesse sentido, em seu estudo intitulado *O ensino do piano na contemporaneidade: reflexões e desafios no repensar de paradigmas e práticas* BORGES (2010, p. 4) acrescenta:

Exatamente por lidar com as emoções, com a criatividade e subjetividade, o ensino do piano caracteriza-se como uma atividade que precisa encontrar um campo de perspectivas de interação e solidariedade, um *locus* de relações interpessoais onde a qualidade dos vínculos afetivos que se estabelecem são decisivos na configuração dos resultados. Esta pedagogia interativa, afetiva, lúdica e dialógica é possível a partir da presença da reflexão e da sensibilidade no âmbito do trabalho docente. O profissional reflexivo converte-se num investigador na sala de aula e, guiado por princípios éticos, volta sua atenção para o educando e para o desenvolvimento de sua consciência estética.

Sugerimos que, no processo de ensino-aprendizagem de adultos, o professor compartilhe com seu aluno a responsabilidade de aprendizagem. O aluno adulto é consciente de suas responsabilidades, habilidades, experiências, metas e objetivos e, desta forma, a relação professor-aluno acontece de forma horizontal, onde o aluno está altamente envolvido no processo. As abordagens de ensino apresentadas neste capítulo não devem ser encaradas como “receitas”, mas acreditamos que podem oferecer reflexões pertinentes à prática de ensino de piano para adultos. Desta forma, os professores não precisam seguir uma única abordagem de ensino, mas construir e adaptar suas próprias abordagens dentro de seus diversos contextos e considerando as experiências musicais e extramusicais de seus alunos para que o processo de ensino-aprendizagem seja uma experiência de sucesso para professores e alunos.

CAPÍTULO 4 - MOTIVAÇÃO, ATITUDES E RELACIONAMENTO PROFESSOR - ALUNO

Quando se trata de aprendizagem, particularmente da aprendizagem músico-instrumental, é impossível não relacionar o assunto à motivação. A palavra “motivação” tem sua origem etimológica no latim, no verbo *movere*, “cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado - motivo. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (BZUNECK, 2000, p. 9). Como explica BZUNECK, (2000, p. 10):

Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. Esse investimento pessoal recairá sobre uma atividade escolhida e será mantido enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando.

Para Fita (2003, p. 77) “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Normalmente as pessoas que procuram aprender a tocar um instrumento o fazem por se sentirem motivados; tal motivação pode ter diferentes origens como, por exemplo, experiência e vivência musical no ambiente familiar e social, identificação com o timbre e até mesmo com o aspecto físico do instrumento e, em alguns casos, motivação gerada pela experiência de ouvir e assistir a execução instrumental de outras pessoas. Os alunos entrevistados esclarecem o que os motiva a estudar piano: Carlos afirma que adora música e em especial, o piano; Daniela ganhou o piano ainda criança e tal fato a motiva estudar o instrumento. Cláudia sempre teve vontade de aprender o instrumento e resolveu iniciar após se aposentar. Márcio e Amanda relatam:

Márcio: Sou apaixonado pelo instrumento, pelo repertório... isto vem de muitos anos desde a infância quando conheci em casa belas músicas clássicas e na juventude passei a amar a música do Queen e do Elton John.

Amanda: Sempre estive envolvida com a música em minha casa. Avós, tios, pai, primos tocavam em orquestra de câmara, banda. Tive contato com todo tipo de música e vários instrumentos. O incentivo era natural

A motivação pode ser entendida como fator psicológico ou como processo, que leva a um objetivo, como aprender uma determinada habilidade e persistir neste aprendizado. No caso da aprendizagem músico-instrumental a motivação é determinante, pois normalmente o aluno frequenta aulas uma vez por semana e, no restante dos dias, irá se dedicar ao estudo individual; este estudo, portanto, será proporcional ao grau de motivação do indivíduo.

Segundo Fita (2003, p. 67) a aprendizagem é a mudança que se produz no aluno ao passar de um estado inicial a um estado final. De acordo com o autor:

Como consequência da aprendizagem, o aluno transforma seu estado inicial, alcançando um estado final que se caracteriza por ser capaz de manter uma conduta que antes do processo era incapaz de gerar; o aluno é capaz de realizar algo que antes não podia ou não sabia fazer. Assim, a aprendizagem é uma construção que o aluno realiza sob a base do estado inicial ao incorporar a nova informação em seus esquemas cognitivos. (FITA, 2003, p. 67)

Ainda de acordo com Fita (2003, p. 68) dentro do conceito de aprendizagem surge a importância da motivação. Para o autor “toda mobilização cognitiva que a aprendizagem requer deve nascer de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer alcançar determinada meta.” Neste sentido, concordamos com a seguinte afirmação de Illescas (2008, p. 21-22):

A motivação não é mais vista como um conjunto de pesquisas de processos psicológicos, mas sim, como parte integral do aprendizado que ajuda os estudantes a adquirir um nível de comportamento que lhes trará melhor oportunidade de atingir todo seu potencial. Quando o estudante desenvolve o desejo de estudar um instrumento musical ele passa a valorizar seu aprendizado, tanto no seu nível de persistência, quanto na intensidade que “demonstra” ou “mostra” na busca por alcançar seus objetivos com a música.

Cabe ressaltar que “na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades” (BZUNECK, 2000, p. 10); por isso, o ambiente de sala de aula e as atividades do aluno devem ser considerados. Segundo Brophy (1983 *apud* BZUNECK, 2000, p. 11):

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto.

Embora alguns alunos frequentem aulas de piano como atividade de lazer, as tarefas que realizam são de natureza cognitiva e, portanto, envolvem “atenção e concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas.” (BZUNECK, 2000, p. 10-11)

Considerando que a motivação pode ser de origem interna – intrínseca, e/ou externa – extrínseca; estes conceitos serão discutidos a seguir.

4.1 Motivação intrínseca

Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143) afirmam que “a motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana.” Segundo Guimarães (2000, p. 37) a motivação intrínseca “refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação.” Um indivíduo intrinsecamente motivado realiza uma determinada atividade ou tarefa por seu próprio interesse, tem a tendência natural a buscar novidades e desafios, de modo a satisfazer suas curiosidades e expectativas e encontra grande prazer na realização desta atividade, o que pode se tornar um fator facilitador no processo de aprendizagem.

O aluno de piano adulto, em sua maioria, pode ser um exemplo claro de motivação intrínseca: interesse pessoal em aprender a tocar piano, persistência no

estudo do instrumento e satisfação em realizar tal atividade. Ele tem consciência do que está aprendendo e tem uma relação de troca de experiências com o professor. Este aluno leva para as aulas todo o conhecimento musical - mesmo que empírico - acumulado ao longo de sua vida, tendo ou não estudado música anteriormente e está disposto a pesquisar novos assuntos e adquirir novas habilidades. Conforme afirma o professor entrevistado *Maurício*, uma das vantagens em trabalhar com alunos adultos é que a “motivação pessoal lhes traz maior envolvimento com a atividade; maior capacidade de reflexão e questionamento; interesse mais amplo, não focado exclusivamente em desenvolvimento pianístico” Autores como Hallam (1998) e Uszler *et al.* (2000) afirmam que alunos adultos demonstram grande motivação intrínseca em relação ao estudo de piano. Hallam define os alunos adultos como indivíduos muito motivados. Segundo ela “eles optam por aprender a tocar independente de pressões externas.” (HALLAM, 1998, p. 142)¹¹ *Maurício* considera que os alunos adultos possuem “motivação pessoal e genuína”; da mesma forma, *Carmen* afirma que:

Carmen: [...] a cada pequena conquista há uma vibração sincera e um bem estar pessoal. A maioria dos adultos se acha menos ‘competente’ do que uma criança ou adolescente, justificando-se que não tem pretensões profissionais e quer se realizar, se sentir bem tocando para si próprio.

É válido ressaltar que a motivação intrínseca de um indivíduo não é um comportamento estável. Uma pessoa pode se manifestar motivada intrinsecamente para a realização de determinadas atividades e a outras não; ou então, estar motivada a uma tarefa específica por apenas um período de sua vida. Sendo assim, “o envolvimento intrínseco não é a manifestação de um traço de personalidade e, sim, um estado vulnerável a condições socioambientais”. (ENGELMANN, 2010, p. 46)

¹¹ Those individuals who begin to play a musical instrument as adults are by definition well motivated. They have chosen to learn to play without external pressures. [...] (HALLAM, 1998, p. 142)

4.2 Motivação extrínseca

Para Ryan e Deci (2000 *apud* ENGELMANN, 2010, p. 52) a motivação extrínseca se refere à realização de uma atividade visando atingir algo externo ou conduzir a um determinado resultado esperado, sendo desta forma o oposto da motivação intrínseca. Tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. (GUIMARÃES, 2000, p. 46)

Tendo em vista que a maioria das atividades realizadas pelos seres humanos é movida, preferencialmente, por razões externas, para classificar a motivação é preciso questionar se o indivíduo realizaria uma determinada tarefa se esta não fosse gerar uma recompensa ou punição. Se a resposta for afirmativa, podemos dizer que este indivíduo é motivado de forma intrínseca. Do contrário, a motivação é extrínseca. (GUIMARÃES, 2000, p. 46)

Alguns autores (RYAN; STILLER 1991; RIGBY, DECI, PATRICK; RYAN *apud* GUIMARÃES, 2000, p. 47) criticam a dicotomia presente nas pesquisas sobre motivação intrínseca e extrínseca e abordam esta última de forma positiva. Eles defendem que os comportamentos extrinsecamente motivados podem ser autodeterminados e ressaltam a tendência humana de integrar e internalizar tais comportamentos.

No ponto inicial, a regulação externa, o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento: “posso ter problemas se não o fizer”.

No segundo nível, a regulação introjetada é interna ao estudante porque não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo: “vou me sentir culpado se não o fizer.”

Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais: “envolvo-me porque acho importante fazê-lo.”

A regulação integrada, o nível mais elevado do desenvolvimento, refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso,

percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção. (GUIMARÃES, 2000, p. 47-48)

As atuais concepções sobre motivação para aprendizagem são embasadas em estudos teóricos e empíricos desenvolvidos nas últimas décadas. A seguir trataremos de quatro teorias que julgamos mais significativas para esta pesquisa, tendo em vista suas propostas altamente relevantes para o estudo dos aspectos motivacionais presentes no processo de ensino-aprendizagem músico/instrumental, especialmente relacionando o contexto ao público adulto.

4.3 Teorias de motivação e o processo de ensino-aprendizagem

4.3.1 Teoria da autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida por Deci e colaboradores (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connel & Deci, 1985 *apud* Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 144) visando compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação. Ela parte da ideia de que os seres humanos são movidos por algumas necessidades psicológicas primárias e universais, definidas como nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável com o ambiente. Quando satisfeita, tal necessidade promove bem-estar e bom funcionamento do organismo. Três necessidades psicológicas inatas têm sido destacadas como determinantes da motivação intrínseca: a necessidade de autonomia ou autodeterminação, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto. A satisfação das três é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica. (DECY & RYAN, 1996; RYAN & DECY, 2000 *apud* GUIMARÃES, 2000, p.40)

Por autonomia, compreendemos a faculdade de se governar por si mesmo. Para a teoria da autodeterminação, o conceito de autonomia é vinculado ao desejo ou vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento. (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004, p. 145) A ideia de necessidade

psicológica básica de autodeterminação ou autonomia foi inspirada no trabalho de DeCharms (1984, *apud* GUIMARÃES, 2000, p. 40) sobre causação pessoal. De acordo com esta perspectiva, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados por motivos externos. Tais indivíduos são denominados “origem”, estão na origem de suas ações sendo capazes de determinar seus comportamentos ou, em outras palavras, aqueles que tem *locus* - ou local de origem - interno de causa. (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004, P. 145; SALDANHA, 2005, p. 6) De acordo com Guimarães (2000, p. 41) o indivíduo “origem”:

[...] tem fortes sentimentos de causação pessoal e atribui as mudanças produzidas em seu contexto às suas próprias ações. Em decorrência dessa percepção, apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso.

Em contraposição, quando as pessoas são denominadas como tendo o *locus* externo de causa, isto implica que outro agente ou objeto interfere com a causação pessoal. Estas pessoas apresentam sentimentos negativos por se sentirem externamente guiadas, como se fossem marionetes. O indivíduo com essa percepção acredita que as causas de seu comportamento estão relacionadas a fatores externos, como a pressão de outras pessoas. Tal fato implica no afastamento de situações de desempenho, acarretando o desenvolvimento precário de habilidades. Ao sentir-se obrigado, por fatores externos, a realizar determinada tarefa, a atenção do indivíduo é desviada, prejudicando sua motivação intrínseca. (GUIMARÃES, 2000, p. 41) Cabe ressaltar que o *locus* de causalidade não é fixo. Em diferentes momentos de sua vida, uma pessoa pode ser identificada como “origem” ou como “marionete”, ou até mesmo situada entre as duas experiências, dependendo da situação. Um dos alunos entrevistados, Carlos, relata que estudou piano anteriormente. Entretanto, não prosseguiu com o estudo por se sentir pressionado a fazer o que não queria. Nesta fase podemos identificá-lo como “marionete”. Carlos explica:

Carlos: Não achava o repertório estudado na época interessante e meus pais e a professora costumavam insistir para que eu tocasse em festas e reuniões sociais, o que eu detestava.

Atualmente, *Carlos* estuda piano por *hobby*. É dedicado ao estudo e sente grande prazer nesta atividade, o que podemos caracterizar como indivíduo “origem”.

A ideia da necessidade de competência como fator determinante da motivação intrínseca foi baseada nos trabalhos de White (1975 *apud* Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 146). De acordo com a concepção de White, o termo competência está relacionado à capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. Devido às poucas aptidões inatas dos seres humanos, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Desta forma, a competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo a realizar tentativas de domínio ao executar tarefas desafiadoras, o que resultaria no aumento da competência em questão. O indivíduo sente a necessidade de se sentir eficaz e autoconfiante à medida que se esforça para alcançar seus objetivos. Tal experiência gera sentimentos positivos, os quais White denominou “sentimento de eficácia”. (WHITE *apud* GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004, p. 146) Entretanto, de acordo com Guimarães & Boruchovitch (2004, p. 146),

[...] somente o sentimento de competência não é suficiente para promover um aumento da motivação intrínseca. É necessário que seja acompanhado por uma percepção de autonomia, ou seja, a situação não deve sufocar o senso de liberdade individual, como também a pessoa precisa se sentir responsável pelo desempenho competente. Desse modo, parece que as circunstâncias que promovem a percepção de autonomia e de competência, denominadas informativas, são promotoras da motivação intrínseca.

O aluno Márcio relata suas estratégias para adquirir determinadas habilidades – necessidade de competência. Em seu relato, é possível observar o aspecto positivo em aprender tais habilidades:

Márcio: [...]Aí conheci o método de piano do Oswaldo Lacerda com livro de teoria e outro de exercícios. Achei o material excelente e me

disciplinei a estudá-lo uma hora por dia de segunda a sexta. Aos sábados eu levava os exercícios para o professor corrigir. Desta forma consegui aprender como a partitura funciona. Aprendi a ler notas nas duas claves, entender a contagem de tempo nos diversos compassos e estudei também a formação das escalas. Foi uma superação fantástica e aí comecei a tocar músicas coisas diferentes. [...] Atualmente estudo com um professor [que] trabalha comigo os problemas de interpretação de partituras como expressão, senso rítmico e postura. Tenho conseguido aprender como nunca havia conseguido e estou muito otimista!

A terceira necessidade psicológica inata relacionada à motivação intrínseca é a de pertencer ou de estabelecer vínculo. Esta necessidade é considerada menos central na determinação da motivação intrínseca, se comparada à necessidade de autonomia e de competência. Levando em consideração que grande parte das atividades intrinsecamente motivadas é realizada individualmente, tal necessidade é vista como um “pano de fundo”, uma sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável e, quando tal necessidade é frustrada, mesmo em parte, suas consequências afetam o equilíbrio emocional e o bem-estar do indivíduo. (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004, p. 146). Segundo o conceito de Guimarães & Boruchovitch (2004, p. 146), “a necessidade de pertencer seria uma tendência para estabelecer vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas.” No contexto da aula particular de piano, é importante para o aluno o vínculo estabelecido na relação com o professor. Se o mesmo promove um ambiente acolhedor e amigável, a relação torna-se um fator motivador para o aluno. Do contrário, pode causar desistência, como relatam Márcio e Amanda:

Márcio: Tive vários professores. Com alguns tive relacionamentos bem amigáveis e com outros nada amigáveis. Quando não havia empatia os cursos não duraram dois meses.

Amanda: Com alguns foram bons com outros não. Eu empacava, e me irritava com a falta de educação, e dedicação.

Quando o ambiente de aprendizado contempla as três necessidades básicas - autonomia, competência e vínculo -, é provável que os alunos se envolvam ativamente nas atividades, o que possibilitará a manutenção e até o aumento da

motivação. Por outro lado, se o ambiente é falho em suprir tais necessidades, pode se tornar psicologicamente prejudicial aos estudantes (DECI & RYAN, 1996 *apud* ENGELLMAN, 2010, p. 36). Ao considerarmos esta teoria em relação ao ensino de piano para adultos, é possível concluir que um ambiente que propicie interação e desafio por meio de materiais musicalmente interessantes para os estudantes, repertório adequado do ponto de vista técnico e musical, troca de experiências e relacionamentos positivos entre alunos e professores resultará em aprendizado efetivo e crescimento individual.

4.3.2 Teoria de Metas de Realização

A Teoria de Metas de Realização é um estudo moderno que representa uma continuidade, no enfoque cognitivista, à tradicional Teoria da Motivação à Realização de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson (*apud* BZUNECK, 2000, p.58). Tanto a teoria tradicional quanto a moderna trabalham com o que genericamente se denomina Motivação à Realização, conceito que contempla a relação entre motivação e metas ou objetivos, como, por exemplo, obter sucesso, evitar erros, desenvolver competências, dentre outros. Tais objetivos afetam os comportamentos dos indivíduos em relação à realização das tarefas. (BZUNECK, 2000, p. 58).

As duas principais metas de realização - a meta aprender e a meta *performance* - apresentam características diferentes entre si. Na primeira, o indivíduo procura aumentar suas habilidades para entender ou adquirir algo novo; a segunda trata do comportamento do indivíduo quando age para obter julgamentos positivos ou evitar julgamentos negativos. (DWECK, 1986 *apud* FIGUEIREDO, 2010, p. 34). Ambas agem como mediadores cognitivos e fornecem explicações específicas dos comportamentos de realização, ou seja, cada uma “representa um propósito definido ou razão peculiar para o aluno aplicar esforço numa determinada tarefa.” (BZUNECK, 2000, p. 60)

De acordo com Dweck (*apud* FIGUEIREDO, 2010, p. 35) a meta aprender é geralmente relacionada às pessoas que acreditam na inteligência como algo maleável, que têm como meta melhorar sua própria competência. Tais pessoas buscam desafios e persistem arduamente nos mesmos, independentemente de sua

crença na própria habilidade ser alta ou baixa. Tomemos como exemplo um aluno iniciante de piano que se interessa em aprender peças mais difíceis, de compositores “famosos”; mesmo sabendo que ainda não está preparado para executá-las de forma satisfatória do ponto de vista técnico musical. Este aluno emprega esforços consideráveis para alcançar seu objetivo.

O aluno orientado à meta aprender tem a percepção de que o sucesso em suas atividades depende de seu esforço para estudar, adquirir e ampliar seus conhecimentos. Desta forma, procura progredir através de inovação e criatividade. Este aluno tem a convicção de que o sucesso está sob seu controle e, por isso, enfrenta os desafios, pois acredita que desta forma irá crescer intelectualmente. Além disso, o sucesso obtido proporcionará o sentimento de realização, orgulho e confiança em si mesmo e os erros e fracassos que poderão surgir farão com que novas estratégias sejam utilizadas para vencerem tais desafios. (BZUNECK, 2000, p. 62)

Por outro lado, a meta *performance* é geralmente oriunda de pessoas que veem a inteligência como fixa. Estas pessoas procuram obter julgamentos favoráveis ou evitar julgamentos negativos. Se a crença na habilidade for baixa, o comportamento será de baixa persistência e os desafios serão evitados; caso contrário, se a crença for alta, o comportamento será de alta persistência e constante busca de desafios. (DWECK 1988 apud FIGUEIREDO, 2020, p. 35) Por exemplo: um aluno que estuda uma determinada peça musical com o intuito de receber elogios de seu professor irá aplicar um esforço proporcional à sua meta. Entretanto, Bzuneck (2000, p. 64) explica que tal comportamento pode também ter consequências positivas; o autor esclarece:

[...] de todas as pesquisas disponíveis até o presente, desde as primeiras na área, algumas descobriram efeitos prejudiciais da meta *performance*, enquanto que outros efeitos nitidamente positivos, particularmente quando ela acompanhava a orientação à meta aprender.

Neste sentido é preciso entender estas metas, não como um objetivo simples a ser atingido, mas como um esquema complexo de componentes ou mediadores

cognitivos. (DODGE, ASHER & PARKHUST, 1989 *apud* BZUNECK, 2000, p. 60) Além disso, tais metas não consistem em padrões e referenciais que um aluno pretenda atingir, como por exemplo, tirar boas notas ou ampliar seu círculo de amizades. Segundo Bzuneck (2000, p. 61),

Ao contrário, cada meta de realização tem contornos qualitativamente definidos, ao exprimirem o propósito ou o porquê de uma pessoa se envolver em certa atividade. Seu alcance motivacional consiste em explicar, em nível superordenado, por que alguém se esmera por atingir aquelas outras metas, como a de tirar tal nota ou simplesmente ter êxito nas atividades escolares.

Como em toda teoria, os comportamentos descritos acima não podem ser considerados como regra. Vários são os fatores que influenciam no processo de aprendizagem, entre eles: relação professor-aluno, apoio familiar, ambiente adequado ao estudo, empenho e dedicação extraclasse, dentre outros.

4.3.3 Teoria da Expectativa-Valor

O modelo teórico Expectativa-Valor foi desenvolvido por Eccles e colaboradores (*apud* Figueiredo, 2010, p. 27) e relaciona dois tipos de crenças: as expectativas individuais de sucesso e a valorização da atividade. A relação entre estas crenças interfere no interesse individual do ser humano nas atividades que considera importantes para seu próprio futuro. (FIGUEIREDO, 2010, p. 27)

As expectativas de sucesso são definidas como as crenças dos indivíduos quanto ao desempenho das tarefas. Em outras palavras, dependem da confiança que cada pessoa confere às próprias habilidades e suas expectativas e estimativas em relação às dificuldades que a tarefa irá acarretar. Estas crenças “são formadas através das experiências individuais, que, ao longo dos anos, geram interpretações subjetivas da realidade.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 28)

Quanto à valorização da atividade, de acordo com Figueiredo (2010) e Pizzato (2009) é demonstrada por Eccles (*apud* FIGUEIREDO, 2010, p. 28) baseado em quatro componentes. São eles:

- aquisição de valor: relacionado à identidade, ao grau de importância que o indivíduo atribui ao seu desempenho na tarefa. Exemplo: um aluno pode considerar importante uma boa execução técnica de seu instrumento. O aluno Márcio valoriza o conhecimento da partitura:

Márcio: Ler partitura e tocar piano plenamente como vejo algumas pessoas fazendo.

- motivação intrínseca: prazer que o indivíduo alcança ao executar determinada atividade. Exemplo: um aluno que estuda o instrumento pelo simples fato de sentir prazer com tal atividade. Podemos observar esta situação nas respostas de Marina e Amanda, quando questionadas a respeito de como se sentem nas aulas de piano:

Marina: Completamente envolvida, motivada e animada.

Amanda: Sinto que são as melhores horas do meu dia.

- valor de utilidade: relacionado à motivação extrínseca, é o valor que o indivíduo atribui à tarefa, mesmo esta não sendo interessante, visando metas futuras. Exemplo: estudar solfejo e teoria musical para se preparar para fazer um vestibular de música. O aluno Márcio demonstra seus objetivos com as aulas de piano:

Márcio: [...] Quero entender profundamente de teoria de forma a poder escrever o que eu mesmo harmonizei. Também desejo tocar para o coral a que pertencço.

- percepção de custo: percepção de aspectos negativos gerados por uma atividade. Relaciona-se também com o tempo e esforço que deverá ser dispensado ao aperfeiçoamento. Exemplo: o aluno opta por estudar o instrumento quando poderia aproveitar o tempo com atividades de lazer. Os alunos participantes desta pesquisa foram questionados se já tiveram que escolher entre estudar piano ou realizar outra atividade. Carlos afirma:

Carlos: Quando a outra atividade não diz respeito a compromissos profissionais ou familiares escolho o piano.

De acordo com este modelo, as expectativas de sucesso – como a pessoa irá desempenhar a atividade e os valores atribuídos - interesse, importância, utilidade e custo -, influenciam diretamente o desempenho, esforço e escolhas das tarefas a serem realizadas. Entretanto, para se alcançar essa valorização, deve haver um equilíbrio entre a expectativa de sucesso e a dificuldade da tarefa. (PIZZATO; HENTSCHKE 2010, p. 42; FIGUEIREDO, 2010, p.30). No processo de ensino do piano, um aluno pode iniciar as aulas com expectativas altamente positivas em relação ao instrumento e às músicas que irá tocar. É comum nos depararmos com um aluno que desde as primeiras aulas, espera poder tocar uma determinada música ou, tocar as músicas que um determinado pianista toca, dentre inúmeras expectativas. Se o repertório for selecionado adequadamente, não somente do ponto de vista técnico, mas levando em consideração o grau de dificuldade/desafio e o gosto musical do aluno, provavelmente suas expectativas serão contempladas, pois, houve equilíbrio entre dificuldade e expectativa. No caso de haver desequilíbrio, o aluno pode ter suas expectativas frustradas.

4.3.4 Teoria do Fluxo ou do “Fluir”

O trabalho de Csikszentmihalyi (*apud* ARAÚJO, 2008) apresenta uma proposta significativa para o campo da Educação Musical. Segundo suas pesquisas, a “experiência de fluxo” acontece quando o indivíduo apresenta um grande envolvimento pessoal nas atividades. Nesta situação, onde toda a concentração se volta para a atividade em questão, a pessoa parece não se preocupar com outra coisa além daquilo que está fazendo, nada mais parece ter importância. Entretanto, tal situação não é comum nem frequente a todas as pessoas, dependendo assim de fatores intrínsecos e extrínsecos, bem como do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação ao próprio sujeito. (ARAÚJO, 2008, p. 42). Na afirmação de Amanda podemos considerar uma experiência de fluxo:

Amanda: Quando estou estudando [piano] todos os meus problemas “fogem” como por encanto e aí me esqueço um pouco da realidade do dia-a-dia. Como se fosse uma terapia.

Segundo Guimarães (2000, p. 44) o termo “fluir” foi inspirado no relato de várias pessoas que descreviam seus sentimentos em situações de profundo envolvimento nas tarefas. Muitas afirmavam: “era como flutuar” ou “fluía junto à coisa”. Importante ressaltar que este estado também trabalha diretamente na motivação intrínseca por se tratar de uma experiência positiva que promove o crescimento pessoal. Conforme define Csikszentmihalyi (*apud* ARAÚJO e PICKLER, 2008, p. 2):

Em seu trabalho, Csikszentmihalyi apresenta o conceito de “experiência de fluxo”, que define como um estado de envolvimento total com a atividade realizada. Tal envolvimento exige concentração e é adequado às habilidades do indivíduo. Proporciona desafios possíveis de transpor a ponto de oferecer um *feedback* imediato com os resultados, muito prazeroso ao sujeito.

Segundo Csikszentmihalyi (*apud* ARAÚJO, 2008, p. 45-48) para que o fluxo seja gerado, três conteúdos precisam se tornar inter-relacionados. Estes, chamados, de “conteúdos da experiência” são os seguintes:

- **Emoção:** as emoções são consideradas estados interiores de consciência. As emoções negativas, como ansiedade e tristeza, produzem na mente do indivíduo a chamada “entropia psíquica”, na qual o sujeito não usa a atenção de forma eficiente para realizar suas tarefas porque precisa dela para restaurar sua “ordem interior psíquica”. Por outro lado, quando as emoções são positivas – felicidade ou alerta, por exemplo –, ocorre a “negaentropia psíquica”, onde o sujeito não precisa pensar sobre si mesmo e sua energia psíquica pode fluir livremente na realização da tarefa.
- **Metas:** elementos que focalizam a energia psíquica do sujeito. Geralmente são ordenadas hierarquicamente de forma a criar a ordem da experiência realizada. Csikszentmihalyi explica que as metas buscadas pelo indivíduo determinam o seu *self*. Para que o *self* seja coerente, as metas precisam ser claras e sólidas. Além disso, tais metas se relacionam com a autoestima, expectativas e sucesso; se uma pessoa estabelecer metas

muito elevadas e/ou obter pouco sucesso, poderá desenvolver baixa autoestima. (CSIKSZENTMIHALYI *apud* ARAUJO, 2008, p. 46)

- Operações mentais cognitivas: realizadas pelo pensamento, são componentes da experiência de fluxo responsáveis por ordenar a atenção e produzir a experiência significativa. Para tanto, o indivíduo precisa concentrar sua atenção visto que, para o autor, a condição normal da mente é o caos, no qual surgem pensamentos dispersos. Quando o sujeito encontra-se motivado, tal concentração é mais fácil de ser alcançada.

Para que a experiência de fluxo ocorra deve haver um equilíbrio entre os desafios e as habilidades do indivíduo. No processo de ensino-aprendizagem instrumental, é fácil notar na *performance* dos alunos se existe o equilíbrio ou o desequilíbrio. Como explica Figueiredo (2010, p. 32),

Se uma atividade é muito fácil e as habilidades altas, haverá tédio. Se a atividade for muito difícil e as habilidades baixas, haverá ansiedade. Se atividade e habilidades forem baixas, haverá apatia. Para haver o fluxo, as habilidades precisam ser suficientes para dar início a uma atividade, e esta atividade deve progressivamente se tornar mais desafiadora conforme as habilidades vão aumentando.

Aplicando esta proposta à prática musical, quando o professor de piano sugere que o aluno estude uma peça que está muito além de seu nível técnico musical, há um desequilíbrio e o resultado final estará comprometido. Entretanto, se a peça em questão for adequada ao nível técnico deste aluno, ele irá executá-la em seu nível ótimo. Nesse sentido, concordamos com França e Swanwick (1999, p. 19),

[...] quando as atividades não são apropriadas e acessíveis, a manifestação do refinamento da compreensão musical do indivíduo pode ser comprometida. Seja qual for o nível dentro do qual se está operando, se a demanda técnica está além do domínio do indivíduo, este pode não ser capaz de demonstrar a extensão da sua compreensão musical.

Outros fatores relacionados à prática musical podem interferir na “experiência de fluxo”. Para que ela ocorra, vários aspectos além da técnica devem ser

observados, dentre eles o repertório que vai de encontro ao gosto musical do aluno, o ambiente de estudo, a maneira como o aluno estuda, a relação com o professor e as “obrigações” – provas e recitais, por exemplo.

Csikszentmihalyi acredita que, a partir de experiências de fluxo vivenciadas com frequência, os indivíduos podem desenvolver personalidade autotélica; tornando-se uma pessoa mais concentrada, com autoestima elevada e satisfeita com suas ações. (ARAUJO, 2008, p. 50)

É possível concluir que todas as teorias a respeito de motivação e aprendizagem dependem de muitos fatores e não devem ser encaradas como regras ou servir para rotular alunos como “motivados” ou “desmotivados”. Além disso, o que se observa é que o professor tem um papel fundamental na motivação de seus alunos, seja para ajudá-los a encontrá-la, seja para mantê-la, por meio de estratégias de ensino que promovam um ambiente de aprendizado eficaz e prazeroso, conhecendo as dificuldades de seus alunos e ajudando-os a vencer novos desafios. Outro aspecto relevante presente nas teorias discutidas anteriormente é a questão do equilíbrio entre dificuldade, habilidades e expectativa (ou satisfação) como fator fundamental da motivação. Torna-se indispensável, portanto, que o professor proporcione tal equilíbrio em suas aulas e atividades extraclasse.

4.4 Considerações sobre o papel do professor na motivação do aluno

Dos vários fatores que influenciam a aprendizagem [...] um dos mais importantes é a capacidade do professor de estimulá-la em seus alunos. (Kaplan, 1987, p. 43)

Com base nas teorias descritas anteriormente, cabe afirmar que a motivação pode funcionar como um catalisador do processo de ensino/aprendizado. Entretanto, as motivações intrínseca e extrínseca não são comportamentos estáticos e estão relacionadas a vários fatores, dentre eles o relacionamento professor-aluno. Concordamos com Guimarães e Boruchovitch (2004, p.147) que “a motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor.” O professor, por sua vez, deve conhecer o perfil de seus alunos, pois, de acordo com Kaplan (1987, p. 63):

A escolha dos recursos de motivação que o professor irá empregar dependerá, essencialmente, do conhecimento que possui de vários aspectos do aluno, tais como:

- a) Idade cronológica e psicomotora.
- b) Experiência prévia e vivência cultural.
- c) Traços de personalidade.
- d) Objetivos que, com o estudo do instrumento, o aluno pretende atingir.

As repostas dos professores e alunos participantes desta pesquisa revelam aspectos da motivação exercida pelas atitudes do professor; seja através da metodologia utilizada em sala de aula, da escolha individualizada de materiais e repertório e, principalmente do relacionamento de confiança e amizade entre alunos e professores.

Os professores relatam que procuram conhecer os objetivos de seus alunos para que o trabalho seja direcionado. *Maurício* procura identificar tais objetivos e, ao mesmo tempo, conhecer um pouco mais seus alunos. A seguir, ele “[busca] adaptar repertório e metodologia a cada um”. *Adalmário* e *Carmen* comentam que seus alunos adultos não estão interessados no estudo “rigoroso” do instrumento; para estes professores:

Adalmário: [...] O trabalho com adultos em idade mais avançada exige, em quase 100% das vezes, um direcionamento para a apreciação musical. Estes alunos não estão interessados em se tornar grandes instrumentistas, eles querem é entender um pouco mais de música. Às vezes tenho a impressão que eles usam a escolha do piano como pretexto para procurar um professor **de música**.

Carmen: [...] a maioria dos adultos iniciantes que me procura não se interessa pelo estudo da música erudita, portanto não querem fazer exercícios técnicos ou qualquer outro estudo rigoroso. Este público deseja praticar seu hobby, apreciar e tocar um repertório para sua satisfação pessoal.

Carmen complementa:

Carmen: Bem, qualquer que seja o caso, o importante para traçar os meus caminhos é ter certeza do objetivo do aluno e o tempo que ele terá para se dedicar ao estudo do instrumento (e às vezes nem tem o instrumento). É certo que contamos com alterações ou adaptações ao longo das aulas, mas a maioria dos estudos iniciais, as primeiras músicas e o repertório que decorre dos nossos ‘encontros musicais’ são elaborados por mim em função dos interesses e possibilidades musicais e técnicas de cada aluno – em respeito aos seus interesses previamente revelados. [...]

As afirmações acima podem ser confirmadas nas respostas dos alunos de piano:

Cláudia: Como comecei a estudar após aposentar, não tenho objetivo profissional. Estudo por gostar, manter a mente ativa, aprender coisas novas. Acho que não tenho dons especiais.

Marina: Tentar aproveitar o máximo da vontade de aprender a tocar piano para satisfazer um sonho, pois para mim é uma alegria saber tocar mesmo que seja um pouco, pois me encanto com o piano.

Daniela: Tocar para os netinhos, incentivá-los (minha netinha de 8 anos já está estudando piano por influência minha), preencher o tempo de aposentada com uma atividade muito agradável.

Carlos: O estudo do piano para mim é um hobby.

Por outro lado, Márcio e Amanda demonstram objetivos mais profissionais em relação ao estudo do instrumento:

Márcio: Ler partitura e tocar piano plenamente como vejo algumas pessoas fazendo. Quero entender profundamente de teoria de forma a poder escrever o que eu mesmo harmonizei. Também desejo tocar para o coral a que pertença.

Amanda: Prazer, desenvolvimento no instrumento e na música e dar aulas de teoria e instrumento para crianças e iniciantes.

Todos os alunos participantes consideram importantes as observações de seus professores, como podemos confirmar em suas respostas:

Márcio: São muito pertinentes. Meu professor é um perfeccionista. Falo com ele que não faço aula toda semana – faço prova toda semana! Por meio das exigentes observações dele é que eu tenho melhorado.

Cláudia: Sim, são estas observações que fazem com que possamos nos aperfeiçoar.

Amanda: Claro, elas é que nos impulsionam a crescer.

Marina: Sim. Suas observações é que me fazem ver como realmente devo tocar o piano: com ritmo, articulação, pulsação, usar o dedilhado correto, fluência, dinâmica, interpretação.

Quanto ao relacionamento professor-aluno, os participantes apontam aspectos extremamente positivos. *Maurício* afirma que tal relacionamento é “excelente: franco, aberto e objetivo”; para *Débora* é “ótimo” e *Carmen* comenta: “sempre muito sincero, transparente e respeitoso.” As respostas dos alunos confirmam:

Amanda: Da minha parte e acho que da parte dele também é muito bom: alegre, produtivo, renovador.

Carlos: O relacionamento é ótimo. Sinto-me completamente à vontade para dar minha opinião sobre as atividades desenvolvidas nas aulas.

Daniela: Ela [a professora] é adorável!

Marina: De muita interação, confiança e amizade. É um professor tranquilo, paciente, didático, pontual, competente e acima de tudo muito gentil.

De acordo com os alunos, o ambiente de sala de aula promove diálogos entre aluno e professor. Márcio afirma: “não raramente interrompemos a aula para um bate papo fora do assunto piano.” Para os professores, não é diferente. *Maurício* e *Carmen* comentam:

Maurício: Sim, procuro sempre deixá-los à vontade para o diálogo.

Carmen: Sim. Por as aulas serem individuais, além da abordagem musical, com o passar do tempo, o aluno se torna um amigo e o professor, por vezes, seu confidente.

Os professores confirmam que trabalhar com alunos adultos gera retorno positivo em suas vidas, em termos de crescimento/realização pessoal bem como

crescimento/realização profissional. *Carmen* e *Maurício* afirmam que pretendem continuar com esta prática, pois, segundo eles:

Carmen: [...] além de atender às expectativas de quem me procura, sinto-me instigada a procurar alternativas didático-pedagógicas para cada nova situação ou desafio que surge à minha frente.

Maurício: [...] considero gratificante o trabalho com alunos que têm uma motivação pessoal e genuína.

A motivação é extremamente relevante no processo de aprendizado instrumental. Na prática de ensino de piano para adultos ela é encontrada especialmente em sua forma intrínseca - embora não seja um comportamento estável – tendo em vista o grande interesse que tais alunos demonstram em aprender a tocar o instrumento pelo prazer que esta atividade lhes proporciona. Tal motivação (intrínseca ou extrínseca) pode ser determinante, pois geralmente o aluno frequenta uma aula por semana e irá se dedicar ao estudo em casa por alguns dias, sem a supervisão do professor. Nesse sentido o professor pode estimular seus alunos através de suas atitudes em sala de aula, por meio de sua própria motivação, o que irá refletir em suas ações e promover um ambiente acolhedor aos alunos além de conhecer os objetivos e expectativas dos mesmos em relação ao aprendizado. Acreditamos que professores e alunos podem ser beneficiados pessoal e profissionalmente com a prática pianística quando esta é um momento prazeroso para ambos.

CONCLUSÕES

Este estudo procurou investigar a prática de ensino/aprendizagem de piano para adultos iniciantes, que não busquem necessariamente a profissionalização no instrumento. Temos observado que estes alunos demonstram grande interesse na aprendizagem pianística. Alguns já vivenciaram experiências significativas - agradáveis ou não -, como alunos de piano, na infância ou adolescência, e resolveram retomar o estudo. Outros guardaram por muitos anos o desejo de aprender a tocar e resolvem realizá-lo após estabelecerem uma carreira profissional ou se aposentarem. Outras experiências musicais, como o estudo anterior de outro instrumento, a escuta de gravações e freqüência a concertos, também são consideradas relevantes pela maioria dos alunos entrevistados. Dos seis alunos participantes desta pesquisa, cinco tiveram aulas de piano quando mais jovens e apenas uma iniciou seus estudos na idade adulta. Todos os participantes são profissionais de outras áreas, aposentados ou não, o que revela a procura pelo instrumento por pessoas com diferentes formações e atuações e reforça a busca da atividade pianística como *hobby*.

A prática de ensino/aprendizagem de piano para adultos é vivenciada por muitos professores atualmente, mesmo que estes não tenham esperado trabalhar com este público tão significativo nas escolas de música e aulas particulares do instrumento. Esta pesquisa mostrou a realidade de quatro professores de piano de Belo Horizonte, com reconhecida formação e experiência na área e que atuam também como pianistas. As respostas destes professores revelam um pouco de suas características profissionais e pessoais no contexto de ensino para adultos e coincidem com as características que seus alunos esperavam deles, visto que todos os alunos entrevistados mostraram que as aulas de piano atendem às suas expectativas.

A realidade do professor-instrumentista não apenas vivenciada pelos professores de piano, mas também por professores de outros instrumentos, aponta o perfil deste profissional em nosso país. Alicerçada nos moldes tradicionais, sobretudo nos Conservatórios de Música, a formação pedagógica dos professores de piano ainda precisa ser repensada, visto que os cursos de bacharelado

geralmente não oferecem matérias referentes à pedagogia do instrumento no currículo. Entretanto, os professores tendem a desenvolver habilidades pedagógicas ao longo de suas carreiras por meio de sua própria experiência em sala de aula e por sua atuação pianística. Os quatro professores participantes desta pesquisa confirmaram este fato e ofereceram importantes contribuições ao ensino de piano para adultos através de suas próprias práticas.

Embora pesquisadores da área afirmem que professores de piano tendem a reproduzir os modelos de ensino que vivenciaram como alunos, as respostas dos entrevistados apontam diferenças relevantes na maneira como os professores lecionam hoje - particularmente com o público adulto -, em relação aos contextos de aprendizagem que vivenciaram em conservatórios e/ou universidades de música. Acreditamos que abordagens que valorizem a individualidade dos alunos e promovam a participação efetiva dos mesmos podem contribuir para um ensino mais eficaz e prazeroso, pensamento corroborado pelas respostas dos professores.

Quanto às habilidades músico/instrumentais essenciais ao processo de aprendizagem pianística, estas precisam ser trabalhadas independente da idade dos alunos, desde que a abordagem esteja de acordo com a faixa etária e objetivos almejados pelos alunos, como revelado nas respostas dos alunos e dos professores participantes da pesquisa. Eles contribuíram com seus comentários acerca de metodologias e materiais utilizados em sala de aula para introduzir ou desenvolver tais habilidades. Entretanto, ainda existe uma lacuna na bibliografia sobre pedagogia do piano e no pensamento dos professores no que diz respeito à unificação de terminologia sobre o assunto. Por isto, são necessárias pesquisas mais aprofundadas, que promovam reflexão sobre esta temática.

Foi discutido também que alunos adultos geralmente mostram-se motivados a aprender o instrumento, visto que o fazem por sua própria escolha. Especificamente nesta pesquisa, todos os alunos entrevistados possuem grande motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca. Para eles, a atividade pianística é um momento extremamente prazeroso, que pode até fazer com que a realidade do dia-a-dia seja esquecida e os problemas “fujam”, como relatado pela aluna Amanda. Foi observado ainda o papel que os professores exercem na motivação de seus alunos, seja pelo relacionamento de amizade e confiança mútua, seja pelas metodologias utilizadas.

Finalmente, as respostas dos questionários mostraram que o ensino de piano para adultos pode ser extremamente gratificante e prazeroso para os professores, que afirmaram o desejo de continuarem lecionando para este público, visto que esta prática resulta em retorno positivo, profissional e pessoal. Os alunos também afirmam que pretendem continuar seus estudos por tempo indeterminado.

Esperamos que esta pesquisa possa promover diálogos e reflexões entre profissionais da pedagogia do piano para adultos, através das discussões aqui empreendidas sobre formação, experiência docente e experiência musical; desenvolvimento de habilidades pianísticas; processos de ensino/aprendizagem; motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno. Esperamos também que, através destas discussões, os profissionais possam refletir sobre novas propostas de formação para o pianista-professor, o que beneficiará professores e alunos de todas as idades.

ANEXO 1

Questionário - Professores

Pesquisa: Ensino de piano para adultos: motivações e benefícios musicais e extramusicais

Pesquisadora: Aline Maria Tomanik

E-mail: alinetomanik@gmail.com

Telefones: (31)3595-2046 / (31)8893-7246

Questionário

Caro colaborador,

Muito obrigada por aceitar participar da pesquisa “Ensino de piano para adultos: motivações e benefícios musicais e extramusicais”, conduzida por mim, Aline Maria Tomanik, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago. Sua participação é, não apenas significativa, mas crucial para sua realização.

Os temas abordados neste questionário foram divididos em 4 tópicos, a saber: (1) Formação profissional e experiência docente; (2) Processos de ensino/aprendizado; (3) Desenvolvimento de habilidades pianísticas e (4) Motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno. Além das questões de cada tópico, haverá oportunidade para discutirmos outros assuntos que você julgar importantes.

Procure refletir sobre estas questões e não hesite em fazer contato comigo, caso haja qualquer dúvida.

Tópico 1 – Formação profissional e experiência docente

- 1.1. Como foi sua formação pianística?
- 1.2. Cite instituições de ensino e professores significativos em sua formação pianística.
- 1.3. Atualmente que atividades você realiza como pianista?
- 1.4. Como foi sua formação pedagógica?
Cite pedagogos, educadores e instituições de ensino que foram significativos na sua formação pedagógica.
- 1.5. Quando você iniciou sua atividade como professor(a) de piano?
- 1.6. Há quanto tempo você leciona piano para adultos iniciantes?
- 1.7. Qual a faixa etária predominante de seus alunos adultos?
- 1.8. Você também lecionar piano para crianças e adolescentes iniciantes?
- 1.9. Qual a faixa etária predominante de seus alunos crianças e de seus alunos adolescentes?
- 1.10. Você ministra aulas de piano em grupo? Caso afirmativo, há quanto tempo?
- 1.11. A formação pedagógica/musical que você adquiriu é satisfatória para as áreas em que atua?
- 1.12. Quais são as características pessoais, musicais e pedagógicas essenciais ao professor de piano que pretende trabalhar com alunos em diferentes faixas etárias e em diferentes situações?

Tópico 2 – Processos de ensino/aprendizado

- 2.1. Descreva sua metodologia de trabalho para iniciar adultos ao piano.
- 2.2. Aponte as diferenças existentes entre a sua metodologia para iniciar adultos e a sua metodologia para iniciar crianças.
- 2.3. Discrimine os métodos pianísticos que você tipicamente adota com adultos iniciantes.

- 2.4. Descreva algumas das atividades que são desenvolvidas em suas aulas para adultos iniciantes.
- 2.5. Você ouve sugestões de seus alunos a respeito de:
- atividades que serão desenvolvidas nas aulas?
 - escolha de repertório?
 - detalhes de interpretação (uso de pedal, dinâmica, fraseado, dentre outros)?

Tópico 3 – Desenvolvimento das habilidades pianísticas

- 3.1. Quais são as habilidades pianísticas indispensáveis ao aluno adulto iniciante, comparativamente às habilidades que devem ser adquiridas por crianças e adolescentes iniciantes?
- 3.2. Compare a aquisição de habilidades pianísticas em adultos, crianças e adolescentes iniciantes em termos de:
- tempo para a aquisição das habilidades;
 - habilidades mais difíceis de serem adquiridas;
 - habilidades mais fáceis de serem adquiridas;
 - persistência (ou determinação) na aquisição das habilidades;
 - tempo dedicado ao estudo extraclasse.

Tópico 4 – Motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno

Motivação

- 4.1. O que o motivou a trabalhar com a iniciação pianística de adultos?
- 4.2. Você pretende continuar trabalhando com esta faixa etária? Por que?

4.3. Você considera que o ensino de piano para adultos gera retorno positivo em sua vida em termos de:

- crescimento/realização pessoal?
- crescimento/realização profissional?

Atitudes

4.4. Cite algumas das dificuldades que você encontra ao trabalhar com adultos iniciantes.

4.5. Cite algumas vantagens que você encontra ao trabalhar com adultos iniciantes.

4.6. Quais são as atitudes típicas de seus alunos adultos em relação a:

- motivação pelo estudo de piano;
- participação em sala de aula;
- estudo individual;

Relacionamento professor-aluno

4.7. Como é o seu relacionamento com seus alunos adultos?

4.8. O ambiente de sala de aula promove diálogos entre aluno e professor?

ANEXO 2

Questionário - Alunos

Pesquisa: Ensino de piano para adultos: motivações e benefícios musicais e extramusicais

Pesquisadora: Aline Maria Tomanik

E-mail: alinetomanik@gmail.com

Telefones: (31)3595-2046 / (31)8893-7246

Entrevista

Caro colaborador,

Muito obrigada por aceitar participar da pesquisa “Ensino de piano para adultos: motivações e benefícios musicais e extramusicais”, conduzida por mim, Aline Maria Tomanik, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago. Sua participação é, não apenas significativa, mas crucial para sua realização.

Os temas abordados neste questionário foram divididos em 4 tópicos, a saber: (1) Formação profissional e experiência musical; (2) Processos de ensino/aprendizado; (3) Desenvolvimento de habilidades pianísticas e (4) Motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno. Além das questões de cada tópico, haverá oportunidade para discutirmos outros assuntos que você julgar importantes.

Procure refletir sobre estas questões e não hesite em fazer contato comigo, caso haja qualquer dúvida.

Nome: _____

Profissão: _____

Faixa etária:

20 a 30 anos

30 a 40 anos

40 a 50 anos

50 anos ou mais

Tópico 1 – Formação e experiência musical

- 1.1. Há quanto tempo você faz aulas de piano com seu professor(a) atual?
- 1.2. Você já havia estudado piano ou outro instrumento musical anteriormente?
- 1.3. Caso a resposta anterior seja positiva, por que interrompeu o curso?
- 1.4. Fale sobre sua experiência musical.
 - Você tocava piano (informalmente) ou realizava outras atividades musicais antes de estudar formalmente? Quais?
 - Você considera que tais atividades contribuíram para sua formação musical?

Tópico 2 – Desenvolvimento das habilidades pianísticas

- 2.1. Fale sobre as habilidades pianísticas/musicais que você adquiriu ao longo de sua experiência com o piano. Por exemplo: leitura (partituras, cifras), senso rítmico, técnica, postura, improvisação, etc.
- 2.2. Você considera importante a aquisição de tais habilidades para uma boa performance pianística? Por que?
- 2.3. Quais as habilidades você considera mais fáceis de serem adquiridas?
- 2.4. Quais as habilidades você considera mais difíceis de serem adquiridas?

- 2.5. Você costuma “tocar de ouvido”?
- 2.6. Você já compôs alguma música? Caso afirmativo, o que achou da experiência?

Tópico 3 – Processos de ensino/aprendizagem

- 3.1. Descreva algumas das atividades desenvolvidas em sala de aula.
- 3.2. Discrimine os métodos e repertório que você estudou ou que estuda atualmente.
- 3.3. Você participa na escolha das atividades e repertório utilizados em sala de aula?
- 3.4. Quais são seus objetivos no aprendizado pianístico?
- 3.5. Qual o repertório que você prefere tocar?
- 3.6. Você pesquisa ou lê textos sobre assuntos relacionados ao piano?
- 3.7. Você assiste a concertos ou shows musicais? Citar alguns.
- 3.8. Você escuta música em casa? Citar algumas.
- 3.9. Você tem acesso ao instrumento em casa ou outro local para estudo individual durante a semana?
- 3.10. Quantas horas você se dedica por semana ao estudo individual?
- 3.11. O ambiente de estudo é um local tranquilo e livre de distrações?
- 3.12. Como você organiza suas horas de estudo?

Tópico 4 – Motivação, atitudes e relacionamento professor-aluno

Motivação

- 4.1. O que o(a) motivou a estudar piano?
- 4.2. Seus familiares incentivam suas atividades musicais?

- 4.3. Como você se sente durante as aulas de piano?
- 4.4. Você frequenta outras aulas/atividades musicais em grupo?
- 4.5. Você já teve que escolher entre estudar piano ou realizar outra atividade? Caso afirmativo, o que escolheu?
- 4.6. As aulas de piano vão ao encontro às suas expectativas?
- 4.7. Você considera que o estudo de piano traz benefícios a sua vida?

Atitudes

- 4.8. Quais são as situações onde você toca piano socialmente?
- 4.9. Como você se sente ao tocar para outras pessoas?
- 4.10. Você fez novas amizades através das aulas de piano?
- 4.11. Como aluno, que atitudes você considera indispensáveis para um aprendizado eficaz?

Relacionamento professor-aluno

- 4.12. Você considera importante as observações de seu(a) professor(a)?
- 4.13. O ambiente de sala de aula promove diálogos entre aluno e professor?
- 4.14. Como é o relacionamento com seu atual professor(a) de piano?
- 4.15. Caso tenha estudado piano com outro professor(a) anteriormente, como era seu relacionamento com ele(a)?
- 4.16. Em sua opinião, quais as características (pessoais e profissionais) essenciais a um professor de piano?

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Ensino de piano para adultos: motivações e benefícios musicais e extramusicais”**.

Este estudo é um projeto de pesquisa de mestrado de Aline Maria Tomanik, a ser realizado dentro do Programa de Pós-graduação em Música da Faculdade de Música da UFMG na Linha de Pesquisa - Estudos das Práticas Musicais, sob a orientação da Professora Dra. Patrícia Furst Santiago, professora da Escola de Musica da Universidade Federal de Minas Gerais.

O objetivo desta pesquisa é a observação dos aspectos motivacionais na prática de ensino/aprendizagem de alunos adultos iniciantes de piano, bem como os benefícios e dificuldades encontrados nesta atividade. Este trabalho pretende entrevistar alunos e professores envolvidos neste processo e, juntamente com a revisão bibliográfica em assuntos relacionados, visa contribuir para ensino do piano para o público adulto não profissional para e o aumento de pesquisas nesta área.

A pesquisa se justifica pela necessidade de se investigar os fatores que motivam os adultos a se dedicarem ao estudo do piano, suas expectativas em relação às aulas, as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, visto que, atualmente, há uma grande demanda deste público para as aulas de piano e muitos professores não estão devidamente preparados para atender tal público. Além do mais, existem poucas pesquisas na área de ensino de piano para adultos iniciantes. Os resultados obtidos com este estudo são importantes para a compreensão dos benefícios e dificuldades encontrados nesta prática, do ponto de vista de alunos e professores. Espera-se que tais resultados contribuam para o desenvolvimento da pedagogia pianística para adultos iniciantes e desperte a reflexão e interesse em novas pesquisas entre os profissionais que atuem nesta área.

Caso você aceite participar deste estudo, você participará de uma entrevista semi-estruturada que será filmada em vídeo para facilitar a transcrição que será realizada pela pesquisadora posteriormente.

Caso você deseje participar da pesquisa, não haverá nenhum risco ou dano causados a você. A pesquisadora se responsabiliza em manter o anonimato e privacidade dos sujeitos de pesquisa e a confidencialidade e sigilo dos dados coletados. Os dados coletados serão, após análise, arquivados pela pesquisadora. Os vídeos das entrevistas serão arquivados pela pesquisadora para fins de consulta. Caso a pesquisadora queira usá-los em qualquer contexto (aulas, apresentações em congressos), somente poderá fazê-lo sob consentimento escrito dos sujeitos. Caso a pesquisadora queira usar os dados coletados em outra pesquisa, os sujeitos serão novamente contatados; apenas com a autorização por escrito dos sujeitos a pesquisadora poderá fazê-lo.

Sua participação é essencial para a realização da pesquisa. Porém tal participação é voluntária e não implicará em nenhum ônus, tampouco em nenhuma remuneração. Você

não precisará se deslocar de seu local de atuação, uma vez que a pesquisadora irá até você para recolher os dados de pesquisa.

Na eventualidade de ocorrerem dúvidas, entre em contato com a pesquisadora através dos telefones (31) 84143305 ou (31) 35952046.

Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento. Caso aceite participar do estudo, solicitamos que assine e date este documento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

Nome legível: _____

Telefone para contato do entrevistado: _____

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMG - COEP:

Unidade administrativa 2 - Segundo andar, sala 2005

Fone: 3499-4592 - Site: <http://www.ufmg.br/bioetica/coep/>

ANEXO 4

PARECER DO PROCESSO 504/2010

Recebido pelo COEP: 04/11/2010

Recebido pelo relator: 10/11/2010

PROJETO: ENSINO DE PIANO PARA ADULTOS: MOTIVAÇÕES E BENEFÍCIOS MUSICAIS E EXTRAMUSICAIS

PESQUISADORES:

- Patrícia Furst Santiago
- Aline Maria Tomanik

DOCUMENTOS APRESENTADOS

- Encaminhamento ao COEP
- Protocolo de pesquisa
- Parecer consubstanciado do Departamento de Teoria Geral da Música – Escola de Música -UFMG
- TCLE
- Currículos plataforma *Lattes*

Início da pesquisa: após aprovação do COEP

Término da pesquisa: junho de 2011

DESCRIÇÃO DO PROJETO:

Sumário do projeto:

Objetivo geral: observar os fatores motivadores e as expectativas que levam alunos adultos a estudar piano, suas dificuldades no processo de aprendizagem do instrumento, bem como os benefícios alcançados pelos mesmos na prática pianística.

Metodologia: pesquisa realizada com oito alunos de piano que não visem profissionalização e seus respectivos professores, na faixa etária de 30 a 60 anos. Serão realizadas entrevistas com os sujeitos sobre os seguintes assuntos: motivação n aprendizado musical e pianístico, expectativas em relação às aulas de piano, dificuldades no processo de aprendizagem, relação professor /aluno. Embora as pesquisadoras não tenho enviado o roteiro de entrevista, os assuntos a serem abordados estão suficientemente descritos.

TCLE: é apresentado modelo único em forma de convite e em linguagem acolhedora. O documento apresenta a descrição dos procedimentos de pesquisa(incluindo a filmagem das entrevistas), dos direitos, riscos e benefícios dos sujeitos de pesquisa

Parecer final: diante do exposto, smj. sugiro que o projeto seja **aprovado**.

ANEXO 5

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Parecer nº. ETIC 0504.0.203.000-10

**Interessado(a): Profa. Patrícia Furst Santiago
Departamento de Teoria Geral da Música
Escola de Música - UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 24 de novembro de 2010, o projeto de pesquisa intitulado **"Ensino de piano para adultos: motivações e benefícios musicais e extramusicais"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. T. Marques Amaral', is positioned above the printed name.

**Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG**

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical*. Música em perspectiva, v. 1, n. 2, p. 39-52, 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso; PICKLER, Letícia. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. In: IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais. *Anais*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

BORGES, Maria Helena Jayme. Ensino de piano na contemporaneidade: reflexões e desafios no repensar de paradigmas e práticas. In: IV Colóquio internacional Educação e contemporaneidade. *Anais...* Laranjeiras, 2010.

BOTELHO, Liliana Pereira. *Implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: UFRGS/FUNDARTE, 2004.

BZUNECK, José Aloysio. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org). *A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-36.

BZUNECK, José Aloysio. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org). *A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 58-77.

CABEZAS, Daniela Andrea Torres. *Uma técnica pianística e seu método de ensino*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual e Campinas, Campinas, 2006.

CANDÉA, Luiz Gustavo Vargas. Um olhar para a prática do professor de piano de conservatórios de Música de Porto Alegre. *UNIrevista*, vol. 1, n° 2, p. 2-7 abril/2006.

CARVALHO, Jair Antônio de; CARVALHO, Marlene Pedrote de; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta; ALVES, Fábio Aguiar. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *REMPEC: ensino, saúde e ambiente*, v. 3, n. 1, p. 78-90, 2010.

COSTA, José Francisco da. *Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?* Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. *Ações pedagógicas do professor de piano popular: um estudo de caso.* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

ENGELMANN, Erico. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em ciências. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 80, n. 194, p. 5-18, Brasília, 1999.

FIGUEIREDO, Edson. *A motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.* Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FITA, Enrique Caturra e TAPIA, Jesús Alonso. *A motivação em sala de aula: o que é, e como se faz.* São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi e SANTIAGO, Patrícia Furst. *Pianobrincando*, vol. I, livro do professor. Belo Horizonte, 1997.

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

FRANÇA, Cecília C. e SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*. Porto Alegre v. 13, n. 21, p. 6-41, 2002.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Educação Pianística: O rigor pedagógico dos conservatórios. *Música Hodie*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 75-96, 2006.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). *Anais... A pesquisa em música e sua interação na sociedade*. São Paulo: ANPPOM/IA-UNESP, 2007.

GEMESIO, Cláudia Mara Costa Perfeito. “...*Eu ensino da mesma forma que aprendi*”: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciandos em educação artística – música, habilitação – piano. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

GLASER, Scheilla e FONTERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 91-99, 2006.

GLASER, Scheilla e FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, Goiânia, 2006.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado*. Etapa de leitura - manual do professor - habilidades funcionais. Rio de Janeiro: Valença, 1989.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini.. Motivação Intrínseca, Extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloysio. (Org.). *A motivação do aluno*: Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 37-57.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini e BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, Curitiba, v.17, n.2, p. 143-150, 2004.

HALLAM, Susan. *Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998.

HARDER, Rejane. Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências. *Musica Hodie*, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, Goiânia, 2003.

HOLLERBACH, Ingrid. *Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escola de repertório na perspectiva do professor de piano*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

ILLESCAS, Agnes Eliane Leimann. *Motivação e prática musical: uma investigação sobre o estudo cotidiano do piano por crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

JUTRAS, Peter Jutras. *The benefits of adult piano study as self-reported by selected adult piano students*. Tese (Doutorado em Filosofia) University of North Texas, 2003.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre. Movimento, 1987.

LA VILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARIS, Barbara English. Music for a lifetime: learning and teaching strategies for adults. *Pedagogy Saturday Report*. p. 14-15, 2009.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso. *Revista da ABEM*, n. 19, p. 37-44, Porto Alegre, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano suplementar – função e materiais. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Música. *Anais*. Goiânia, 2004.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. *Em Pauta*, v. 11, p. 67-79, Porto Alegre, 1995.

NILSON, Deborah Fernandes. *Gêneros brasileiros a quatro mãos para o iniciante de piano: um estudo de aspectos motivacionais, técnicos e estilísticos em oito peças de Ricardo Nakamura*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

OLIVEIRA, Karla Dias de. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

PIZZATO, Miriam Suzana. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIZZATO, Miriam Suzana. HENTSCHKE, Lilian. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, n. 23, p. 40-47, Porto Alegre, 2010.

PÓVOAS, Maria Bernadete Castelan. Ação pianística e coordenação motora: aspectos inerentes à atividade músic-instrumental com vistas à otimização da técnica com foco no conteúdo musical. *Revista da Pesquisa*, v. 1, n. 3, p. 1-13, Florianópolis, 2007.

REIS, Carla Silva. *A obra de Lorenzo Fernandes e a aprendizagem pianística na infância*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

RENNER, Kátia Klar. *O tempo musical no tempo do sujeito: ouvindo os fazedores de música da idade madura*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

REZENDE, Carlos Penteado de. Notas para uma história do piano no Brasil (século XIX). *Revista Brasileira de Cultura*, n.6, p. 9-38, Rio de Janeiro, 1970.

RISARTO, Maria Elisa; LIMA, Sônia Regina Albano de. Capacidades cognitivas e habilidades envolvidas no processo de leitura à primeira vista ao piano. *Música em perspectiva*. Curitiba, vol.3 , n. 2, p. 87-110, 2010.

RUIZ, Valdete Maria. Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, p. 451-460, São Paulo, 2008.

SANTIAGO, Patrícia Furst. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado de música instrumental. *Per Musi*, n. 13, p.52-62, Belo Horizonte, 2006.

SANTIAGO, Patrícia Furst. A integração entre o uso do corpo e processos de criação na iniciação pianística. In: Congresso anual da ABEM, XV, 2006, Brasília. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006.

SANTIAGO, Patrícia Furst. An exploration of the potential contributions of the Alexander Technique to piano pedagogy. Tese (Doutorado). Institute of Education, University of London, Londres, 2004.

SANTOS, Roberto Vatan. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração*, São Paulo, ano XI, n. 40, p. 19-31, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. *O pensamento do professor de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. Reflexão sobre formação dos professores e o ensino de piano. In: VII Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. *Anais*. p. 148-153 Goiânia, 2007.

SLOBODA, John. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

SOUZA, Alba Cristina. *O perfil de adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas: violino, viola, violoncelo e contrabaixo*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. In: Kater, Carlos. *Cadernos de estudo: Educação Musical* Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

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

USZLER; Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The well-temperd keyboard teacher*. New York: Schirmer Books, 2000.

VIANNA, Rosiane Lemos. *O Álbum Para a Juventude de Schumann: uma pesquisa didático-pianística*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.